
Peer-Feedback als Unterstützung kollektiver Songwriting-Prozesse im Musikunterricht

Von der Fakultät Bildung
der Leuphana Universität Lüneburg zur Erlangung des Grades

Doktorin der Philosophie
Dr. phil.

genehmigte Dissertation von Katharina Horst de Cuestas

Geboren am 04.05.1995 in Lübbecke

Eingereicht am: 23.01.2024
Mündliche Verteidigung (Disputation) am: 16.09.2024

Erstgutachter: Prof. Dr. Michael Ahlers, Leuphana Universität Lüneburg
Zweitgutachter: Prof. Dr. Christian Rolle, Universität zu Köln
Drittgutachter: Prof. Dr. Marc Godau, Universität Paderborn

Veröffentlichungsjahr: 2025

DOI: 10.48548/pubdata-1711

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	1
Tabellenverzeichnis.....	2
Einleitung.....	3
1. Theoretischer Hintergrund	5
1.1 Feedback.....	5
1.1.1 Feedback-Modell nach Hattie und Timperley	6
1.1.2 Kommunikative Feedback-Funktionen	9
1.1.3 Externes und internes Feedback in selbstregulierten Lernprozessen.....	10
1.1.4 Feedback-Empfangen-Kompetenz	13
1.2 Peer-Feedback	14
1.3 Songwriting im schulischen Kontext	18
1.3.1 Kooperation vs. Kollaboration	19
1.3.2 Die Rolle der Lehrkraft im Songwriting-Prozess.....	20
1.3.3 Musikbezogenes Argumentieren	21
1.4 Digitale Medien im Musikunterricht	23
1.4.1 Blended Learning	23
1.4.2 Songwriting digital unterstützt	24
1.5 Herleitung der Forschungsfrage: Digital unterstütztes Peer-Feedback beim Songwriting im Musikunterricht	27
1.6 Forschungsstand	29
2 Methodenteil	31
2.1 Forschungsdesign.....	31
2.1.1 Qualitativer Forschungsansatz	31
2.1.2 Grounded Theory Methodology	31
2.1.3 Epistemologische Grundannahmen als sensibilisierende Konzepte	33
2.1.4 Erhebungsmethoden	36
2.1.5 Entwicklung des Blended-Learning-Konzepts „Songwriting-Camp“	38
2.2 Datenerhebung	45
2.2.1 Theoretical Sampling.....	45
2.2.2 Durchführung des Songwriting-Camps	45

2.2.3	Gegenstand der Video-/Audioaufnahmen.....	46
2.2.4	Interviews führen.....	47
2.2.5	Erfassung der Hintergrunddaten.....	51
2.2.6	Teilnehmend beobachten.....	51
2.2.7	Weitere Dokumente.....	52
2.2.8	Maßnahmen zum Datenschutz.....	52
2.2.9	Überblick über den Datenkorpus.....	52
2.3	Auswertungsprozess.....	54
2.3.1	Induktion, Abduktion, Deduktion.....	54
2.3.2	Kodieren.....	55
2.3.3	Exemplarische Darstellung des Auswertungsprozesses.....	56
3	Ergebnis-Darstellung.....	58
3.1	Vorstellung der einzelnen Klassen und Gruppen.....	58
3.2	Zur Rolle der Technologien.....	61
3.3	Modellbildung.....	64
3.3.1	Das schriftliche Online-Feedback.....	66
3.3.2	Peer-Feedback lesen.....	71
3.3.3	Peer-Feedback geben.....	75
3.3.4	Aushandeln.....	80
3.3.5	Konkret handeln.....	81
3.3.6	Einflussfaktoren.....	83
3.3.7	Weitere Befunde.....	91
4	Diskussion.....	93
4.1	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	93
4.2	Rückbindung an den Stand der Forschung.....	95
4.3	Überlegungen zur Optimierung von Peer-Feedback im Musikunterricht.....	98
4.4	Ein erweitertes Konzept für den Einsatz von Peer-Feedback beim digital- unterstützten Songwriting.....	107
4.5	Limitationen der Studie.....	110
4.6	Fazit und Ausblick.....	111
	Literaturverzeichnis.....	113
	Anhang.....	124
A.	Auflistung der Interviewpartner:innen.....	124
	Interviewpartner:innen Schüler:innen.....	124

Interviewpartner:innen Lehrkräfte.....	125
B. Die Ergebnisse des Schüler:innenfragebogens	126
Klasse GB_10a	126
Klasse GB_10c.....	129
Klasse GK_9	131
Klasse GH_8.....	134
Klasse GH_10.....	137
C. Das schriftliche Online-Peer-Feedback	140
GB_10a	140
GB_10c	142
GK_9	144
D. Liste der Codes.....	146

Abbildungsverzeichnis

1. Systematisches Feedback-Modell nach Hattie und Timperley 2007 (Hattie und Timperley 2007, S. 87)	7
2. Feedback-Fragen nach Hattie und Timperley 2007(Hattie und Timperley 2007, S. 87)	7
3. Systemisches Modell von Feedback im selbstgesteuerten Lernen nach Nicol/Mcfarlane-Dick (2006). (Schulz 2012, S. 20)	12
4. Merkmale der Feedback-Empfangen-Kompetenz (Carless/Boud 2018, S. 1319)	13
5. Exemplarischer Zeitplan für das SC als Projektwoche (eigene Darstellung)	40
6. Hilfestellung 1: Feedback an die anderen Gruppen.....	43
7. Hilfestellung 2: Planung unserer nächsten Schritte (eigene Darstellung).....	43
8. Interviewleitfaden SuS	48
9. Interviewleitfaden Lehrkräfte	50
10. Das Modell zum Einfluss des Peer-Feedbacks auf den Songwritingprozess (Eigenkonstruktion)	64
11. Die Einflussfaktoren des Modells.....	65
12. Die musikbezogene Kategorisierung von Feedback (Eigenkonstruktion)	68
13. Die musikbezogene Kategorisierung von Feedback mit zwei Beispielen (Eigenkonstruktion)	70
14. Hierarchisierung und Expertise innerhalb der Gruppen	84

Tabellenverzeichnis

1. Feedback-Funktionen (übersetzt nach Erbilgin et al. 2023, S. 7)	10
2. Spezielle Qualitätskriterien Beispiel GB_10c (Eigenkonstruktion)	41
3. Datenerhebungen	46
4. Auflistung der Skalen des Schüler:innen-Fragebogens zur Erfassung der Hintergrunddaten und musikalischen Vorkenntnissen	51
5. Datenkorpus	52
6. Erklärung der Tabelle im Anhang mit den Ergebnissen des Fragebogens der Erhebung in Berlin (Eigenkonstruktion)	59
7. Erklärung der Tabelle im Anhang mit den Ergebnissen des Fragebogens der Erhebungen in Karlsruhe und Herford (Eigenkonstruktion)	60

Einleitung

Der Diskurs über den Einsatz von Peer-Feedback im schulischen Unterricht nimmt seit einigen Jahren zu, da dieser Form der Rückmeldung großes Potenzial für die Förderung von selbstreguliertem Lernen zugeschrieben wird (Di Zou et al. 2023; Erbilgin et al. 2023; Wood 2022). Selbstregulierung wird als eine der Schlüsselkompetenzen des 21. Jahrhunderts hervorgehoben (Knackstedt et al. 2022) und findet daher Eingang in die bildungspolitischen Vorgaben (Niedersächsisches Kultusministerium 2014). Parallel dazu wird in diesen Vorgaben die „Entwicklung ästhetisch-künstlerischer Kreativität“ als ein „Erfolgskriterium schulischer Arbeit“ definiert (Niedersächsisches Kultusministerium 2014, S. 6).

In diesem Kontext widmet sich die musikpädagogische Forschung verstärkt kollektiven Lernformaten wie Peer-Teaching oder Peer-Learning (Carey und Lebler 2012; Godau 2017; Theison und Buchborn 2020; etc.), um kreative Kompetenzen im schulischen Umfeld zu fördern. Die vorliegende Arbeit beabsichtigt, durch die Integration und Diskussion der Relevanz des Aspekts des Peer-Feedbacks einen Beitrag zu diesem Forschungsbereich zu leisten.

Eines dieser aktuell viel beforschten kollektiven Lernformate ist das gruppenbasierte Songwriting im schulischen Kontext (vgl. Lugert Verlag 2023; Weidner et al. 2023). Diesem Bereich wird ein besonderer Wert für das musikalische Lernen zugeschrieben, beispielsweise zur „Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume“ (Rolle 1999, S. 162), zur Förderung des Sprechens über Musik (Rolle 2014) oder im Hinblick auf die Entwicklung musikalischen Denkens und Verstehens (Kranefeld und Voit 2020). Dabei wird unter anderem „die Frage nach einer angemessenen Begleitung“ der ablaufenden (kollektiven) kreativen Prozesse „als international konstatiertes Forschungsdesiderat betrachtet“ (Kranefeld und Mause 2020, S. 114).

Gleichzeitig gewinnen digitale Lernumgebungen mit der Covid19-Pandemie verstärkt an Bedeutung. Bereits vor knapp zehn Jahren wurde klar, dass sie nachweislich das individuelle Lernen fördern, selbstbestimmte und kooperative Unterrichtsformate unterstützen und die Lernmotivation steigern können (Heinen und Kerres 2015). Im Bereich des Musikunterrichts wird digitalen Tools ein erhebliches Potenzial zur Förderung von Kreativität und der Unterstützung oder Initiierung musikalischer Schaffensprozesse zugesprochen (Ahlers 2018; Knolle 2006; Kranefeld und Voit 2020). Dieses Potenzial manifestiert sich auch in informellen Lernkontexten, beispielsweise in der Nutzung von Online-Plattformen als Forum für kollaborative musikalische Aktivitäten und gemeinsames Lernen (Salavuo 2006; Burnard und Dragovic 2015).

Vor dem Hintergrund der wachsenden Bedeutung von Peer-Feedback, Songwriting und digitalen Tools für das schulische Lernen widmet sich die vorliegende Dissertation der Forschungsfrage, ob und wie Peer-Feedback für digital-unterstützte kollektive Songwriting-

Prozesse im Musikunterricht nutzbar gemacht werden kann. Zu diesem Zweck wird eine qualitative Feldstudie durchgeführt, aus der ein Modell emergiert, welches die Prozesse des Peer-Feedbacks beim Songwriting abbildet.

1. Theoretischer Hintergrund

1.1 Feedback

„Nahezu unumstritten werden Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit von Feedback betont. Demnach ist es kaum möglich, ohne Feedback etwas über sich selbst zu erfahren, die eigene Wirkung, Stärken und Schwächen zu erleben; Lernprozesse können ohne Feedback nicht gesteuert werden, Gruppenprozesse können nicht optimiert werden, gezielte Personal- und Organisationsentwicklung sind kaum möglich. Einigkeit herrscht darüber, dass Feedback in den unterschiedlichsten Lebenslagen von zentraler Bedeutung ist. So ist Feedback wichtig für die menschliche Entwicklung, für soziale Interaktionen und für institutionalisierte Lernprozesse. Feedback ist für Individuen ebenso von Relevanz wie für Dyaden, Gruppen und Organisationen. Feedback ist Teil unseres Alltagshandelns und wird in pädagogischen und sozialen Prozessen gezielt als Intervention eingesetzt.“ (Bamberg 2010, S. 1)

Im vorangehenden Zitat wird deutlich, dass Feedback als Grundlage von Lern- und Entwicklungsprozessen betrachtet wird und als einer der zentralen Einflussfaktoren auf den Lernprozess gilt (vgl. Hattie 2009). Hattie und Timperley (2007) definieren Feedback wie folgt:

„ [...] [F]eedback is conceptualized as information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one's performance or understanding. A teacher or parent can provide corrective information, a peer can provide an alternative strategy, a book can provide information to clarify ideas, a parent can provide encouragement, and a learner can look up the answer to evaluate the correctness of a response. Feedback thus is a "consequence" of performance.“ (Hattie und Timperley 2007, S. 81)

Dabei ist Feedback häufig Bestandteil von *Assessments*. Der englische Begriff *Assessment* benennt eine systematische Vorgehensweise, um den Fortschritt, die Leistung, das Wissen, die Fähigkeiten oder andere Aspekte des Lernens zu bewerten. In der Literatur finden sich zwei Ausprägungen: *Summative* und *formative Assessment*.

Summative Assessment meint die formelle Bewertung einer abgeschlossenen Lernleistung und wird deswegen auch als „assessment of learning“ bezeichnet (Scott 2012, S. 31). Häufig wird es in Form von Klausuren oder Benotungen am Ende einer Lerneinheit umgesetzt (Fautley und Colwell 2012, S. 479). Diese reine Lernzielüberprüfung wird seit einiger Zeit vom *formative Assessment* abgelöst, welches zwar auch summative Bewertungsanteile enthalten kann, jedoch kontinuierlich während des Lernprozesses stattfindet und die Frage, wie die Schüler:innen lernen, in den Fokus stellt. Der Lernprozess der Schüler:innen soll durch einen regelmäßig stattfindenden Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden über die eigenen Stärken und Schwächen optimiert werden (Fautley und Colwell 2012, S. 482). Somit kann nachhaltiger zur Kompetenzförderung beigetragen werden als durch eine ausschließliche Lernzielüberprüfung am Ende einer Lerneinheit. Aus diesem Grund wird *formative Assessment* auch als „assessment for learning“ bezeichnet (Scott 2012, S. 31).

Schriftliches oder mündliches Feedback, wie es nach Hattie und Timperley (2007) definiert wird, ist dabei ein zentraler Bestandteil des *formative Assessment*, indem es Verbesserungshinweise gibt und die Bewertungskriterien transparent macht (Sippel 2009, S. 9). Es bildet die Basis des beschriebenen Dialogs zwischen Lehrenden und Lernenden. Wichtig ist dabei, dass Feedback sowohl positive als auch negative Folgen haben kann und nicht allein dadurch wirkt, dass es erteilt wird (Kluger und DeNisi 1996; Behnke 2016; Hattie und Timperley 2007). Feedback muss bestimmte Eigenschaften haben, damit es zur Lernförderung beitragen kann:

„To use feedback to refine work, that feedback must first be specific, meaningful, and useful“ (Hatch 2020, S. 29)

Aus diesem Grund beschäftigen sich zahlreiche Forscher:innen mit der Frage unter welchen Voraussetzungen und in welcher Form Feedback am wirksamsten ist (Nicol und Macfarlane-Dick 2006; Hattie und Timperley 2007; Sippel 2009). Trotzdem „betonen Forscher/-innen [!] wie Praktiker/-innen [!] immer noch, dass Forschungsdesiderate im Feld des Feedbacks bestehen und vielerlei Probleme bei der praktischen Umsetzung von Feedback auftauchen [...]“ (Behnke 2016, S. 4; Wood 2022).

In der betreffenden Literatur wird häufig der Begriff *effektives Feedback* als Oberbegriff für gelungenes oder lernförderliches Feedback verwendet. Effektivität lässt sich durch das Maß an Wirksamkeit von etwas bezogen auf ein bestimmtes Ziel definieren. Die vorliegende Arbeit nutzt den Begriff *effektives Feedback* jedoch bewusst nicht. Stattdessen werden die Begriffe *hilfreich*, *gewinnbringend* oder *wirksam* genutzt, denn auf Basis der vorliegenden Daten können lediglich Aussagen darüber getätigt werden, ob das Feedback hilfreich und gewinnbringend für die Schüler:innen war oder ob es eine bestimmte Auswirkung auf den kreativen Prozess hatte. Das Maß an Wirksamkeit bezogen auf das kreative Ziel kann nicht eindeutig bestimmt werden. Aus diesem Grund wird der Begriff *effektiv* nur verwendet, wenn er in der zitierten Literatur vorkommt wie beispielsweise bei Hattie und Timperley (2007) im folgenden Kapitel.

1.1.1 Feedback-Modell nach Hattie und Timperley

Hattie und Timperley (2007) haben auf Basis einer Meta-Analyse ein systematisches Modell entworfen (s. Abbildung 1), um die Umstände und Inhalte zu identifizieren, die Feedback am effektivsten machen. Demnach hat Feedback keine Wirkung für sich, sondern knüpft an schon vorhandenes Wissen an und bestätigt, ergänzt, überschreibt oder strukturiert dieses, um „die Diskrepanz zwischen einem aktuellen Leistungsstand und einem anvisierten Ziel zu schließen“ (übersetzt nach Hattie und Timperley 2007). Feedback ist also erst der zweite Schritt im Lernprozess nach der Ausführung der initialen Arbeitsinstruktionen. Gleichzeitig braucht Feedback eine:n Empfänger:in, denn erst durch das Annehmen, Verändern oder Ablehnen einer Rückmeldung durch den:die Empfänger:in hat Feedback das Potenzial, weitere Handlungen auszulösen (vgl. Hattie und Timperley 2007). Das Hauptargument von Hattie und

Timperley (2007) ist, dass Lehrende verstehen müssen, dass das Geben und das Empfangen von Feedback gleichermaßen wichtig sind für die Effektivität von Feedback.

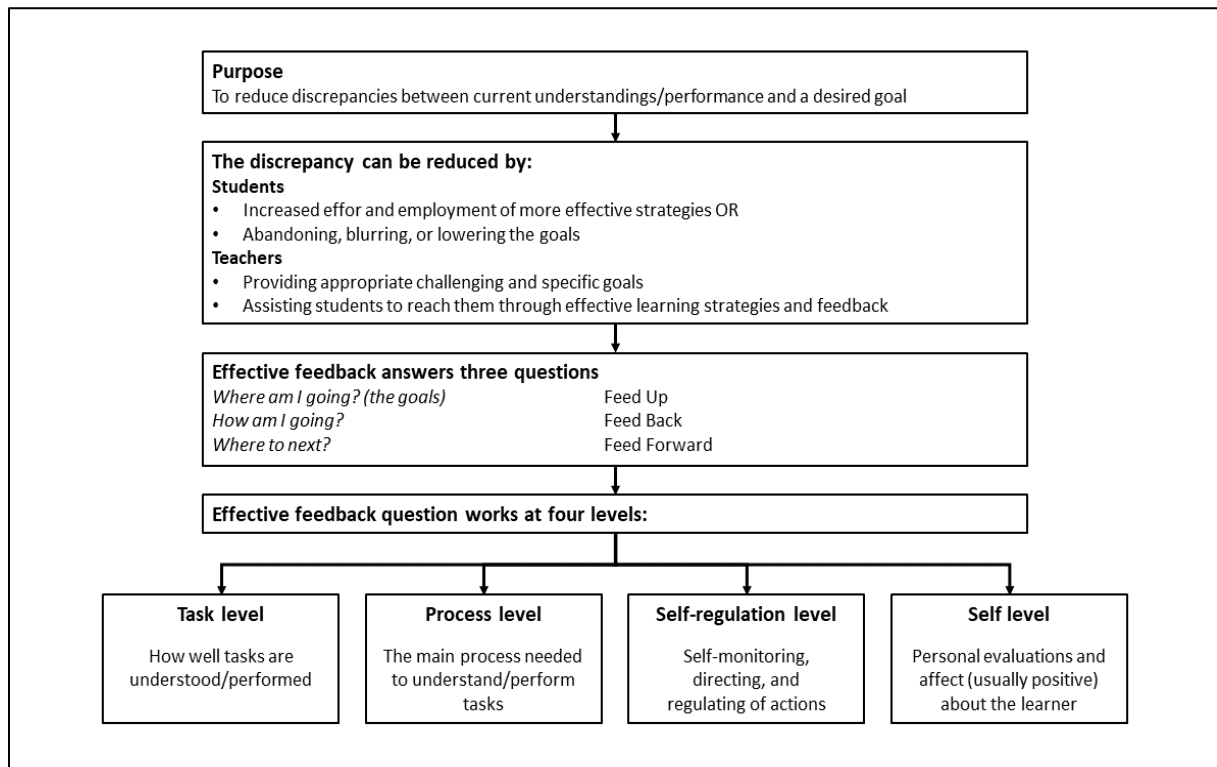


Abbildung 1: Systematisches Feedback-Modell nach Hattie und Timperley 2007 (Hattie und Timperley 2007, S. 87)

Damit eine ideale Lernerfahrung entsteht, muss effektives Feedback laut Hattie und Timperley (2007) drei Fragen beantworten, die sich wiederum auf drei Feedback-Dimensionen beziehen:

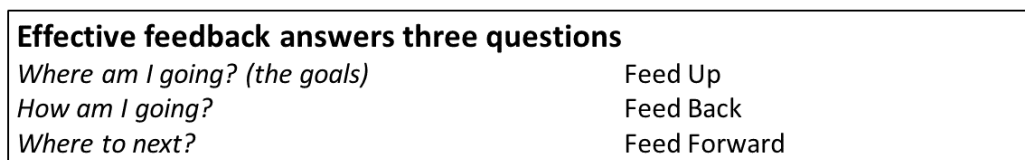


Abbildung 2: Feedback-Fragen nach Hattie und Timperley 2007 (Hattie und Timperley 2007, S. 87)

Wie effektiv die Beantwortung dieser Fragen für den Lernprozess ist, hängt davon ab, auf welcher der folgenden vier Ebenen das Feedback angesiedelt ist:

„ [...] [T]he level of task performance, the level of process of understanding how to do a task, the regulatory or metacognitive process level, and/or the self or personal level (unrelated to the specifics of the task). Feedback has differing effects across these levels.“
(Hattie und Timperley 2007)

Where am I going? (Feed Up)

Die Kombination aus klaren und anspruchsvollen Aufgaben in Kombination mit effektiver Rückmeldung führt zu größerem Engagement der Schüler:innen und zu besseren Leistungen. Dabei ist Feedback für Schüler:innen existenziell, damit sie sich individuelle und angemessene Ziele setzen und ihren Fortschritt in Bezug auf die Erreichung dieser Ziele bewerten können

(Erfolgskriterien). Feedback, welches die Beurteilung des Erfolgs bei der Zielerreichung beinhaltet, kann auf unterschiedlichen Ebenen erfolgen:

„The judgments may be direct, such as ‘passing a test’ or ‘completing an assignment’; comparative, such as ‘doing better than Mary’ or ‘doing better than last time’; social, such as ‘not getting a detention’ or ‘seeking teacher approval’; engagement related, such as ‘singing a song’ or ‘running a race’; or automatic and triggered outside of specific awareness, such as ‘doing well on a task’ or ‘seeking more challenging tasks’.” (Hattie und Timperley 2007, S. 88)

Feedback bezogen auf Lernziele ermöglicht den Schüler:innen weiterhin, sich nach Erreichung der vorherigen Ziele weitere, noch anspruchsvollere Ziele zu setzen. So kann kontinuierliches Lernen ermöglicht werden. Ziele sind am effektivsten für den Lernfortschritt, wenn Schüler:innen das Engagement der Lehrkraft dafür teilen, da sie in diesem Fall bereitwilliger Feedback einholen und annehmen (vgl. Hattie und Timperley 2007, 88–89). Feedback, welches diese Frage beantwortet, kann direkte, soziale, vergleichende oder automatische Beurteilungen enthalten.

How am I going? (Feed Back)

Diese Feedback-Dimension wird von Hattie und Timperley (2007, S. 89) als „Rückkoppelung“ bezeichnet. Schüler:innen stellen häufig die Frage, wie sie im Lernprozess vorankommen. Das verleitet jedoch eher zu Beurteilungen und Tests als zu effektivem Feedback. Informationen über den Fortschritt und/oder über das weitere Vorgehen sind stattdessen wesentlich zielführender (vgl. Hattie und Timperley 2007, S. 89).

Where to next? (Feed Forward)

Laut Hattie und Timperley (2007, S. 90) ist die Antwort auf diese Frage häufig „mehr“.

„ [...] more information, more tasks, and more expectations; [...]” (Hattie und Timperley 2007, S. 90).

Effektives Feedback kann diese Frage jedoch differenzierter beantworten und hat damit eine der stärksten Auswirkungen auf das Lernen (vgl. Hattie und Timperley 2007). Es kann neue Lernmöglichkeiten aufzeigen, die aus „größeren Herausforderungen, mehr Selbstkontrolle über den eigenen Lernprozess, Routine in und neue Strategien und Prozesse zur Bearbeitung von Aufgaben, ein tieferes Verständnis und Informationen darüber was verstanden wurde und was nicht“ bestehen (Hattie und Timperley 2007, S. 90).

Die vier Ebenen des Feedbacks

Die Fokussierung auf eine der oben genannten vier Feedback-Ebenen ist laut Hattie und Timperley (2007) für die Wirksamkeit des Feedbacks ausschlaggebend. Die erste Ebene, das *Task Level*, bezieht sich direkt auf ein Produkt oder eine Aufgabe, beispielsweise ob die Arbeit richtig oder falsch ist (vgl. Hattie und Timperley 2007, S. 90). Eine Rückmeldung könnte im Kontext der eigenen Studie lauten: „Dein Song entspricht den vorgegebenen Qualitätskriterien.“ Feedback auf der zweiten Ebene, das *Process Level* betreffend, zielt direkt auf die Verarbeitung von Informationen oder auf Lernprozesse ab, die die Erfüllung der

Aufgabe erfordern (vgl. Hattie und Timperley 2007). Ein Beispiel hierfür wäre folgende Rückmeldung: „Ihr könntet schneller vorankommen, wenn ihr eine der vorhin besprochenen Strategien für das Entwickeln kreativer Ideen verwendet.“ Drittens kann Feedback an Schüler:innen die Selbstregulierung, das *Self-regulation Level*, betreffen und auf bessere Fähigkeit zur Selbsteinschätzung oder die Entwicklung von Selbstvertrauen abzielen (vgl. Hattie und Timperley 2007): „Ihr wisst doch, welche Merkmale ein Pop-Song hat. Überprüft selbst nochmal, ob in eurem Song auch alle zu finden sind.“ Feedback auf der vierten Ebene, dem *Self-Level*, ist persönlich und hat oft nichts mit einer konkreten Leistung oder Aufgabe zu tun (vgl. Hattie und Timperley 2007, S. 90). Eine Lehrkraft könnte beispielsweise sagen: „Du bist eine großartige Musikerin.“

Nach Hattie und Timperley (2007) ist Feedback zwar nicht „die Antwort“ für effektives Lehren und Lernen, aber „eine wirkmächtige Antwort“ dafür (Hattie und Timperley 2007, S. 104).

„If feedback is directed at the right level, it can assist students to comprehend, engage, or develop effective strategies to process the information intended to be learned. To be effective, feedback needs to be clear, purposeful, meaningful, and compatible with students' prior knowledge and to provide logical connections. It also needs to prompt active information processing on the part of learners, have low task complexity, relate to specific and clear goals, and provide little threat to the person at the self level. The major discriminator is whether it is clearly directed to the task, processes, and/or regulation and not to the self level. These conditions highlight the importance of classroom climates that foster peer and self-assessment and allow for learning from mistakes.“ (Hattie und Timperley 2007, S. 104)

1.1.2 Kommunikative Feedback-Funktionen

Feedback kann nicht nur hinsichtlich seiner inhaltlichen Ebenen klassifiziert werden, sondern auch mit Bezug auf seine kommunikative Funktion zur „Aktivierung affektiver oder kognitiver Bereiche“ (übersetzt nach Erbilgin et al. 2023, S. 3). Auf Basis einschlägiger Literatur hat die zitierte Forschungsgruppe ein diesbezügliches Kategoriensystem entwickelt:

Funktion	Beschreibung
Bestätigung/ Verneinung	Feedback teilt Aspekte mit, denen die:der Feedback-Gebende auf direkte oder indirekte Weise zustimmt oder nicht zustimmt.
Begründung/ Erklärung	Feedback beinhaltet die Erläuterung eigener Perspektiven und Argumente unter Bezugnahme auf einschlägige Literatur und/ oder persönliche Erfahrungen.
Lob	Feedback bietet eine positive Bewertung von Aspekten der Arbeit des:der Schüler:in durch wohlwollende Kommentare.
Vorschlag	Feedback gibt Ratschläge, wie die Arbeit des:der Schüler:in verbessert werden kann.
Frage	Feedback umfasst das Stellen von Fragen, um weitere Klarstellungen, Erklärungen oder zur Förderung der Reflexion zu erlangen.

Tabelle 1: Feedback-Funktionen (übersetzt nach Erbilgin et al. 2023, S. 7)

Dabei gelten vor allem Fragen und Vorschläge als besonders aktivierendes Feedback hinsichtlich kognitiver Kompetenzen, da sie weiterführendes Denken auslösen und auf der kommunikativen Ebene weniger einschüchternd wirken (vgl. Alvarez et al. 2012; Erbilgin et al. 2023). Auch Begründungen und Erklärungen können dazu beitragen, dass ein Lob, eine Bestätigung oder Verneinung vom Feedback-Empfangenden angenommen und weiterverarbeitet werden. Elaboriertes Feedback, basierend auf Begründungen, Vorschlägen und Fragen, verhindert zudem das Gefühl einer Bewertung. Stattdessen betont es den formativen Charakter des Feedbacks (vgl. u. a. Delante 2017; Erbilgin et al. 2023).

1.1.3 Externes und internes Feedback in selbstregulierten Lernprozessen

Die aktuell angestrebten Veränderungen in der Unterrichts- und Schulkultur fokussieren die Kompetenz der Schüler:innen, ihr eigenes Lernen selbstständig zu regulieren. Dadurch rückt insbesondere das Geben und Erhalten von Feedback als Instrument zum Erlernen von Selbstregulation in den Fokus der Schulen (Behnke 2016, S. 3).

„Dies ist praktisch der maximale Effekt, den ein Feedback haben kann und das letzte Element einer Kette von Bedingungen: Das empfangene Feedback muss Kritik enthalten haben, die Kritik muss vom Empfänger [!] nachvollzogen, angenommen und in das interne Feedback übernommen werden. Hat die Veränderungsabsicht auch noch Konsequenzen auf später erfolgendes Feedback, dann ist das Ziel einer Kompetenzentwicklung erreicht: [...]“ (Schulz 2012, S. 100)

Schulz (2012) entwirft dazu ein *systemisches Modell von Feedback im selbstgesteuerten Lernen* (s. Abb. 2) basierend auf den Annahmen der konstruktivistischen Lerntheorien und vorheriger Forschung von Butler und Winne (1995) sowie Nicol und Mcfarlane-Dick (2006).

Hier hat Feedback nicht mehr nur die Funktion der Informationsübermittlung von Lehrenden zu Lernenden wie bei Hattie und Timperley (2007), sondern die eines „Angebot[s] an den Lerner [!] zum Wechsel der Betrachtungsperspektive der eigenen Handlung“ (Schulz 2012, S. 17). Dadurch wird der Feedback-Prozess zu einem kommunikativen Akt zwischen Lehrenden und Lernenden und die Lernenden als Empfänger:innen des Feedbacks spielen eine größere Rolle. Aus dieser als konstruktivistisch zu verstehenden Perspektive hat vor allem die „Pluralität von Feedback“ aus unterschiedlichen Quellen (Selbstfeedback, Peer-Feedback, Feedback durch Lehrende) den größten Lerneffekt, da die verschiedenen Perspektiven auf die eigene Handlung den Lernenden ermöglichen, selbstständig ein internes Feedback zu konstruieren (Schulz 2012, S. 16–17). Das Modell von Schulz (2012) stellt ebendiese Konstruktion des internen Feedbacks durch das System der Lernenden (s. Abbildung 3) in den Mittelpunkt und betont dadurch, dass Feedback erst wirksam wird, wenn Lernende dieses für einen selbstregulierten Lernprozess nutzen können (vgl. dazu auch Funk 2015).

Den Rahmen des Feedbackmodells (s. Abbildung 3) bildet ein selbstgesteuerter Lernprozess, der beispielsweise durch die externe Aufgabenstellung (1) inklusive der externen Ziele, Bewertungskriterien und Standards einer Lehrkraft initiiert wird. Das System der Lernenden formuliert daraus auf Basis der eigenen Kompetenzen (2) interne Ziele, die individuell variierend mehr oder weniger Überschneidungen mit den Zielen der externen Aufgabenstellung aufweisen (vgl. Schulz 2012, S. 18). Indem die Lernenden Methoden und Strategien auswählen (3) und diese anwenden (4), erzielen sie Fortschritte in Richtung ihrer internen Ziele. Hieraus resultieren Lernergebnisse. Ein Teil dieser Ergebnisse wird von außen beobachtet und als externe Lernergebnisse bezeichnet (5), beispielsweise konkrete Handlungsprodukte. Ein anderer Teil der Lernergebnisse bleibt intern und entzieht sich direkter Umweltbeobachtung. Hierzu zählen erworbene Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen, die jedoch nicht im äußerlichen Lernergebnis ersichtlich sind. Dieser gesamte Ablauf wird von den intrinsischen Selbststeuerungsprozessen (6) gelenkt, die sich aus motivationsbasierten, kognitiven und anderen Komponenten speisen (vgl. Schulz 2012, S. 19).

Sobald (vorläufige) externe Lernergebnisse vorliegen, kann die Systemumwelt durch den Abgleich mit Kriterien und Zielen der externen Aufgabenstellung (1) ein externes Feedback erzeugen. Diese Rückmeldungen werden „nicht direkt in den Lernenden [!] transferiert“ (vgl. Schulz 2012, S. 19), sondern von ihm selbst lediglich wahrgenommen (9). Die Lernenden generieren darauf basierend ein internes Feedback (10), indem sie die persönlichen Beobachtungen der äußeren Ergebnisse (dargestellt durch schwarze Pfeile), mit den exklusiv für die Lernenden zugänglichen Beobachtungen der internen Lernergebnisse kombinieren und anschließend mit den internen Zielen abgleichen. Dieses dient als Grundlage für die Steuerung ihres Handelns und für die Anpassung von Wissen, Überzeugungen, Motivation, Strategiewahl und Zielen (wie durch die grauen Pfeile dargestellt) (vgl. Schulz 2012, S. 19).

Aus dem Modell lässt sich ableiten, dass „kein direkter Wirkungszusammenhang zwischen gegebenem Feedback und beobachtbaren Änderungen“ im Verhalten der Lernenden besteht (Schulz 2012, S. 19). Das erhaltene Feedback entfaltet seine Wirkung somit erst dadurch, dass die Lernenden sich damit auseinandersetzen und es in einem konstruktiven Prozess internalisieren (vgl. Schulz 2012; Funk 2015).

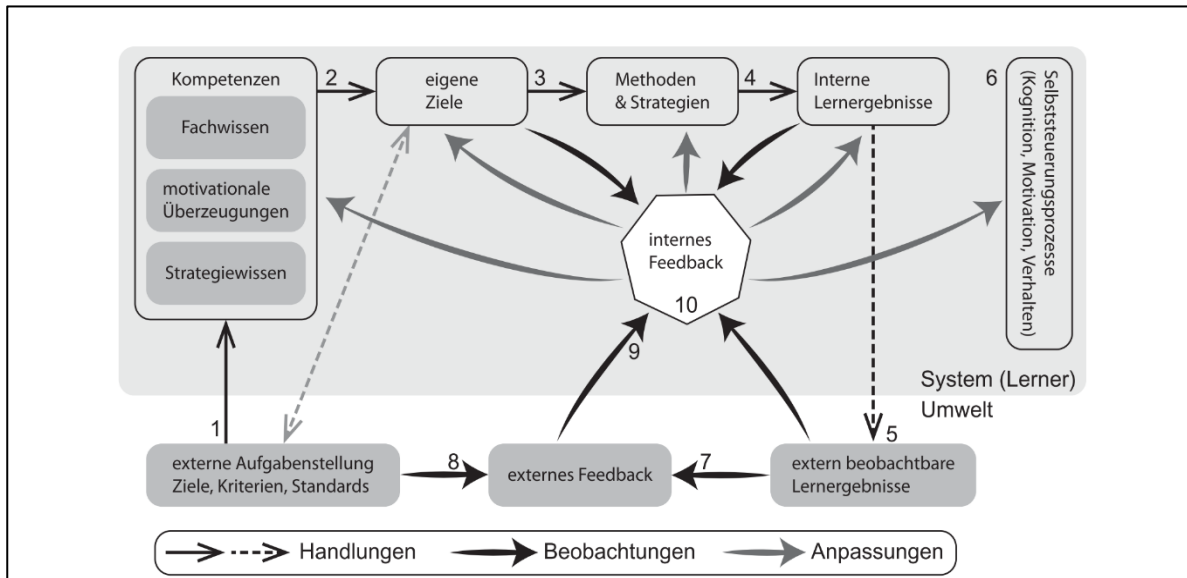


Abbildung 3: Systemisches Modell von Feedback im selbstgesteuerten Lernen nach Nicol/McFarlane-Dick (2006). (Schulz 2012, S. 20)

Daraus wiederum resultieren nach Schulz (2012) vier neue Variablen zur Gestaltung von wirkungsvollem Feedback, die zum Teil nur schwer zu beeinflussen sind:

- **Ergebnis-Sichtbarkeit:** Das externe Feedback bleibt zwangsläufig auf das Beobachtbare beschränkt und ist daher unvollständig. Daher sollte ein Lernarrangement darauf abzielen, so viele der internen Lernergebnisse wie möglich beobachtbar zu machen, damit ein möglichst passgenaues Feedback gegeben werden kann (vgl. Schulz 2012, S. 20).
- **Zielkonvergenz:** Feedback kann nur wirksam sein, wenn es sich auf die Schnittmenge von externen und internen Zielen bezieht. Diese Schnittmenge hängt sowohl von der Motivation und dem Willen des Individuums ab, das extern vorgegebene Ziel zu erreichen, als auch von der Fähigkeit sich selbst präzise Ziele und entsprechende Kriterien und Standards zu setzen, die mit den externen Zielen vereinbar sind (vgl. Schulz 2012, S. 20).
- **Monitoring-Kompetenz:** Die tatsächliche Auswirkung des externen Feedbacks hängt davon ab, wie gut die Lernenden in der Lage ist, ihre eigenen Ergebnisse im Kontext ihrer Ziele und des erhaltenen Feedbacks zu bewerten. Es ist wichtig, dass sie sich selbst Feedback geben können, um dadurch das externe Feedback in internes Feedback umwandeln zu können (vgl. Schulz 2012, S. 21).
- **Handlungskompetenz:** Die Lernenden müssen über die notwendigen Handlungsdispositionen verfügen, um die Verbesserungsvorschläge umsetzen zu können (vgl. Schulz 2012, S. 21).

1.1.4 Feedback-Empfangen-Kompetenz

Aus den letzten beiden Variablen nach Schulz (2012) ist lesbar, dass nicht nur für das Geben, sondern auch für das Empfangen von Feedback eine spezifische Kompetenz auf Seiten der Schüler:innen erforderlich ist, um die erhaltenen Informationen zu verstehen und gewinnbringend umzusetzen. In der betreffenden Literatur wird dabei von der „Student Feedback Literacy“ gesprochen, was mit Feedback-Kompetenz oder konkreter mit Feedback-Empfangen-Kompetenz übersetzt werden kann (Carless und Boud 2018; Sutton 2012). Diese beinhaltet vier miteinander verbundene Merkmale: Wertschätzung von Feedback, Urteilsfähigkeit, emotionale Regulierung und Umsetzung in die Praxis (Carless und Boud 2018). Schüler:innen mit einer gut ausgeprägten Feedback Literacy erkennen den Wert und die Bedeutung von Feedback für ihren Lernprozess an und schätzen den Erhalt von Feedback. Gleichzeitig besitzen sie die Fähigkeit, das erhaltene Feedback kritisch zu bewerten und ein Urteil darüber zu fällen, wie dieses zur Verbesserung ihrer Arbeit beitragen kann. Außerdem sind sie in der Lage, ihre emotionalen Reaktionen auf Feedback zielführend zu regulieren und diese zu nutzen, um sich selbst zu motivieren, anstatt defensiv zu reagieren. Diese drei Merkmale sollen in Kombination miteinander das maximale Potenzial für die tatsächliche Umsetzung des Feedbacks in die Praxis, also in konkrete Maßnahmen für die Verbesserung oder Veränderung des eigenen Lernens, bieten (s. Abbildung 4) (vgl. Carless und Boud 2018, S. 1318).

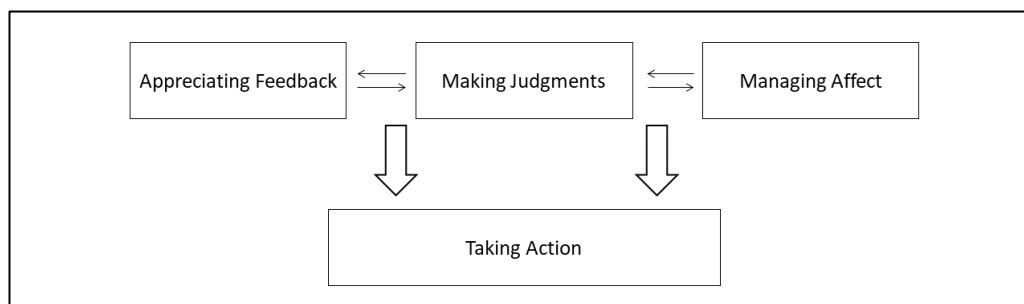


Abbildung 4: Merkmale der Feedback-Empfangen-Kompetenz (Carless/Boud 2018, S. 1319)

Das Vorhandensein dieser vier Kompetenzmerkmale trägt dazu bei, dass Schüler:innen in der Lage sind, mit Feedback umzugehen, dessen Relevanz zu verstehen und es zur Verbesserung ihres Lernens zu nutzen. Die Weiterentwicklung dieser Merkmale kann Schüler:innen dazu befähigen, selbstgesteuerte Lernende zu werden, die aktiv nach Feedback suchen und es nutzen, um ihre Leistung zu verbessern (Carless und Boud 2018).

1.2 Peer-Feedback

Peer-Feedback als eine Form von Feedback wird „durch die Beziehung des Feedbackgebers [!] zum Feedbackempfänger [!] definiert“ (Schulz 2012, S. 28). Diese zeichnet sich durch ihre Symmetrie aus, was bedeutet, dass „Feedbackgeber und -empfänger [!] einen ähnlichen Status in Bezug auf den Lernprozess haben“ (Schulz 2012, S. 28). Peer-Feedback bezeichnet also das Feedback, welches ein:e Schüler:in einer:m anderen Schüler:in gibt (engl. peers). Durch diese Definition der symmetrischen Beziehung kann Peer-Feedback zum einen deutlich von Peer-Teaching abgegrenzt werden, da in diesen Beziehungen keine Symmetrie in der Beziehung zwischen den Schüler:innen herrscht, sondern das vorhandene Erfahrungs- und Leistungsgefälle im Vordergrund steht (vgl. Schulz 2012, S. 28). Zum anderen kann Peer-Feedback „[d]urch die Einbeziehung einer zweiten Person“ klar vom Selbstfeedback unterschieden werden (Schulz 2012, S. 28). Analog zur bereits in Kapitel 1.1 vorgenommenen Abgrenzung von Feedback und Assessment trennt die vorliegende Arbeit Peer-Feedback als „Kommunikationsvorgang zwischen Lernenden vergleichbaren Status“ von Peer-Assessment als gegenseitige „Leistungsbewertung mit zwangsläufig summativen Anteilen“ (Schulz 2012, S. 28). Peer-Assessment ebenso wie Peer-Feedback, Peer-Teaching und Selbstfeedback können Bestandteile des Peer-Learning sein. Dieser Begriff bezeichnet jegliche Form kollaborativen oder kooperativen Arbeitens von Schüler:innen (vgl. Creech et al. 2020).

Im schulischen Peer-Feedback-Prozess sind die Schüler:innen sowohl Feedback-Gebende als auch Feedback-Empfangende. Als Feedback-Gebende arbeiten sie die Ergebnisse ihrer Mitschüler:innen durch und geben Feedback in Form von Kommentaren. Als Feedback-Empfangende erhalten die Schüler:innen die Möglichkeit, ihre Ergebnisse anhand des erhaltenen Feedbacks kritisch zu hinterfragen und zu verbessern (Schulz 2012). Das Ziel des Peer-Feedback-Prozesses besteht darin, den Lernprozess nachhaltig zu verbessern (vgl. Jokisch et al. 2023; Kasch et al. 2022).

In der vorhandenen Literatur finden sich zahlreiche Vorteile von Peer-Feedback für das Lehren und Lernen, gleichzeitig werden aber auch Herausforderungen und Bedingungen für eine gelungene Integration von Peer-Feedback in den schulischen Unterricht aufgezeigt.

Damit Peer-Feedback gewinnbringend für die Schüler:innen ist, gilt es einige Voraussetzungen zu erfüllen.

„Damit das Peer-Feedback seine positive Wirkung entfalten kann und bereits der Peer-Feedback-Prozess an sich zur wirksamen Fördermaßnahme für alle wird, muss es sorgfältig angeleitet und eingeübt werden, um den wertschätzenden Umgang miteinander mit inhaltlicher Tiefe zu verbinden.“ (Jünger 2022, S. 115)

Nach Jünger (2022) benötigt Peer-Feedback zum einen Unterstützung in Form von Formulierungshilfen, Checklisten oder Vorlagen, um „das Feedback der Lernenden [...] vor[z]ustrukturieren und auf Wesentliches [zu]fokussieren, ohne die prinzipielle Offenheit der Rückmeldung zu sehr einzuschränken“ (Jünger 2022, S. 115). Dies ist ein immer wieder aufzulösendes didaktisches Spannungsfeld bei der Etablierung von Peer-Feedback-Prozessen.

Zum anderen benötigt Peer-Feedback Regelmäßigkeit und ein Bewusstmachen des eigenen Lernprozesses beispielsweise durch Lerntagebücher o.Ä. (Jünger 2022, S. 115).

Eine weitere Voraussetzung für gelingende Peer-Feedback-Prozesse besteht darin, dass die in Kapitel 1.1.4 bereits benannte Feedback-Empfangen-Kompetenz um die Kompetenz des Feedback-Gebens erweitert wird. Denn zum Geben von Feedback werden Fähigkeiten benötigt, die von den Schüler:innen erst erworben und in geeigneten Lehr-Lernsettings gefördert und trainiert werden müssen. Feedback-Geben erfordert kognitiv anspruchsvolle Prozesse wie Erklärungen, Rechtfertigungen, Vergleichen oder Problemlösen ebenso wie Bewertungen und Reflektionen (Han und Xu 2020). Gleichzeitig müssen die Schüler:innen als Feedback-Geber sozial kompetent sein, um konstruktive Rückmeldungen zu geben (Han und Xu 2020). Hinderlich für das Geben von Peer-Feedback ist zum Beispiel eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung der Schüler:innen oder die Sorge davor, ihre Mitschüler:innen zu kritisieren (Lowe et al. 2022, S. 6). Auch die Entwicklung einer sprachlichen Kompetenz wird notwendig für das Feedback-Geben, denn „[d]ie Fähigkeit, sachlich treffend, präzise und wertschätzend zu formulieren, ist nicht allen SchülerInnen [!] per se gegeben“ (Gade 2022, S. 119).

Auch die Feedback-Empfangen-Kompetenz (Kap. 1.1.4) muss für die gewinnbringende Umsetzung von Peer-Feedback im Bildungskontext erweitert werden (Kasch et al. 2022, S. 18). Das Merkmal *appreciating feedback* (s. Abbildung 4) beinhaltet die Einstellung und die Offenheit von Schüler:innen bezogen auf das Geben und das Empfangen von Feedback und hat großen Einfluss auf das Gelingen oder Fehlschlagen von Peer-Feedback-Prozessen (vgl. Kasch et al. 2022). Lehrkräfte müssen den unterschiedlichen Grad an Offenheit gegenüber Peer-Feedback beachten, da Schüler:innen mit einer geringen Offenheit gegenüber Peer-Feedback andere Bedürfnisse und Motivationen haben als diejenigen mit einer großen Offenheit (vgl. Kasch et al. 2022, S. 18). Aus diesem Grund operationalisiert die *Peer-Feedback Orientation Scale* (PFOS) nach Kasch et al. (2022) dieses Merkmal als Erweiterung der *Feedback Orientation Scale* (FOS) von Linderbaum und Levy (2010). Die PFOS identifiziert fünf Faktoren, die die Einstellung gegenüber Peer-Feedback beeinflussen:

1. Verantwortungsbewusstsein: Das Gefühl der Verantwortung, aktiv konstruktives Feedback zu geben und anzunehmen.
2. Kommunikationsfähigkeit: Die Fähigkeit, Feedback zu geben und zu empfangen.
3. Nützlichkeit: Die Wahrnehmung des Nutzens und Mehrwerts von Peer-Feedback.
4. Selbstwirksamkeit: Das Vertrauen in die eigene Fähigkeit, Feedback zu nutzen und selbst Feedback zu geben.
5. Aufnahmebereitschaft: Die Offenheit, verschiedene Perspektiven anzunehmen und Feedback zu akzeptieren (vgl. Kasch et al. 2022)

Zur Etablierung funktionierender Peer-Feedback-Prozesse im Klassenraum müssen diese Faktoren beachtet werden. Dies kann beispielsweise durch einen Fragebogen passieren, der die Offenheit der Schüler:innen gegenüber Peer-Feedback vor einer entsprechenden Aktivität

abfragt, um die gering ausgeprägten Faktoren gezielt zu bearbeiten. An dieser Stelle ist kurz festzuhalten, dass die Peer-Feedback-Kompetenz sowohl die Kompetenz des Feedback-Gebens als auch die Kompetenz des Feedback-Empfangens beinhaltet.

Gade (2022) spezifiziert die Voraussetzungen für digital unterstütztes Peer-Feedback und benennt die Notwendigkeit einer grundlegenden Medienkompetenz der Schüler:innen. Denn anonymes digitales Feedback birgt die Gefahr, dass „sachlich und/oder sprachlich unangemessene Rückmeldungen gegeben werden, ohne dass die AbsenderInnen [!] ihrerseits wiederum personalisiertes Feedback befürchten müssen oder Missverständnisse ausgeräumt werden können“ (Gade 2022, S. 120). Weiterhin ergänzt sie rechtliche Aspekte, die als Lehrkraft zu beachten sind wie beispielsweise Datenschutz, Datensicherheit oder Lizenzen bzw. Zugangsdaten für die verwendeten Plattformen. Die Schule muss geschützte digitale Räume und eine vertrauenswürdige Arbeitsumgebung schaffen, damit Peer-Feedback gewinnbringend umgesetzt werden kann (vgl. Gade 2022, S. 120–121).

Basierend auf den bereits benannten Herausforderungen von Peer-Feedback wird diese Feedbackform häufig als nur „schwer etablierbar“ im Klassenraum angesehen (Behnke 2016, S. 35). Zusätzlich können soziale Aspekte wie „die Zugehörigkeit zu einer Peer-Gruppe oder einer bestimmten Nationalität, die Art und Weise sowie den Inhalt“ des Peer-Feedbacks beeinflussen (Behnke 2016, S. 35). In der Literatur finden sich hauptsächlich allgemeine Vorschläge, wie diesen Herausforderungen zu begegnen ist. Beispielsweise in Form von mehr Aktivitäten, um das Feedback-Geben zu üben oder die Etablierung von Meta-Dialogen über eine angemessene Feedback-Praxis (z.B. Kasch et al. 2022).

Peer-Feedback birgt jedoch nicht nur Herausforderungen, sondern auch großes Potenzial für Lernprozesse:

„Verschiedene Studien haben den Einfluss von Peer-Feedback untersucht und herausgefunden, dass das meiste verbale Feedback im Unterricht von Mitschülerinnen und Mitschülern kommt [...]. Die Herausforderung für Lehrkräfte besteht darin, dieses Feedback für den Lernerfolg nutzbar zu machen und Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen und sie anzuleiten, untereinander wirksames Feedback zu geben.“ (Granzer und Waack 2013, S. 41)

So kann man beispielsweise, indem man Schüler:innen im Geben von hilfreichen Feedback ausbildet, die bereits in der Schüler:innenschaft vorhandene Expertise für alle nutzbar machen und erschafft gleichzeitig durch die unterschiedlichen Lernstrategien, Perspektiven und Ideen, die von den Schüler:innen dann in den Unterricht eingebracht werden, eine größtmögliche Diversität (vgl. Sackstein 2017). Dadurch zahlt Peer-Feedback auf die *Pluralität von Feedback* ein, die laut Schulz (2012) großen Einfluss auf die Wirksamkeit von Feedback für das selbstregulierte Lernen hat (s. Kap. 1.1.3).

Ein weiteres Vorteil besteht unter anderem darin, dass Peer-Feedback nicht nur die Feedback-Empfänger, sondern auch die Feedback-Gebenden positiv beeinflussen kann (Sackstein 2017; Husband und Nikfarjam 2022). Beide Seiten entwickeln sich als Lernende

weiter, indem sie üben, „die richtigen Fragen [an ihren Lernprozess] zu stellen, Informationen zu teilen, Herausforderungen zu identifizieren und unterschiedliche Lernstrategien anzubieten [...]“ (übersetzt nach Sackstein 2017, S. 13). Gleichzeitig hat Feedback von Peers durch den geringeren Statusunterschied eine andere Wirkung als Lehrer:innen-Feedback und „lässt sich einfacher von einem summativen Assessment entkoppeln“ (Schulz 2012). Peer-Feedback kann also dazu beitragen, eigenverantwortliches Denken und Handeln zu ermöglichen und den Schüler:innen mehr Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess zu übertragen (Wood 2022; Jünger 2022). Dadurch ist einer der größten und am häufigsten genannten Vorteile von Peer-Feedback die Unterstützung der Selbstregulierung der Lernenden (Wood 2022; Elbirgin et al 2023, Di et al 2023). Gleichzeitig fördert Peer-Feedback selbstreflexive Fähigkeiten und kritisches Denken bei den Schüler:innen und kann mehr Selbstbewusstsein und eine größere Expertise in behandelten Themengebieten zur Folge haben (Simonsmeier et al. 2020). Außerdem werden Kollaboration und soziale Kompetenzen gefördert und die Lehrkraft wird entlastet (vgl. Kasch et al. 2022; Jünger 2022).

Zusätzlich kann Peer-Feedback einen Beitrag zur Individualisierung des Unterrichts leisten (vgl. Gade 2022). Insbesondere digital unterstütztes Peer-Feedback bietet neue Möglichkeiten für personalisierte Lernarrangements, da „zeit- und ortsunabhängig gearbeitet werden kann und Rückmeldungen entsprechend des eigenen Lern- und Arbeitstempos eingeholt und umgesetzt werden können“ (Gade 2022, S. 118; vgl. auch Herzig 2017).

Digitales Peer-Feedback kann nach Gade (2022) einerseits anhand von „(anonymisierten) Evaluations- bzw. Umfragetools“ erfolgen. Die digitalen Angebote (z.B. Edkimo, SurveyMonkes.de usw.) bieten dabei „unterschiedliche Funktionalitäten und können für die Aktivierung von Vorwissen, für Abstimmungen, die Evaluation von Unterrichtsphasen etc. genutzt werden“ (Gade 2022, S. 118). Andererseits bietet der digitale Raum eine Vielzahl an Anwendungen, um personalisiertes Feedback zu konkreten Arbeitsprozessen und Produkten zu ermöglichen (vgl. Gade 2022, S. 118). Beispielsweise können individuelle Anmerkungen direkt innerhalb eines Arbeitsproduktes hinterlassen oder über eine Kollaborationsplattform (z.B. Moodle, CryptPad usw.) ausgetauscht werden (Gade 2022, S. 118).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass wirksam umgesetztes Peer-Feedback einen wichtigen Beitrag zum Kompetenzerwerb in schulischen Bildungseinrichtungen leisten kann.

1.3 Songwriting im schulischen Kontext

Der Begriff des Songwritings sortiert sich im schulischen Kontext in eine Reihe von Begrifflichkeiten für das Komponieren mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung ein und lässt sich durch die hauptsächliche Verwendung im Bereich der Popmusik von den anderen abgrenzen (Schlothfeldt 2018). *Komponieren* und *Songwriting* ebenso wie *Musik-Erfinden* (Kranefeld und Voit 2020) haben jedoch gemeinsam, dass sie deutlich zwischen dem Prozess (hier also das Songwriting) und dem Produkt (hier der Song) unterscheiden und diese auch unabhängig voneinander beforschen. Die vorliegende Arbeit fokussiert den Prozess des Songwritings, da die Bewertung der kreativen Produkte ein eigener, sehr umfangreicher Forschungsbereich ist (Schwarzbauer und Steinhauser 2020; Fautley 2010; Brassel 2008; Sachsse 2019).

Dem Prozess des Songwritings als Bestandteil des schulischen Musikunterrichts wird ein besonderer Wert für das musikalische Lernen zugeschrieben, beispielsweise für die Entwicklung musikalischen Denkens und Verstehens sowie für die nachhaltige Förderung kreativer Fähigkeiten (Kranefeld und Voit 2020; Schlothfeldt 2018; Green 2006). Das Konzept der *musical creativities in practice* (Burnard 2012) geht dabei von Kreativitäts-Dimensionen aus, die in der Praxis viele verschiedene Formen annehmen, Funktionen erfüllen und im persönlichen und soziokulturellen Leben von Musiker:innen tief verankert sind (Burnard 2012). Im pädagogischen Rahmen treten für kreative Praxen vor allem kollektive Lernsettings in Kombination mit offenen Aufgabenformaten in den Fokus (Burnard und Dragovic 2015), denen „das Potenzial zugesprochen wird, die Kreativität und die Motivation der Schüler:innen zu begünstigen“ (Mause 2020, S. 55). In jedem Fall bedarf Kreativität im schulischen Kontext einer besonderen Form der initialen Aufgabenstellung, welche zwar „sicherheits- bzw. strukturgebende Richtlinien“ enthält (Mause 2020, S. 55), gleichzeitig aber so offen formuliert sein muss, dass die Schüler:innen die Freiheit haben sich auszuprobieren. Dies zu entwerfen ist eine zentrale Kompetenz von Lehrkräften.

Um Songwriting bestmöglich in den schulischen Unterricht zu integrieren, werden unterschiedliche Ansätze erforscht. Das Projekt *MusCodA*¹, unter der Leitung von Marc Godau und Verena Weidner, verknüpft informelle und formelle digital-unterstützte musikalische Praxen im Kontext von gemeinschaftlichem Songwriting. Daraus ist bisher das Kartenspiel *WRITE YOUR SONG!* entstanden, welches aus insgesamt 41 Themen-, Struktur- und Aktionskarten besteht, mit denen sowohl die Lehrkräfte als auch die Schüler:innen ihre individuelle Unterrichtseinheit zum Songwriting planen und gestalten können (Weidner et al. 2023; Hermann et al. 2022). Ahlers (2015) betont die Rolle und Funktion von Stilkopien als didaktischer Impuls für kreative Prozesse. Das Projekt *Future Songwriting*², finanziert durch das Creative Europe programme of the European Union, setzt auf einen sehr stark vorstrukturierten Songwriting-Prozess unterstützt durch iPads und GarageBand. Hier

¹ <https://www.uni-erfurt.de/forschung/forschen/forschungsprojekte/muscoda>

² <https://www.uniarts.fi/en/projects/future-songwriting/>

erhalten die Schüler:innen die Vorgabe, einen „8-bar song“ (Hiedanniemi et al. 2021, S. 16) zu schreiben. Dabei entwickeln sie zuerst die Akkordfolge und wählen ein Tempo aus. Anschließend wird die Melodie geschrieben und abschließend der Text dazu formuliert. Die dargestellten Ansätze haben dabei unterschiedliche Vor- und Nachteile für das Songwriting im schulischen Musikunterricht, abhängig von Lernzielen, Infrastruktur und Klassenzusammensetzung. So können sich die Schüler:innen beispielsweise an dem klaren Aufbau des Songwriting-Prozesses bei *Future Songwriting* gut orientieren, die einzelnen Aufgaben Schritt für Schritt abarbeiten und das vergleichsweise klein gesteckte Ziel der Erstellung von acht Takten sicher erreichen. Dieser Aufbau könnte nützlich sein, um mit Klassen ohne Vorerfahrung zum ersten Mal in das Thema Songwriting einzusteigen und den Umgang mit den iPads und GarageBand zu üben. Gleichzeitig lässt dieser Ansatz jedoch wenig individuellen Spielraum. *WRITE YOUR SONG!* hingegen gibt zwar durch die 41 Karten einen Pool an Themen, Strukturen und Aktionen vor, jedoch können die Schüler:innen diese selbstständig anordnen und so ihren Songwriting-Prozess individueller organisieren. Durch die Karten hat die Lehrkraft trotzdem ein didaktisch-methodisches Werkzeug, um das Songwriting mit den Schüler:innen hinsichtlich der Klassenzusammensetzung und übergreifender Lernziele vorzubereiten. Stilkopien als didaktischer Impuls haben für das Songwriting den Vorteil, dass sie gleichzeitig eine thematische Eingrenzung, Struktur und kreative Anregung bieten können. Die Lehrkraft hat die Möglichkeit, durch die Auswahl der zu imitierenden Stile auf bestimmte Lernziele oder Thematiken hinzuwirken. Gleichzeitig haben die SuS durch die Analyse einen Ausgangspunkt, um mit ihrer eigenen kreativen Arbeit zu beginnen.

1.3.1 Kooperation vs. Kollaboration

Songwriting im Musikunterricht und außerhalb tritt häufig als gemeinschaftliche kreative Praxis auf (vgl. MusCoDA, Future Songwriting). Die vorliegende Arbeit legt ihren Schwerpunkt ebenfalls auf das gemeinschaftliche Songwriting und verwendet dafür den Terminus des *kollektiven Songwritings*. Kollektives Lernen beschreibt nach Godau (2017) „einen sozialen Lernprozess als individuelles Lernen in einem Kollektivzusammenhang (Lernen eines einzelnen in der Gruppe) wie auch als Lernen eines Kollektivs (das Lernen der Gruppe)“ (Godau 2017, S. 258) und kann in zwei Organisationsprinzipien unterteilt werden: Kollaboration und Kooperation.

Kollaboration ist interaktionsnah und erfordert „ein gemeinsames Vorankommen“ in Anwesenheit aller Gruppenmitglieder (Godau 2017, S. 258). Kollaborieren bedeutet somit Lernen *in* der Gruppe. Kooperation hingegen „entbindet die Gruppe vom Erfordernis der Anwesenheit der Mitglieder, denn es geht um arbeitsteiliges Lernen“ (Godau 2017, S. 259). Kooperieren zielt auf individuellen Wissensaufbau durch die Aufteilung von Aufgabenbereichen auf die einzelnen Gruppenmitglieder, also Lernen *für* die Gruppe. Übertragen auf den kollektiven Songwriting-Prozess bedeutet dies, dass die Schüler:innen in einem kooperierenden Modus handeln, wenn beispielsweise jede:r zuhause einen Aspekt des Songs vorbereiten soll (Lyrics, Melodie, Harmoniestruktur). Sie wechseln in den kollaborativen

Modus, wenn alle Vorbereitungen in einer gemeinsamen Aushandlung im Unterricht zusammengefügt werden.

1.3.2 Die Rolle der Lehrkraft im Songwriting-Prozess

Selbstständige und kollektive Lehr-Lernsettings haben eine grundsätzliche Änderung der Rolle der Lehrkraft zur Folge: Lehrkräfte sind nicht mehr zentrale Wissensvermittler:innen, sondern treten zurück und nehmen eine beratende Rolle ein, damit die Schüler:innen mehr Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen (vgl. Godau 2016; Faulstich 2013). Lehren bedeutet dementsprechend nicht mehr Lernziele und -strategien vorzuschreiben, sondern individuelle Lerngelegenheiten für die Schüler:innen zu gestalten und anzubieten „sowie die Lernenden zu begleiten, zu beraten und zu unterstützen“ (Gudjons 2006, S. 17). Gudjons (2006, S. 167) betont dabei, dass sich die Wissensvermittlung und die angestrebte Selbststeuerung des Lernens nicht gegenseitig ausschließen, sondern „integrierbar“ sind. Schüler:innen „müssen instruiert werden, damit sie selbstständig arbeiten können; nur wenn die Schüler [!] selbstständiges Arbeiten gelernt haben, kann sich die Lehrkraft auf die Lernberatung beschränken“ (Gudjons 2006, S. 167).

In vielen Schulfächern wird die Rolle der Lehrkraft als Lernberater erforscht, beispielsweise beim Erwerb einer Fremdsprache im Tandem³ (Pörn und Hansell 2020), dem Erlernen von Bewegungsabläufen im Sportunterricht (Künzell 2017) oder für die Weiterentwicklung der Schreibkompetenz (Myers et al. 2022). In der Musikpädagogik ist *Musical Futures* (Green 2002) eines der bekanntesten Lehr-Lernkonzept, bei dem die Lehrkraft lediglich als Beratung oder Coach agiert. Godau (2016) knüpft an dieses Konzept mit einer empirischen Studie zur Rolle der Lehrkraft in einem selbstständigen und kooperativen Lernsetting an.

Der Sammelband *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens* (Kranefeld und Voit 2020) fokussiert unter anderem die Rolle der Lehrkraft innerhalb kreativer Schaffensprozesse. Mehrere der Autor:innen machen diesbezüglich deutlich, dass die Begleitung von (musikalischen) Gestaltungsprozessen eine „besondere Anforderungsstruktur im Hinblick auf das Lehrendenhandeln“ beinhaltet und dabei vor allem „die Frage nach Freiheit versus Schüler:innen Anleitung“ betrifft (Mause 2020, S. 56).

Denn beim Musik-Erfinden bzw. beim Songwriting in pädagogischen Kontexten befindet sich die Lehrkraft im zentralen Spannungsfeld zwischen dem Ziel, die Schüler:innen in ihrem kreativen Prozess so zu unterstützen, dass möglichst zufriedenstellende Ergebnisse entstehen, und dem Ziel, dass die Schüler:innen dabei eine persönliche und individuelle ästhetische Vorstellung entwickeln (Kranefeld und Mause 2020). Die persönlichen ästhetischen Vorstellungen der Lehrenden werden didaktisch relevant, sobald die Lehrkraft in den Gruppenprozess eingreift, da Schüler:innen häufig dazu tendieren, die Erwartungen ihrer Lehrkräfte erfüllen zu wollen.

³ Ein Tandem oder Sprachtandem bedeutet, dass zwei Schüler:innen mit unterschiedlichen Muttersprachen in Dyaden zusammenarbeiten, um die Muttersprache des:der jeweiligen Partners:in als Fremdsprache zu erlernen.

Obwohl dem Eingreifen einer Lehrkraft in Arbeitsprozesse eine Steigerung der soziokognitiven und fachlichen Kommunikationsqualität der Schüler:innen zugeschrieben wird (Kranefeld und Mause 2020), etabliert sich ein „Zurücktreten der Lehrperson“, damit die Schüler:innen in „symmetrischen Kommunikationssituationen“ (Rolle und Wallbaum 2011) bzw. Diskussionen auf Augenhöhe interagieren können, was nach Rolle und Wallbaum eine Voraussetzung für persönliches „ästhetisches Wahrnehmen, Urteilen und Streiten“ ist (Rolle und Wallbaum 2011). Gleichzeitig müssen sich Projekte, die das Lehrendenhandeln nach dem Prinzip des Zurücktretens gestalten, mit „der Gefahr des Alleinlassens der Schüler:innen durch Lehrer:innenabwesenheit auseinandersetzen“ (Godau 2017, S. 185–186), denn nach der bereits zitierten Aussage von Gudjons (2006) müssen die Schüler:innen erst lernen selbstständig zu arbeiten, bevor die Lehrkraft zurücktreten kann (s.o.).

1.3.3 Musikbezogenes Argumentieren

Um in einer Gruppe einen Song zu schreiben, bedarf es einer sprachlichen Auseinandersetzung über das musikalische Produkt, das entstehen soll, sowie den Prozess, der zu dessen Realisierung führt. Die Schüler:innen müssen ihre individuellen musikalischen Erfahrungen und Höreindrücke für die anderen Gruppenmitglieder nachvollziehbar machen, damit sie gemeinsam an ihrem Song arbeiten können. Dies kann zwar auch non-verbal geschehen (Rolle 2014, S. 2), jedoch ist Sprache hier das überwiegende Kommunikationsmedium.

„Nicht bloss [!] wo Kenntnisse erworben und Zusammenhänge verstanden werden, kommt der Sprache eine besondere Bedeutung zu, auch wo Musik praktisch gelernt (also Musik gemacht wird) oder malend, tanzend, szenisch darstellend in andere Medien symbolisch transformiert oder transponiert werden soll, steht am Ende fast immer die verbale Reflexion der gemachten Erfahrungen.“ (Rolle 2014, S. 3)

Diese Auseinandersetzung oder auch „ästhetischer Streit“ hat nach Rolle und Wallbaum einen besonderen Wert für ästhetische Bildungsprozesse (Wallbaum 2009; Rolle 2014; Rolle und Wallbaum 2011).

„Der ästhetische Streit ist ein vielversprechendes Medium musikalischer Bildung. Wo mehrere Menschen in gemeinsamer Auseinandersetzung mit Musik eine Kontroverse mit Argumenten austragen, ist die Wahrscheinlichkeit gross [!], dass musikalische Bildungsprozesse stattfinden.“ (Rolle 2014, S. 1)

Auch die Fachanforderungen der Bundesländer definieren die sprachliche Auseinandersetzung mit Musik ebenso wie die Fähigkeit zur kriteriengeleiteten Beurteilung von Musik als zentrales Mittel für das Lehren und Lernen im Musikunterricht (Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein 2015; Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung 2011; Niedersächsischen Kultusministerium 2021). Um sich diskursiv mit Musik auseinandersetzen zu können oder anders formuliert „ästhetisch zu streiten“, ist eine musikbezogene Argumentationskompetenz erforderlich. Dabei ist zu beachten, dass es keine allgemein gültigen ästhetischen Bewertungskriterien gibt, da sich ästhetische Urteile nicht nur auf das ästhetische Produkt, sondern immer auch auf die

subjektiven Sinneseindrücke beziehen (vgl. Ehninger 2021, S. 35). Die Argumentierenden müssen sich somit auf ihre individuelle ästhetische Erfahrung und Wahrnehmung stützen (Knörzer et al. 2015). Doch durch unterschiedliche Wahrnehmungen kann die Begründung eines Urteils nur daran gemessen werden, „wie gut es dem Argumentierenden gelingt, andere durch die nachvollziehbare Beschreibung des eigenen Höreindrucks zu überzeugen, d.h. die Güte ästhetischer Argumente erweist sich erst in der kontroversen Auseinandersetzung“ (Knörzer et al. 2015, S. 148). Dies entspricht auch den Aussagen von Rolle (2014):

„Ästhetische Argumente sind im Übrigen nie zwingend. Sie beweisen nicht, sie werben für Wahrnehmungsperspektiven, die ihre Überzeugungskraft erst entfalten, wenn sie eingenommen werden; sie empfehlen Auffassungen, die erst verständlich werden, wenn die Angesprochenen sich auf neue Sicht- und Hörweisen einlassen.“ (Rolle 2014, S. 1)

Um ästhetischen Streit und die damit zusammenhängenden sprachlichen und musikbezogenen Fähigkeiten als bedeutsamen Bestandteil musikalischer Bildungsprozesse zu fördern, erschien das Peer-Feedback innerhalb eines kollektiven Songwriting-Prozesses als sehr geeignet:

„Anlass zum ästhetischen Streit bietet genauso die Aufgabe, Musik zu erfinden oder Musikstücke neu zu arrangieren, wenn es nicht bloss [!] darum geht, bestimmte Techniken zu verwenden, sondern um die Gelungenheit des Klangergebnisses.“ (Rolle 2014, S. 5)

1.4 Digitale Medien im Musikunterricht

Der Einsatz digitaler Medien ist im Bereich der Schule in jüngerer Vergangenheit stark gewachsen und birgt lernförderliche Potenziale in Form von Multimedialität, Interaktivität und Adaptivität. Gleichzeitig entstehen aber auch neue Herausforderungen für den Unterricht wie beispielsweise digitale Medien als neuartige Störfaktoren oder den verantwortungsbewussten Umgang mit Informationen aus dem Internet (Fischer und Platzbecker 2022; Petko 2020; Schaumburg 2015). Außerdem ist es wichtig zu betonen, dass „Lernen mit digitalen Medien nicht per se zu besseren Lernleistungen führt“ (Eickelmann 2022, S. 59). Zum anderen sind die Lernprozesse der Schüler:innen so individuell, dass nicht alle durch digitale Medien gefördert werden. Gleichzeitig muss digital-unterstützter Unterricht neu konzipiert werden, um den Medieneinsatz und die Unterrichtsgestaltung passgenau zu verknüpfen (Schaumburg 2015, S. 45). Dabei betont Eickelmann (2022, S. 59), dass die besonders lernförderlichen Potenziale digitaler Medien im Bereich von konstruktivistischen Unterrichtsmethoden wie schülerorientierten, problemorientierten und offenen Unterrichtsformen liegen. Die vorliegende Arbeit verfolgt diesen Ansatz.

Dabei gibt es zwei Möglichkeiten der individualisierten digitalen Unterstützung: Adaptive (1) Lernunterstützung beinhaltet „sorgfältig vorgezeichnete Lernwege, Tests und standardisiertes Feedback“, während adaptierbare (2) Lernumgebungen die bereits genannte „Gestaltung offener und problemorientierter Lernformate“ umfasst (Petko 2010, S. 9), indem unterschiedliche Lernmöglichkeiten geboten werden, aus denen die Lernenden selbstständig wählen können. Dies bietet den Lernenden die Chance, ihren Lernprozess eigenständig zu steuern und zu beeinflussen (Holmes et al. 2018). Offene Lernumgebungen lassen sich dabei unter anderem als Ergänzung zum Präsenzunterricht in Form eines Blended-Learning-Konzepts gestalten.

1.4.1 Blended Learning

Die vorliegende Arbeit hat sich zur digitalen Unterstützung des Songwriting-Prozesses auf einen Blended-Learning-Ansatz konzentriert, da dieser insbesondere für die Förderung selbstorganisierten Lernens gut geeignet ist (Petko 2010). Beim Konzept des *Blended Learning* geschieht Lernen

„in einem Wechsel von selbstständigen Onlineaktivitäten und dem Besuch des normalen Unterrichts. Die selbstständigen Online-Aktivitäten [!] können während der normalen Unterrichtszeit oder in Form von Hausaufgaben stattfinden. Online-Lernaufgaben können einzeln oder in Gruppen bearbeitet werden. Die Zusammenarbeit kann gemeinsam vor dem Bildschirm stattfinden oder räumlich getrennt, unter Nutzung von geeigneten medialen Kommunikationskanälen.“ (Petko 2010, S. 13)

Dabei ist zu beachten, dass Blended Learning über eine bloße Anreicherung des Präsenzunterrichts durch digitale Medien hinausgeht (vgl. Spendrin 2020, S. 51), denn damit muss die Präsenzveranstaltung selbst neu konzipiert werden, um die Onlinephasen didaktisch sinnvoll integrieren zu können (vgl. Kerres et al. 2005). Nach Petko (2010, S. 13) gibt es im

schulischen Unterricht verschiedene Möglichkeiten „Phasen des Lernens im Sinne des Blended Learning“ einzubauen: (1) Zur Unterstützung didaktischer Arrangements im Unterricht, beispielsweise durch die selbstständige Erarbeitung von Unterrichtsinhalten mit multimedialen Anschauungs- und Lernmaterial; (2) zur Intensivierung der Unterrichtsvor- und -nachbereitung, beispielsweise durch Feedback von Lernenden, durch die kontinuierliche Dokumentation von Unterrichtsmaterialien- und -produkten oder durch die Zuteilung und das Einsammeln von Hausaufgaben; (3) zur Kooperation und Kollaboration aller schulischen Akteure über das Klassenzimmer hinaus, beispielsweise zwischen Schüler:innen, Parallelklassen, Lehrkräften oder Eltern (vgl. Petko 2010, S. 13–14).

Dabei lassen sich drei verschiedene Stufen des Blended Learning unterscheiden. Diese Unterscheidung richtet sich danach, „wie zentral die Rolle der Online-Arbeitsphasen im Unterricht ist“ (Petko 2010, S. 14). *Blended Learning I* beinhaltet Online-Angebote lediglich als optionale Ergänzung, die nicht unbedingt einen direkten Bezug zum Präsenzunterricht hat. Ein Beispiel hierfür wäre als Download bereitgestellte ergänzende Lektüre zum Unterricht (vgl. Petko 2010, S. 13). Die Stufe *Blended Learning II* integriert Online-Phasen „als notwendige Vor- oder Nachbereitung des Präsenzunterrichts“, denn dieser nimmt Bezug zu den Online-Aktivitäten (Petko 2010, S. 14). Beispiele für Online-Aktivitäten der Stufe II wären „die Bearbeitung von Lektüre und Lernaufträgen [oder der] Austausch von Ergebnisdokumenten“ (Petko 2010, S. 14). *Blended Learning III* liegt vor, wenn Online-Aktivitäten „als kontinuierliche Begleitung aller eigenständigen und begleiteten Lernaktivitäten“ dienen und sowohl in den Präsenz- als auch in den Online-Phasen an denselben Aufgaben gearbeitet wird. Elektronische Lerntagebücher oder flexibles projektbasiertes Arbeiten in Kleingruppen sind Beispiele für Stufe III (vgl. Petko 2010, S. 14).

Blended Learning bietet mehrere Vorteile, darunter Flexibilität in Bezug auf Zeit und Ort sowie individuellere Lernerfahrungen. Im Idealfall können die aufgezeigten Möglichkeiten eigenständiges Lernen verstärken.

1.4.2 Songwriting digital unterstützt

Bezogen auf den Musikunterricht liegt das Potenzial digitaler Lernsettings vor allem im Bereich der Kreativitätsförderung (Ahlers 2018) und des Kompetenzbereichs Musik-Erfinden (Kranefeld und Voit 2020; Knolle 2006; Ojala 2017). Die digitale Unterstützung des Songwritings bietet mehrere Vorteile. Zum einen eröffnet sie zahlreiche Möglichkeiten „für die individuelle oder gruppenbasierte Recherche, Produktion und Präsentation von musikalisch-ästhetischen Artefakten oder auch Prozesse[n]“ (Ahlers 2018, S. 409). Die Schüler:innen können unter anderem YouTube oder Spotify nutzen, um Inspiration für ihren eigenen Song zu erhalten. Außerdem haben sie die Möglichkeit, ihre Ideen aufzunehmen und später nochmal anzuhören, um den kollektiven Songwriting-Prozess zu organisieren. Auch das Endprodukt kann aufgenommen werden, anstatt dieses nur live am Ende der Unterrichtsstunde zu präsentieren. Dies ermöglicht ein anderes Sprechen über Musik. Im bereits benannten Projekt *MusCoDA* wird betont, dass der Songwriting-Prozess in der Schule

erst durch den „Einsatz digitaler Instrumente [...] hin zur Musikproduktion und zum Sounddesign erweitert“ wird (Godau et al. 2022). Gleichzeitig hilft die digitale Unterstützung dabei Hindernisse zu beseitigen, die das Musikerlebnis erschweren und die Kreativität behindern, wie zum Beispiel das Spielen eines Musikinstruments (vgl. Sachsse 2020, S. 24). Musikproduktions-Apps wie GarageBand oder Soundtrap ermöglichen auch weniger musikkaffinen Schüler:innen (Müllensiefen et al. 2014), musikalisch kreativ zu sein und eigene Songs zu schreiben (Ahlers 2018; Horst de Cuestas und Ahlers 2023; Sachsse 2020). Diese Apps werden auch als *Digital Audio Workstations* (DAWs) bezeichnet. Die Arbeit mit den DAWs verändert die Art der musikbezogenen Interaktion im Songwriting-Prozess, indem sie ein eher konzeptuelles Sprechen über Musik anstatt der normalerweise stattfindenden musikpraktisch fokussierten Interaktion ermöglichen (Huovinen und Rautanen 2019). Insgesamt bergen digitale Medien großes Potenzial für den didaktischen Umgang mit Heterogenität und Diversität im Musikunterricht (Cremata und Powell 2017; Partti 2012; Haynor 2018).

Gleichzeitig besteht die Herausforderung darin, den Einsatz dieser Apps bzw. DAWs kritisch zu hinterfragen. Denn die von den Entwickler:innen konstruierten Voreinstellungen können einen erheblichen Einfluss auf die kreativen musikalischen Prozesse der Schüler haben und bestimmte Stereotype verstärken. Die sogenannten *privilegierten Affordanzen* (vgl. Bell 2018) der DAWs bezeichnen die Handlungsmöglichkeiten, die sich beispielsweise beeinflusst durch bestimmte Voreinstellungen mehr aufdrängen als andere (vgl. Kattenbeck 2022, S. 109). So fördert beispielsweise GarageBand die Verwendung eines 4/4-Taktes vor anderen Taktarten, da diese als Voreinstellung beim Öffnen von GarageBand eingestellt ist. Daher müssen diese Voreinstellungen bei der Verwendung der DAWs mit Schüler:innen mitgedacht und reflektiert werden (Bell 2015b; Horst de Cuestas und Ahlers 2023).

Im Rahmen des sogenannten Materialitätsdiskurses findet die mit musikalischen Praxen eng verwobene (digitale) Hard- und Software insgesamt stärkere Beachtung. Die fachdidaktische Relevanz dieser „MusikmachDinge“ (Ismail-Wendt 2016) ist bereits durch mehrere Studien deutlich geworden (vgl. u. a. Duve 2020; Godau 2018), weshalb sie unter anderem in ihrer Handlungswirksamkeit für kreative Schaffensprozesse wie das Songwriting, Performances oder die Musikproduktion betrachtet und beforscht werden (vgl. Ahlers et al. 2022; Kranefeld et al. 2019). Als Basis für diese Forschung dient häufig das bereits benannte Konzept der *Affordanzen* (Gibson 1979). Diesem liegt die Annahme zugrunde, dass Dinge durch ihren „handlungsstimulierenden Charakter“ sog. Affordanzen besitzen (Zembylas und Niederauer 2016, S. 49). Das bedeutet, dass sie „aufgrund ihrer Gestalt (verstanden als die Einheit ihrer sichtbaren Form wie Farben, Vorrichtungen, Oberfläche, Material etc.)“ bestimmte Handlungen fördern oder verhindern (Zembylas und Niederauer 2016, S. 49). Diese Affordanzen sind jedoch keine festgelegten Eigenschaften eines Objekts, sondern „sie entstehen erst in der Beziehung bzw. Interaktion zwischen Mensch und Ding“ (Kattenbeck 2022, S. 78). Dadurch werden auch Faktoren wie die Fähigkeiten und Intentionen der menschlichen Akteur:innen für die Affordanzen relevant (Kattenbeck 2022, S. 78; Zembylas und Niederauer 2016, S. 49). Unter Zuhilfenahme dieses Konzeptes wird unter anderem

untersucht wie die DAWs die Ideengenerierung innerhalb kreativer Schaffensprozesse beeinflussen (s.o.).

Andere Forschung wie beispielsweise die von Jan Duve (2020) zur Rolle digitaler Medien im Prozess des Musik-Erfindens nutzt die *Akteur-Netzwerk-Theorie* (Latour 2005) als theoretischen Ausgangspunkt. Diese ist in der Annahme begründet, dass „Dinge in Verbindung mit menschlichen Akteuren Netzwerke bilden und sich so aktiv in Prozesse einbringen“ können (Duve 2020, S. 98). Diese Netzwerke entstehen dabei durch die Interaktion und gleichzeitige Bedeutungszuschreibung der menschlichen Akteur:innen mit den Dingen, die am Prozess beteiligt sind (vgl. Duve 2020, S. 98).

Insgesamt ist festzuhalten, dass digitale Medien als Unterstützung des Songwriting-Prozesses verstärkt Beachtung finden. Dies resultiert insbesondere aus ihrem Potenzial für die Individualisierung kreativer Prozesse in pädagogischen Kontexten. Gleichzeitig bedarf es einer differenzierten Untersuchung der Veränderungen im und die Auswirkungen auf den Songwriting-Prozess, die durch den Einsatz digitaler Tools ausgelöst werden.

1.5 Herleitung der Forschungsfrage: Digital unterstütztes Peer-Feedback beim Songwriting im Musikunterricht

Die initiale Idee Forschungsvorhabens entwickelte sich im Rahmen der Literaturrecherchen und Überlegungen zur Frage, wie ästhetisches Argumentieren gezielt gefördert werden kann. Dabei zeigte sich die Bedeutung von Peer-Feedback als spannender Forschungsgegenstand, da dieses wie im Theoriekapitel bereits erläutert in kollaborativen Prozessen des ästhetischen Streits implizit eine Rolle spielt. Insbesondere im Kontext der gemeinsamen Arbeit an kreativen Produkten geben sich Lernende auf unterschiedliche Weise Rückmeldungen. Dies führte zu der zentralen Fragestellung, wie diese Rückmeldungen konkret ausgestaltet sind und ob sie auch über Gruppen hinaus nutzbar gemacht werden können.

Die daran anschließende Literaturrecherche ergab, dass Peer-Feedback bezogen auf den Musikunterricht vor allem das Potenzial hat die Lernenden bei der Herausbildung einer individuellen ästhetischen Meinung zu unterstützen und darauf basierend ihre individuellen kreativen Produkte weiterzuentwickeln. Dem in Kapitel 1.1.3 erläuterten konstruktivistischen Ansatz von Schulz (2012) folgend, erhalten die Schüler:innen durch die *Pluralität von Feedback* – in diesem Fall von der Lehrkraft und von den Mitschüler:innen – die Möglichkeit sich aus den unterschiedlichen Perspektiven eine eigene musikalische Meinung zu konstruieren. Gleichzeitig lernen sie als Feedback-Gebende diese Meinung spezifisch und sachbezogen zum Ausdruck zu bringen, was auf die ästhetische Argumentationskompetenz (s. Kap. 1.3.3) einzahlt. Übertragen auf das Songwriting im Musikunterricht kann Peer-Feedback somit einen Beitrag zur Lösung des Spannungsfelds bei der Begleitung von Songwriting-Prozessen (s. Kap. 1.3.2) leisten und bietet Vorteile für die Bewertung kreativer Produkte (Haynor 2018, S. 57; Rosenbrock 2006; Lehmann 2006). Die Bewertung kreativer Leistungen in pädagogischen Kontexten birgt viele Schwierigkeiten, beispielsweise in Form der Befürchtung die Kreativität der Schüler:innen durch Benotung einzuschränken (vgl. u. a. Sachsse 2020). Dies führt häufig dazu, dass keine Reflektionsmomente in den schöpferischen Prozess eingebaut werden. Hier könnte das Peer-Feedback dazu beitragen, kreative Produkte kontinuierlich weiterzuentwickeln und zu verbessern, ohne dabei den Bewertungscharakter durch die Lehrkraft zu forcieren. Digital unterstütztes Peer-Feedback bietet außerdem den Vorteil, dass zeitlich und räumlich unabhängiges Feedback verteilt über den ganzen kreativen Prozess gegeben werden kann, was eine einzelne Lehrkraft nicht leisten kann.

Herausforderungen liegen zum einen in der Konstruktion effektiver und wertschätzender Lernsettings, die das Geben und Empfangen von Peer-Feedback zu den musikalischen Produkten unterstützen und rahmen. Die Veröffentlichung eigener kreativer Produkte erfordert teilweise viel Mut auf Seiten der Schüler:innen (vgl. Haynor 2018), da diese Produkte häufig sehr persönlich sind. Aus diesem Grund liegt eine besondere Verantwortung bei den Lehrkräften, einen sicheren und wertschätzenden Raum für Feedback zu konstruieren (Hatch 2020, S. 29). Zum anderen benötigen die Schüler:innen eine grundlegende sprachliche und musikalische Kompetenz, um in der Lage zu sein ihren Mitschüler:innen konstruktives Feedback zu geben. Strategien, um diese Kompetenzen zu trainieren, sind die Analyse von Beispielen guten Feedbacks, die Verwendung von Satzanfängen für das Peer-Feedback, Checklisten oder Rankings (Hatch 2020).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Peer-Feedback implizit bereits eine große Bedeutung im Songwriting-Prozess hat. Eine Fokussierung und Ausweitung des Peer-Feedbacks bietet weitere Potenziale: Es transformiert die Rolle der Lehrenden und ermöglicht den Schüler:innen, ein individuelles und persönliches Verständnis von Musik zu entwickeln. Darüber hinaus kann es den Schüler:innen helfen, Vertrauen in ihre ästhetischen Entscheidungen aufzubauen und ihr musikalisches Selbst zu definieren (Creech et al. 2020). Aus diesem Grund widmet sich die vorliegende Dissertation der Forschungsfrage, ob und wie Peer-Feedback für kollektive Songwriting-Prozesse im Musikunterricht nutzbar gemacht werden kann.

1.6 Forschungsstand

Im Handbuch der Musikpädagogik findet sich in der Erstauflage kein Kapitel zum Peer-Feedback im Musikunterricht, allerdings wird die Bedeutung der Peer-Group als Bestandteil des musikalischen Selbstkonzeptes hervorgehoben (Olbertz 2018). Im Kontext der Musikpädagogik liegt der Schwerpunkt der Forschung auf Peer-Teaching und Peer-Learning, insbesondere im Bereich der Populärmusik in der Hochschullehre (Lebler 2008; Carey und Lebler 2012). Es existiert aber auch Forschung zum Peer-Teaching (Saccardi 2023) und zum kollektiven Lernen (Godau 2017; Creech et al. 2020) für die Musikpraxis im schulischen Musikunterricht. Im Sammelband zum Thema Musik-Erfinden von Kranefeld und Voit (2020) finden sich Studien zur kollektiven Entwicklung von musikalisch-kreativen Produkten (Theison und Buchborn 2020), auch im Zusammenhang mit digitaler Unterstützung (Duve 2020). Bereits benannte Projekte wie *Future Songwriting* oder *MusCoDA* entwickeln und beforschen unterschiedliche Konzepte für das kollektive und digital unterstützte Songwriting im Musikunterricht. Ojala (2017) integriert technologiebasierte Musikproduktion in den finnischen Musikunterricht der Oberstufe und untersucht dessen Gelingen anhand von Design Based Research-Projekten. In allen benannten Studien zu kollaborativ-generativen Gruppenprozessen ist Peer-Feedback allgegenwärtig, wird jedoch nicht zum Forschungsgegenstand gemacht. So setzt Elisabeth Theison das Peer-Feedback beispielsweise als gruppenübergreifendes Instrument in Kombination mit Impulsen der Lehrkraft ein, um vielfältige Kommunikations- und Interaktionsanlässe zu schaffen (vgl. Theison 2023). Bei Marc Godau wird Peer-Feedback als Bestandteil der gruppeninternen kollaborativen Gruppenpraxis beim Klassenmusizieren benannt (vgl. Godau 2017). Der Forschungsschwerpunkt liegt dabei jedoch überwiegend auf Handlungsprozessen und Interaktionen der Schüler:innen, häufig in Verbindung mit der Verwendung von GarageBand als digitalem Tool (Hiedanniemi et al. 2021; Huovinen und Rautanen 2019; Norman 2020; Sabet 2020).

(Digital-unterstützte) Songwritingprojekte, die das Peer-Feedback forcieren, sind nur selten zu finden. Haynor (2018) integrierte die sog. *Versionierung* und *Kritik* in den digital unterstützten Songwriting-Prozess eines kleinen Musikkurses an einer amerikanischen Privatschule (4 Schüler:innen, 1 Lehrkraft). Das bedeutet, dass die Schüler:innen am Ende jeder Unterrichtsstunde eine aktuelle Version hochgeladen und die Mitschüler:innen dazu Rückmeldung gegeben haben. Die Schüler:innen sahen den besonderen Wert der unterschiedlichen Feedbackgeber:innen (Lehrkraft und Mitschüler:innen) darin „von einem Publikum mit vielfältigen musikalischen Vorlieben und Geschmäckern zu hören“ (übersetzt nach Haynor 2018, S. 159). Gleichzeitig betonten die Schüler:innen in der Studie von Haynor (2018), dass sie durch das Feedback-Geben ihre Fähigkeiten im kritischen Zuhören verbessert haben, was sie wiederum zur Verbesserung ihrer eigenen Songs anwenden konnten (vgl. Haynor 2018, S. 159). Einige Schüler:innen hatten Bedenken bezüglich des Teilens ihrer Musik. Generell schien der Prozess aber eher als Unterstützung des Selbstwertgefühls zu dienen. Zum Peer-Feedback konkret gibt es jedoch auch hier nur eine

Aussage, die betont, dass die Lehrkraft differenzierteres Feedback gegeben hat als die Mitschüler:innen. Ein Konzept oder Modell wird auf dieser Basis jedoch nicht entwickelt.

Die Kritikpunkte in Bezug auf den Einsatz digitaler Technologien für kreative Prozesse im Musikunterricht beziehen sich überwiegend auf die Gefahr oberflächlicher Anwendungen, die die Entwicklung grundlegender musikalischer Fähigkeiten vernachlässigen könnten, und musikbezogene Interaktion (Huovinen und Rautanen 2019) sowie kreative Freiheit (Bell 2015b) behindern.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich die musikpädagogische Forschung aktuell intensiv mit kollektiven Formaten des digital unterstützten Songwritings beschäftigt, in denen Peer-Feedback bereits allgegenwärtig ist. Dabei werden unterschiedliche Herausforderungen wie die Bewertung der kreativen Produkte, die Entwicklung musikbezogener Fähigkeiten und die Qualität der Interaktion zwischen den Schüler:innen benannt. Gleichzeitig zeigt existierende Forschung zum Peer-Feedback, dass diese Feedbackform einen wichtigen Beitrag zum selbstregulierten und kollektiven Lernen leisten kann. Die vorliegende Arbeit schließt an beide Forschungsstränge an, indem sie versucht, die Vorteile des bereits vorhandenen Peer-Feedbacks für kollektives Songwriting besser nutzbar zu machen. Das Forschungsdesiderat manifestiert sich in der Notwendigkeit einer vertieften empirischen Untersuchung des Einsatzes und der Auswirkungen von Peer-Feedback auf kreative Prozesse. Diesem Forschungsdesiderat will die vorliegende Arbeit begegnen, indem sie ein Modell entwirft, welches die Prozesse des Peer-Feedbacks beim Songwriting abbildet.

2 Methodenteil

2.1 Forschungsdesign

Peer-Feedback als Bestandteil des kollektiven Songwriting-Prozesses im schulischen Musikunterricht ist bisher noch nicht erforscht worden. Aus diesem Grund will die vorliegende Arbeit als Basis für weitere Forschung aktuell vorhandene Prozesse explorativ erkunden und in einem Modell systematisch abbilden.

2.1.1 Qualitativer Forschungsansatz

Diesem Forschungsvorhaben wird mit einem qualitativen Forschungsdesign begegnet. Denn qualitative Forschung zeichnet sich dadurch aus, dass sie einer iterativ-zyklischen Prozesslogik folgend selbst Hypothesen oder Theorien auf Basis gesammelter empirischer Forschungsdaten generiert (Strübing 2013). Sie eignet sich daher sehr gut für die explorative Untersuchung neuer Forschungsfelder.

Eine Stärke qualitativer Forschungsdesigns ist ihre Offenheit und Anpassungsfähigkeit gegenüber dem Forschungsgegenstand (Kattenbeck 2022). Denn dem Prinzip eines multiplen Passungsverhältnisses folgend müssen die einzelnen Komponenten „Theorie, Fragestellung, empirische[r] Fall, Methode und Datentypen“ aufeinander abgestimmt werden (Strübing et al. 2018, S. 86). Dieses Verfahren ist dabei keine „einmalige ex-ante-Entscheidung“ (Strübing et al. 2018), sondern erfordert entsprechend der bereits benannten Gestalt qualitativer Forschungsprozesse einen kontinuierlichen iterativ-zyklischen Prozess des Anpassens und Einstellens (Strübing et al. 2018). Dieser Prozess bedeutet Herausforderung und Chance zugleich, denn „nicht nur die Adäquanz der ausgewählten Daten, sondern auch die zu ihrer Gewinnung zu verwendenden Erhebungsmethoden“ werden dadurch sukzessiv optimiert (Strübing 2014).

Zusätzlich lobt Niessen (2018) bezogen auf die qualitative Forschung in der Musikpädagogik „die Nähe zwischen der Offenheit qualitativer Methoden und der Offenheit ästhetischer Erfahrungen [...] sowie künstlerischer Prozesse“. (Niessen 2018) Da sich das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Dissertation auf den Songwriting-Prozess von Schüler:innen richtet, erweist sich der qualitative Forschungsansatz als besonders geeignet.

2.1.2 Grounded Theory Methodology

Aus der Reihe qualitativer Auswertungsmethoden wurde die Grounded Theory Methodology (GTM) gewählt, weil sie „systematische, aber dennoch flexible Richtlinien für die Sammlung und Analyse qualitativer Daten, um Theorien aus den Daten selbst zu konstruieren“ offeriert (vgl. Charmaz 2014, S. 1).

„Grounded theory begins with inductive data, invokes iterative strategies of going back and forth between data and analysis, uses comparative methods, and keeps you interacting and involved with your data and emerging analysis.“ (Charmaz 2014, S. 1)

Der Forschungsstil der GTM, basierend auf dem Werk „The Discovery of Grounded Theory“ von Glaser und Strauss (1967), verfolgt das Ziel, eine in empirischen Daten begründete und verankerte Theorie mittlerer Reichweite zu entwickeln, die „nur für den untersuchten Gegenstandsbereich (vorläufige) Gültigkeit beansprucht und in deren Zentrum zumeist eine sogenannte Kernkategorie steht“ (Kattenbeck 2022, S. 59; vgl. Strübing 2014). Dabei setzt die Methode unter anderem auf das Kodieren als mehrstufiges, systematisches Auswertungsverfahren, auf das *Theoretical Sampling* (s. Kap. 2.2.1) als strukturgebendes Erhebungsprinzip und auf den ständigen Vergleich und das Verfassen von Memos als grundlegendes Prinzip des Erkenntnisgewinns (vgl. Kranefeld 2017; Hohage 2016).

Die Wahl fiel aus zwei Gründen auf die GTM. Erstens hat das Regelwerk der GTM entsprechend dem bereits benannten Grundsatz des Passungsverhältnisses qualitativer Forschungsmethoden (s. Kap. 2.1.1) den großen Vorteil, dass es nicht starr zu befolgen ist, sondern flexibel an die Erfordernisse des jeweiligen Forschungsprojektes angepasst werden kann:

„Qualitative researchers have one great advantage over our quantitative colleagues. We can add new pieces to the research puzzle or conjure entire new puzzles-while we gather data-and that can even occur late in the analysis. The flexibility of qualitative research permits you to follow leads that emerge. Grounded theory methods increase this flexibility and simultaneously give you more focus than many methods. Used well, grounded theory quickens the speed of gaining a clear focus on what is happening in your data without sacrificing the detail of enacted scenes. Like a camera with many lenses, first you view a broad sweep of the landscape. Subsequently, you change your lens several times to bring scenes closer and closer into view.“ (Charmaz 2014, S. 25)

Dies ermöglicht eine offene und gegenstandsangemessene Untersuchung, die dem explorativen Ansatz des vorliegenden Dissertationsprojekts entspricht.

Zweitens will die GTM nicht nur die „subjektiven Konzeptualisierungen der Akteure“ und deren „Begriffsbildungs- und Theoretisierungs-Leistungen“ beschreiben und repräsentieren, sondern durch die systematische Analyse von Daten „neuartige Begriffe und Strukturen zur Darstellung und Interpretation von Handlungsfeldern“ generieren (Breuer et al. 2018, S. 51). Dadurch besteht die Möglichkeit, nicht nur die unterschiedlichen Perspektiven der Schüler:innen und Lehrkräfte auf das Peer-Feedback im Songwriting-Prozess zu reproduzieren, sondern auch darüber hinausgehende Aspekte und Deutungsmöglichkeiten zu berücksichtigen (vgl. Kattenbeck 2022, S. 60).

Die ursprüngliche Form der GTM von Glaser und Strauss (1967) hat sich mit der Zeit in eine positivistische (Glaser), pragmatische (Strauss), konstruktivistische (Charmaz) und eine postmoderne (Clarke) GTM-Variante ausdifferenziert (vgl. Strübing 2014, S. 97). Diese unterscheiden sich insbesondere ihre epistemologischen Grundannahmen betreffend

erheblich voneinander, was die Entscheidung für eine Variante erforderlich macht (vgl. Kattenbeck 2022, S. 60).

Die Wahl der konstruktivistische GTM (K/GTM) nach Charmaz (2014) basiert auf drei Gründen. Erstens ermöglicht die K/GTM die Entwicklung einer Grounded Theory aus mehreren Kernkategorien (Charmaz 2014, S. 223–224). Zu diesem Zeitpunkt war dies meiner Auffassung nach notwendig, um die komplexe und durch zahlreiche Faktoren beeinflusste unterrichtliche Interaktion zu beschreiben. Zweitens greift die K/GTM „vor allem die epistemologische Position des Sozialkonstruktivismus auf und betont damit die Notwendigkeit, die Rolle der Forschenden im Forschungsprozess bei der analytischen Arbeit, aber auch schon bei der Materialproduktion explizit zu berücksichtigen“ (Strübing 2014, S. 98–99). Wissen ist demnach sozial hergestellt, wobei die multiplen Standpunkte und Perspektiven der Teilnehmer:innen und der Forscher:innen anerkannt werden (vgl. Charmaz 2011, S. 184). Dies entspricht den aktuell gängigen Standards qualitativer Forschung. Drittens gilt das von Thornberg und Charmaz (2014) weiterentwickelte spezielle Auswertungsprinzip, das „theoretical coding“, als besonders gewinnbringend, um die eigene Forschung anschlussfähig zu machen. Dieses wird in Kapitel 2.3.2 (Kodieren) näher erläutert.

2.1.3 Epistemologische Grundannahmen als sensibilisierende Konzepte

Wie bereits dargelegt hat die K/GTM das Ziel der Hypothesengenerierung vor dem Hintergrund der aktuellen Theorielandschaft (s. Kap. 2.1.2). Dafür sind entsprechende Wissensbestände auf Seiten der Forschenden notwendig. Sogenannte *sensibilisierende Konzepte* sind Theorien oder Leitideen, die Forschenden eine anfängliche Richtung und Perspektive für ihre Datensammlung und -analyse geben. Sie bieten einen Rahmen zum Verstehen und Interpretieren der Daten, ohne dabei strenge definitorische Anweisungen vorzugeben. Für Charmaz sind diese Konzepte essenzielle Werkzeuge, um tiefer in die Daten einzutauchen und den Forschungsprozess in Bezug auf bestehende Theorien und Diskurse zu verorten (Charmaz 2014, vgl.). Wichtig ist dabei, dass die verwendeten Konzepte möglichst offen sind, um sie gegenstandsangemessen einsetzen zu können (Strübing et al. 2018, S. 86). Für die vorliegende Arbeit waren insbesondere der *symbolische Interaktionismus* und die konstruktivistische Lerntheorie besonders hilfreich bei der Auswertung der Daten.

Wie im Vorhinein bereits erwähnt, basiert die K/GTM auf der epistemologischen Position des Sozialkonstruktivismus. Jedoch diskutiert Charmaz (2014) in ihrem Werk auch die Theorie des *symbolischen Interaktionismus* (Blumer 1980) und betont dessen Nützlichkeit für die Entwicklung einer Grounded Theory:

„Symbolic interactionism offers a world-view and language for conducting grounded theory studies.“ (Charmaz 2014, S. 284)

Der symbolische Interaktionismus geht davon aus, dass Individuen durch ihre Interaktionen miteinander Bedeutung schaffen, indem sie symbolische Bedeutungen auf bestimmte Handlungen, Objekte und Ereignisse legen. Dabei wird die Bedeutung dieser Symbole und

Zeichen in der Gesellschaft gemeinsam verhandelt und geteilt (vgl. Charmaz 2014, S. 263; Blumer 1980, S. 83). „Daraus folgt [unter anderem], dass sich die Realität in einem permanenten Wandlungsprozess befindet und jeder Zustand abhängig von den Gegebenheiten und immer nur einer unter vielen möglichen ist [...]“ (Niessen 2017a, S. 179; Strübing 2008).

„Für Theorien bedeutet das, dass sie nicht universal gelten können, sondern prozessual zu verstehen sind [...]. Zusätzlich sind wissenschaftliche Theorien stark beeinflusst von Vorwissen und Vorerfahrung der jeweils Forschenden.“ (Niessen 2017a, S. 177)

Wichtig ist dabei, dass der symbolische Interaktionismus zwar ähnlich wie der Sozialkonstruktivismus die Rolle des Forschenden als Analytiker einer gegebenen Situation betont, dadurch aber nicht die Existenz sozialer Strukturen geleugnet wird. Symbolische Interaktionist:innen argumentieren hingegen eher pragmatisch, dass diese sozialen Strukturen erst durch die Interaktion von Menschen konstruiert und reproduziert werden:

„Interaction is crucial. Interpretation and action arises from interaction, whether we address the reconstructed past, lived present, or imagined future.“ (Charmaz 2014, S. 265)

Im Folgenden werden die drei Prämissen des symbolischen Interaktionismus nach Blumer (1980) zusammengefasst und durch Charmaz' Beiträge ergänzt (vgl. Charmaz 2014, S. 270-271):

1. „Menschen handeln ‚Dingen‘ gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen, die diese Dinge für sie besitzen.“
2. „Die Bedeutung dieser Dinge wird abgeleitet von oder entsteht aus der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht.“
3. „Diese Bedeutungen werden in einem interpretativen Prozess, den die Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden Dingen benutzt, gehandhabt und abgeändert.“ (Blumer 1980, S. 81)

Charmaz erweitert und präzisiert diese Prämissen:

1. „Meanings are interpreted through shared language and communication.“
2. „The mediation of meaning in social interaction is distinguished by a continually emerging processual nature.“
3. „The interpretive process becomes explicit when people's meanings and/or actions become problematic or their situations change.“ (Charmaz 2014, S. 270–271)

Die drei Prämissen von Blumer (1980) fokussieren die Bedeutungskonstruktion von *Dingen* innerhalb der Interaktion, während Charmaz' drei erweiternde Prämissen den Fokus auf die sprachlichen Abläufe während der (musikbezogenen) Interaktion richten. Dabei verdeutlicht sie, dass sich innerhalb sozialer Interaktion bestimmte Routinen und stillschweigende Übereinkünfte entwickeln, wodurch das Individuum seltener in die Selbstreflexion gehen muss. In Momenten, in denen diese Routine nicht mehr funktioniert, ist das Individuum

gezwungen die eigenen Bedeutungszuweisungen, Handlungen oder gewohnheitsmäßigen Reaktionen zu überdenken und neu zu formen (vgl. Charmaz 2014, S. 271).

Abschließend ist festzuhalten, dass sich der symbolische Interaktionismus als eine fruchtbare Interpretationsfolie für die Datenanalyse erweist. Erstens wird durch Blumers Prämissen der Blick auf das Feedback als kommunikativen Akt um den Aspekt der Dinge, deren Bedeutung innerhalb der Interaktion ausgehandelt werden, erweitert. Obwohl die Annahmen darüber welche Rolle die Dinge in der Interaktion genau spielen divergieren, können Blumers Prämissen mit dem im Theorieteil erläuterten Materialitätsdiskurs (s. Kap. 1.4.2) in Verbindung gebracht werden. Zweitens erlaubt die dritte Prämisse von Charmaz eine initiale Fokussierung der Analyse auf die Augenblicke unterbrochener Routine, um die umfangreichen Datenmengen zu bewältigen. Drittens ermöglicht das Bewusstmachen der Existenz „stillschweigender Übereinkünfte“, wie Charmaz sie beschreibt, eine Ausweitung der Analyse auf Interaktionsmomente innerhalb der Feedbackrunden, die zuvor als unverständlich oder unlogisch aussortiert worden waren. Diese Ausweitung impliziert bereits den letzten für die vorliegende Arbeit wichtigen Aspekt des symbolischen Interaktionismus: Die Rolle der Forschenden ist die einer aktiven Interpretin von Bedeutungen und Interaktionen, die in einem ständigen Prozess des Verstehens und Deutens mit dem Forschungskontext interagieren. Ein Teil der Daten wurde im Vorhinein aussortiert, mit der Begründung, dass die Aussagen, die hier Daraus ergab sich die Notwendigkeit einer ständigen Selbstreflexion, die in Form eines Forschungstagebuchs, dem Verfassen von Memos und gemeinsamen Kodier-Sessions im Team umgesetzt wurde.

Im Rahmen der vorliegenden Dissertation bietet der symbolische Interaktionismus eine fruchtbare Interpretationsfolie für die Analyse der Interaktionsprozesse beim Peer-Feedback. Um jedoch die Auswirkung von (Peer-)Feedback zu erforschen, ist auch der Blick auf den Lernenden als Individuum notwendig. Das in Kapitel 1.1.3 bereits erläuterte *systemisch-konstruktivistische Modell* nach Schulz (2012) bietet dafür eine wichtige Basis. Um dem Prinzip der Offenheit sensibilisierender Konzepte (s.o.) zu entsprechen, wurde jedoch nicht das konkrete Modell von Schulz (2012), sondern allgemein die konstruktivistische Perspektive auf Lernen als sensibilisierendes Konzept verwendet.

Im Kontext des Lernens betont der Konstruktivismus, dass Lernen ein aktiver und konstruktiver Prozess ist. Anstatt Informationen passiv aufzunehmen, bauen Lernende aktiv ihr Verständnis auf, indem sie neue Erfahrungen und Informationen mit ihrem vorhandenen Wissen in Beziehung setzen. Lernen geschieht also nicht nur durch das Speichern von Fakten, sondern durch das Verknüpfen neuer Informationen mit bereits vorhandenem Wissen und der Anpassung von Denkstrukturen (vgl. u. a. Gudjons und Traub 2020, S. 236–238). Aus konstruktivistischer Perspektive ist Lernen am effektivsten, wenn es durch praktische Anwendungen und Interaktionen mit der Umwelt geschieht. Zudem betont der Konstruktivismus die Bedeutung des sozialen Kontextes, da der Austausch von Gedanken und Perspektiven mit anderen Lernenden und Lehrern dazu beiträgt, das individuelle Verständnis zu erweitern (vgl. Fritz et al. 2018, S. 231).

Insgesamt bedeutet der Konstruktivismus im Lernkontext, dass Lernende aktiv, interaktiv und sozial engagiert sein sollten, um tiefgreifendes und nachhaltiges Verständnis aufzubauen. Die Aufgabe der Lehrkraft verschiebt sich von reiner Informationsvermittlung hin zur Unterstützung des Lernprozesses, indem sie Gelegenheiten für aktives Experimentieren, Diskussionen und die Anwendung von Wissen bietet (vgl. Siebert und Rohs 2017, S. 26–27).

Die vorliegende Dissertation nutzte die konstruktivistische Perspektive auf Lernen zum einen als Basis für die Entwicklung des Blended-Learning-Konzepts „Songwriting-Camp“, welches im Folgenden erläutert wird (s. Kap. 2.1.5). Zum anderen diente sie zur Erweiterung der Analyse um die Einflussfaktoren, die nicht in der Interaktion sichtbar werden, sondern innerhalb des lernenden Individuums stattfinden.

2.1.4 Erhebungsmethoden

Qualitativer Forschung im Sinne der K/GTM stehen unterschiedliche Erhebungsmethoden wie beispielsweise Interviews, biographische Methoden oder Videographien mit jeweils spezifischen Erkenntnismöglichkeiten und -grenzen zur Verfügung (Niessen 2018; Charmaz 2011). Zum Zweck der Erforschung musikbezogener Peer-Feedbackprozesse fiel die Wahl auf Video- bzw. Audioaufzeichnung ausgewählter Situationen, ergänzt durch teilnehmende Beobachtung, leitfadengestützte Interviews mit Lehrkräften sowie Schüler:innen und der Erhebung von Hintergrunddaten durch Fragebögen. Diese Triangulation unterschiedlicher Methoden im Sinne der K/GTM (s. Kap. 2.1.2) ist notwendig, da unterrichtliche Interaktionen und Lernprozesse von zahlreichen Faktoren außerhalb der Beobachtungssituation beeinflusst werden, die zur ausreichenden Beschreibung dieser Situation ebenfalls erfasst werden müssen (Asbrand und Martens 2018). Die verwendeten Methoden fokussieren jeweils unterschiedliche Aspekte und dienen in ihrer Kombination letztlich alle der Beantwortung der komplexen Hauptfragestellung (vgl. Lobinger 2022, S. 42).

Video-/ Audiographie

Die Videografie von Unterrichtssituationen „bietet einen der Komplexität des Unterrichts angemessenen empirisch-rekonstruktiven Zugang zu den Mikroprozessen der Unterrichtsinteraktion“ (Asbrand und Martens 2018, S. 3) und hat gegenüber der Audioaufzeichnung den klaren Vorteil, die Materialität und Körperlichkeit unterrichtlicher Interaktion und ihrer Simultanstruktur einbeziehen zu können.

„Insbesondere für die Untersuchung von musikbezogenen Lernsituationen und der mit ihnen verbundenen musikalischen oder musikbezogenen Kommunikation birgt dieser Zugang erhebliches Potential, denn Videoanalysen sind in der Lage die zentralen audiovisuellen Elemente des Musikunterrichts zu erfassen, die sich einer vollständigen Transkription notwendigerweise entziehen müssen[.]“ (Kranefeld 2017, S. 28)

Gleichzeitig haben videobasierte Erhebungsmethoden vor allem im Gegensatz zur teilnehmenden Beobachtung „den Vorteil, dass das entstehende Datenmaterial wiederholt und gegebenenfalls auch in Sekundäranalysen mit veränderter Fragestellung und neuer Auswertungsstrategie analysiert werden kann“ (Kranefeld 2017, S. 27).

Aus diesen Gründen wurde für die erste Datenerhebung die Videografie als Methode gewählt. Allerdings musste für die nachfolgenden zwei Erhebungsstandorte aufgrund des Widerstandes eines Großteils der Schüler:innen gegenüber Filmaufnahmen zu reinen Audioaufzeichnungen übergegangen werden. Videoaufnahmen verursachen bereits eine unvermeidbare Reduzierung der abgebildeten sozialen Komplexität. Dieser Effekt wird bei Audioaufnahmen noch verstärkt und muss in der Auswertung der Daten mitbedacht werden.

Leitfadengestützte Interviews

Durch die leitfadengestützten Interviews mit ausgewählten Schüler:innen wurden die Video-/ Audioaufnahmen der konkreten Beobachtungssituationen um selbstreflexive Auskünfte der Schüler:innen ergänzt. Die Entwicklung der Leitfäden basiert dabei auf dem von Charmaz (2014) entworfenen Ansatz des „intensive interviewing“ und dem problemzentrierten Interview nach Witzel (1985), da beide Ansätze strukturierte und offene Interviewformen kombinieren. Diese Kombination ermöglichte es, die für das Forschungsinteresse relevanten Fragen zu stellen und meinen Interviewpartner:innen gleichzeitig Freiraum zur Einbringung eigener Perspektiven und Relevanzen zu lassen. Die Triangulation von Video-/ Audiographie und Interviews birgt das Potenzial, die betreffende Beobachtungssituation aus der Perspektive der Lernenden zu erfassen und möglicherweise Aspekte aufzudecken, die sich einer reinen Beobachtung musikbezogener Argumentationsprozesse entziehen (Niessen 2017b; Charmaz 2014). Aus Zeitgründen konnten nur jeweils ein bis zwei Schüler:innen aus jeder Kleingruppe befragt werden. Die Interviewpartner:innen wurden im Vorfeld anhand der erhobenen Hintergrunddaten und Auskünfte der Lehrkräfte ausgewählt. Dabei lag der Fokus auf einer möglichst heterogenen Auswahl bezüglich musikalischer und technischer Vorkenntnisse.

Zusätzlich wurden leitfadengestützte Expert:innen-Interviews mit den Lehrkräften der beforschten Klassen durchgeführt, um deren Expert:innen-Wissen und Kenntnisse über ihre Schüler:innen für die vorliegende Arbeit nutzbar zu machen.

Fragebögen

Um die musikbezogenen Peer-Feedbackprozesse innerhalb des Songwritings im schulischen Musikunterricht noch vertiefter zu erforschen, bedurfte es der Abfrage von spezifischen Hintergrunddaten von allen teilnehmenden Schüler:innen. Zu diesem Zweck schien der Einsatz von Fragebögen naheliegend, denn diese Methodik dient vor allem der Erhebung von einer vergleichsweise „große[n] Anzahl von Daten in ökonomischer Weise“ (Lehmann 2017, S. 113). Der zu erhebende Sachverhalt bzw. das Konstrukt muss dabei klar umrissen sein (vgl. Lehmann 2017). Vor allem durch etablierte digitale Infrastruktur können Fragebögen ohne viel Aufwand an viele Personen verteilt werden. Gleichzeitig erscheint die Erstellung von Fragebögen im Vergleich zu Experimenten oder Tests wesentlich einfacher. Diese Annahme ist jedoch irreführend, da für die Erstellung eines sinnvollen und zielgerichteten Fragebogens fundierte inhaltliche und methodische Kenntnisse vonnöten sind (Lehmann 2017):

„Voraussetzung für einen Fragebogen ist, dass genügend Wissen existiert für die Herstellung präziser Fragen und erschöpfender Antwortalternativen. Ist das Konstrukt (z. B. musikalisches Selbstkonzept) nur ungenügend operationalisiert, d. h. auf einzelne Items und Antwortmöglichkeiten herunter gebrochen worden, wird die Befragung keine brauchbaren Ergebnisse liefern.“ (Lehmann 2017)

Der für die vorliegende Studie entwickelte Fragebogen zur Abfrage von Hintergrunddaten und Vorkenntnissen der Schüler:innen beinhaltete aus diesem Grund vorrangig gut erprobte Skalen oder Items beispielsweise aus Studien wie PISA oder DESI (s. Tabelle 4, S. 56).

Schriftliche Reflektion

Um noch differenziertere Einblicke in die Gruppenprozesse aus der individuellen Perspektive der Schüler:innen zu bekommen und die Ergebnisse aus den nur punktuell möglichen Interviews zu erweitern, erhielten die Schüler:innen zum Abschluss der Studie die Aufgabe, eine kurze schriftliche Reflektion mit folgenden Fragen zu verfassen:

- Wie lief die Arbeit in der Gruppe allgemein ab?
- Was lief gut/ was lief schlecht?
- Was hast du Neues gelernt?
- Welche Verbesserungsvorschläge hast du für das Songwriting-Camp?

Diese Erhebungsmethode entspricht einem Fragebogen mit offenen Antwortformaten, so dass individuelle und differenzierte Rückmeldungen gegeben werden können (vgl. Lehmann 2017, S. 114), die zudem anonymisiert sind. Dadurch können die Schüler:innen offener über ihre Empfindungen und Gedanken zum SC sprechen (vgl. Charmaz 2014, S. 47).

Teilnehmende Beobachtung

Neben den Video-/ Audioaufzeichnungen, Interviews und Befragungen wurden Daten durch teilnehmende Beobachtung erhoben. Diese Methode lässt sich unter anderem durch Kriterien wie offen oder verdeckt und systematisch oder unsystematisch klassifizieren (Pohlmann 2022, S. 128–138). Die Beobachtung steht dabei im Mittelpunkt und die Teilnahme findet nur insoweit statt, „als sie notwendig ist, um Beobachtungen überhaupt durchführen zu können“ (Hitzler und Gothe 2015, S. 10). Gerade die Kombination aus Interviews und teilnehmender Beobachtungen „eröffnet die Möglichkeit, die Deutungsweisen der teilnehmenden Expert:innen mit jenen der wissenschaftlichen Beobachter:innen zu vergleichen und damit zu verstehen, welche fremdkulturellen Deutungsweisen ins Spiel kommen und wie die beobachtete Handlungsweise in einer Situation mit dem rekonstruierten Selbstverständnis einer Person korrespondiert“ (Pohlmann 2022, S. 119).

2.1.5 Entwicklung des Blended-Learning-Konzepts „Songwriting-Camp“

Das Blended-Learning-Konzept *Songwriting-Camp* (im Folgenden SC) wurde basierend auf den in Kapitel 1 erläuterten theoretischen Grundlagen und existierenden Forschungsergebnissen gemeinsam mit einem Entwicklungsteam, bestehend aus zwei Lehrkräften und einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin, in einem iterativen und kommunikativen Prozess mit regelmäßigen Meetings konstruiert.

Zu diesem Zweck wurden die im Forschungsstand (Kap. 1.6) erläuterten bereits bestehenden Songwriting-Konzepte und Forschungsarbeiten durchgearbeitet und mit dem Fokus auf die Förderung musikbezogener Argumentationskompetenz zu einem neuen Konzept synthetisiert. Dazu habe ich als Forschungsleitung regelmäßig Vorschläge entwickelt, die anschließend im Entwicklungsteam auf der Basis der praktischen Erfahrung der Lehrkräfte sowie der forschungspraktischen Perspektive der wissenschaftlichen Mitarbeiterin verhandelt und überarbeitet wurden. Dabei ging es zuerst um ein grobes Konstrukt, welches Aspekte wie Lernziele, Zeitrahmen, Rolle der Lehrkraft und notwendige Ressourcen beinhaltet. Hier wurde beispielsweise das Format einer Projektwoche gegenüber einer Unterrichtseinheit hinsichtlich der Umsetzbarkeit in schulischen Strukturen intensiv diskutiert. Anschließend wurden die konkreten Inhalte (Module) des Songwriting-Camps verhandelt. Auch in diesem zweiten Schritt habe ich Vorschläge aus der vorhandenen Literatur herausgearbeitet, die in mehreren Meetings angepasst und ergänzt wurden, wie beispielsweise den klar vorstrukturierten und linear abzuarbeitenden Songwritingprozess aus dem bereits erwähnten Projekt *Future Songwriting*. Auf dieser Basis wurde u.a. verhandelt, ob verpflichtend abzuarbeitende Module zur Strukturierung des Songwriting-Prozesses unbedingt notwendig seien. Gleichzeitig bot das Projekt durch die aufeinanderfolgenden Schritte eine Grundlage zur Entwicklung der übrigen Module, wie beispielsweise für „Grundlagen des Songwritings“. *Future Songwriting* gibt einen sog. „8-bar song“ als Produkt vor, für den die Schüler:innen im ersten Schritt eine Akkordfolge entwickeln sollen. Basierend auf diesen drei ersten grundlegenden Schritten wurde ein interaktives h5p-Video konstruiert, anhand dessen die Schüler:innen erst eine Struktur für ihren Song, dann eine Tonart und abschließend eine Akkordfolge auswählen können.

In einem fließenden Übergang begann die technische Umsetzung des Konzepts in Moodle. Dieser Prozess wurde von meinem Entwicklungsteam, studentischen Hilfskräften sowie einem von mir angebotenen Seminar zum Thema „Blended Learning“ gemeinsam gestaltet. Dabei entwickelten die beteiligten Parteien eigenständig Module, die anschließend im Plenum evaluiert und optimiert wurden. An dieser Stelle ist wichtig zu erwähnen, dass der Entwicklungsprozess nicht linear entlang der genannten Phasen (Grobes Konstrukt, konkrete Inhalte, technische Umsetzung) verlaufen ist, sondern ein flexibler auf iterativen Anpassungen basierender Wechsel zwischen den Phasen bestand. Das Endprodukt des SC wird im Folgenden erläutert:

Während einer 8–10-stündigen Unterrichtseinheit oder Projektwoche in Präsenz schreiben die Schüler:innen in Kleingruppen möglichst selbstständig einen eigenen Song, nehmen diesen mit der App GarageBand auf und produzieren ihn, um das Endprodukt abschließend zu präsentieren und wechselseitig zu bewerten. In Anlehnung an professionelles Songwriting in Teams (Bennett 2011, 2012; Clarke und Doffman 2017) und an die Ergebnisse von Godau (2017) zum Charakter von musikalischen Gruppenprozessen zeichnet sich das SC durch einen zirkulär angelegten Arbeitsprozess aus, der durch die Abgabe von Zwischenergebnissen und Feedbackrunden strukturiert wird (s. Abbildung 5). Während dieses Prozesses liegt der Fokus

auf der Anregung der Schüler:innen zu musikbezogenen Diskussionen, zum Feedbackgeben und zum selbstständig-kreativen Arbeiten, was durch den Einsatz digitaler Medien ermöglicht wird.

Beispiel Zeitplan Projektwoche					
	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1. Stunde	Kick-Off: Gruppenorganisation Aufträge und Qualitätskriterien	Arbeitsphase	Arbeitsphase	Feedbackrunde II	Arbeitsphase
2. Stunde		Arbeitsphase	Arbeitsphase	Arbeitsphase	Arbeitsphase
Pause					
3. Stunde	Arbeitsphase	Arbeitsphase	Arbeitsphase	Arbeitsphase	Arbeitsphase
4. Stunde	Arbeitsphase	Arbeitsphase	Arbeitsphase	Arbeitsphase	Feedbackrunde III (Abstimmung)
Pause					
5. Stunde	Arbeitsphase	Arbeitsphase Abgabe "Die Idee unseres Songs"	Arbeitsphase	Arbeitsphase	Abschließendes gemeinsames Hören aller Songs und Preisverleihung
6. Stunde	Arbeitsphase	Feedbackrunde I	Arbeitsphase Abgabe "Unsere erste Aufnahme"	Arbeitsphase	

Abbildung 5: Exemplarischer Zeitplan für das SC als Projektwoche (eigene Darstellung)

Die Lehrkraft hat in diesem Szenario lediglich eine beratende Funktion, denn das benötigte Material, wie beispielsweise kreative Anregungen oder technische Hilfestellung, wird den Schüler:innen auf iPads über die Plattform Moodle bereitgestellt. Dieser Moodle-Kurs besteht zum einen aus Pflichtmodulen, welche die Schüler:innen zur Strukturierung ihres Songwriting-Prozesses sukzessiv und verpflichtend abzuschließen haben. Zum anderen wurden 13 Trainingsmodule entworfen, die zur freiwilligen Nutzung, als Weiterbildung und/oder Hilfestellung zur Verfügung stehen.⁴

Das SC startet mit einem gemeinsamen „Kick-Off“, bei dem die ersten Pflichtmodule „Gruppenorganisation“ und „Aufträge und Qualitätskriterien“ abgearbeitet werden. Während dieser Phase sollen sich die Kleingruppen zusammenfinden und einen von drei vorgegebenen Songwriting-Aufträgen wählen:

- Schreibe einen neuen Hit für Ed Sheeran.
- Schreibe einen Sommerhit.
- Schreibe einen Song über Liebeskummer.

Diese Aufträge dienen als Orientierungsrahmen für den kreativen Prozess. Zusätzlich werden im Plenum gemeinsam mit der Lehrkraft Qualitätskriterien für jeden Auftrag entwickelt und

⁴ Der Moodle-Kurs wurde überarbeitet und als OER in Form einer Website unter folgendem Link veröffentlicht: www.songwriting-camp.web.leuphana.de.

im Moodle-Kurs für alle sichtbar schriftlich festgehalten. Zwei Qualitätskriterien sind bereits vorgegeben und gelten für alle Aufträge:

- Der Song passt zum gewählten Auftrag.
- Der Song enthält überraschende Elemente.

Es folgen als Beispiel die von der Klasse GB_10c entwickelten Qualitätskriterien für den Sommerhit und den Song über Liebeskummer. Der Auftrag *Ed Sheeran* wurde nicht gewählt und dementsprechend auch keine Qualitätskriterien dafür entwickelt.

Liebeskummer	Sommerhit
<ul style="list-style-type: none"> - Passende Instrumente, emotionale Stimmung - Passender, trauriger Text - Langsames Tempo und Rhythmus 	<ul style="list-style-type: none"> - Tanzbarer, motivierender Beat - Eingängige, leichte Melodie

Tabelle 2: Spezielle Qualitätskriterien Beispiel GB_10c (Eigenkonstruktion)

Nach Abschluss der initialen Phase arbeiten die Schüler:innen in Kleingruppen an ihren Songs und laden ihre ersten Entwürfe im Pflichtmodul „Die Idee unseres Songs“ hoch. In der darauffolgenden ersten Feedbackrunde wird konstruktive Kritik und Rückmeldung gegeben. Basierend auf diesem Feedback überarbeiten die Gruppen ihre Entwürfe in einer weiteren Arbeitsphase und laden erneut ihre Zwischenergebnisse auf Moodle hoch. Auch hierzu wird Feedback gegeben. Nachdem der finale Song fertiggestellt ist, wählen die Schüler:innen in der letzten Feedbackrunde die besten Songs in unterschiedlichen Kategorien aus. Als Abschluss werden die Songs gemeinsam mit der Klasse angehört und die Gewinner der jeweiligen Kategorien bekanntgegeben.

Die digitale Unterstützung

Die Entscheidung für eine digitale Unterstützung des SCs basiert auf den eingangs referierten Forschungsergebnissen und Erkenntnissen bezüglich der Potenziale digitaler Werkzeuge für das (musikalische) Lernen (Ahlers 2018). Gleichzeitig ist festzuhalten, dass erst der Einsatz von Moodle und GarageBand die Durchführung des SCs unseren Vorstellungen von Kreativität und kollektivem Songwriting nach entsprechend ermöglicht hat.

Der Einsatz der DAW GarageBand war zum einen durch die vom Projekt zur Verfügung gestellten Ressourcen beeinflusst, zum anderen auch durch die niedrigschwelligen Einsatzmöglichkeiten im schulischen Umfeld (Kattenbeck 2022). Eine Reihe kritischer Arbeiten spricht hier allerdings von einem „Niedrigschwelligkeitsmythos“ (Wernicke und Ahlers 2023), der durch die Hersteller etabliert wurde (vgl. u. a. Bell 2015a). Trotz der kritischen Stimmen aus der Forschung, findet GarageBand in vielen Schulen bereits Anwendung, häufig begründet in der scheinbaren Niedrigschwelligkeit dieser DAW, aber auch der kostenfreien Verfügbarkeit auf Geräten des Herstellers Apple. Dementsprechend existieren bereits zahlreiche Studien zum Einsatz von GarageBand, was die vorliegende Arbeit anschlussfähig macht. Die der DAW innewohnenden Affordanzen (s. Kap. 1.4.2) wurden im Forschungsprozess mitgedacht.

Die Entscheidung für Moodle als digitale Unterstützung des kollektiven Songwriting-Prozesses wurde stark bedingt durch die Vorgaben der Bundesländer zum Datenschutz. Moodle bietet die nahezu einzigartige Kombination aus der Möglichkeit zur Speicherung der Daten auf deutschen Servern und zur Anmeldung der Schüler:innen auf der Plattform ohne die Angabe einer persönlichen E-Mail-Adresse sowie dem notwendigen Mindestmaß an Gestaltungsmöglichkeiten zur Erstellung des SCs entsprechend unseren Vorstellungen. Eine Auswertung des Einsatzes von Moodle folgt im Ergebnisteil.

Die Feedbackrunden

Zum Zweck der Anregung musikbezogener Aushandlungs- und Feedbackprozesse, beinhaltet das SC drei zeitlich festgelegten Feedbackrunden, zu welchen die Schüler:innen in ihren Gruppen zusammenkommen. Diese finden sich bereits in der Übersicht des SC im Kapitel 2.1.5 (s. Abbildung 5) und werden im Folgenden näher erläutert. Die ersten zwei Feedbackrunden beinhalten jeweils zwei Aufgaben: (1) Die hochgeladenen Songs der anderen Gruppen sollen angehört werden, um darüber zu diskutieren und gemeinsam als Gruppe online Feedback dazu zu geben; (2) Der aktuelle Stand des eigenen Songs soll auf Basis des erhaltenen Feedbacks angehört und diskutiert werden, sodass eine Planung des weiteren Vorgehens daraus hervorgeht. Die dritte Feedbackrunde findet nach Abgabe der fertigen Songs statt und wird mit einer Abstimmung beendet, in der die Schüler:innen ebenfalls als Gruppe den besten Song in unterschiedlichen Kategorien wählen.

In allen drei Feedbackrunden wurde bewusst ein einziges gemeinsames Ergebnis der Gruppe als Peer-Feedback eingefordert, denn nur so entstehen musikbezogene Diskussionen. In deren Verlauf müssen sich die Schüler:innen über ihre unterschiedlichen Hörerlebnisse und ihre persönlichen ästhetischen Meinungen austauschen, um sich auf ein Feedback zu einigen.

Alle drei Feedbackrunden werden durch ein digitales interaktives Modul im Moodle-Kurs unterstützt. Dieses besteht aus den zwei H5P-Aktivitäten⁵ „Hilfestellung 1: Feedback an die anderen Gruppen“ (s.

) und „Hilfestellung 2: Planung unserer nächsten Schritte“ (s.

Abbildung 7).

⁵ Das Programm „HTML5-Package“ (H5P) ist eine freie Software zur Erstellung von interaktiven Lehr-Lern-Inhalten, die auf Online-Plattformen wie beispielsweise Moodle zur Verfügung gestellt werden können.

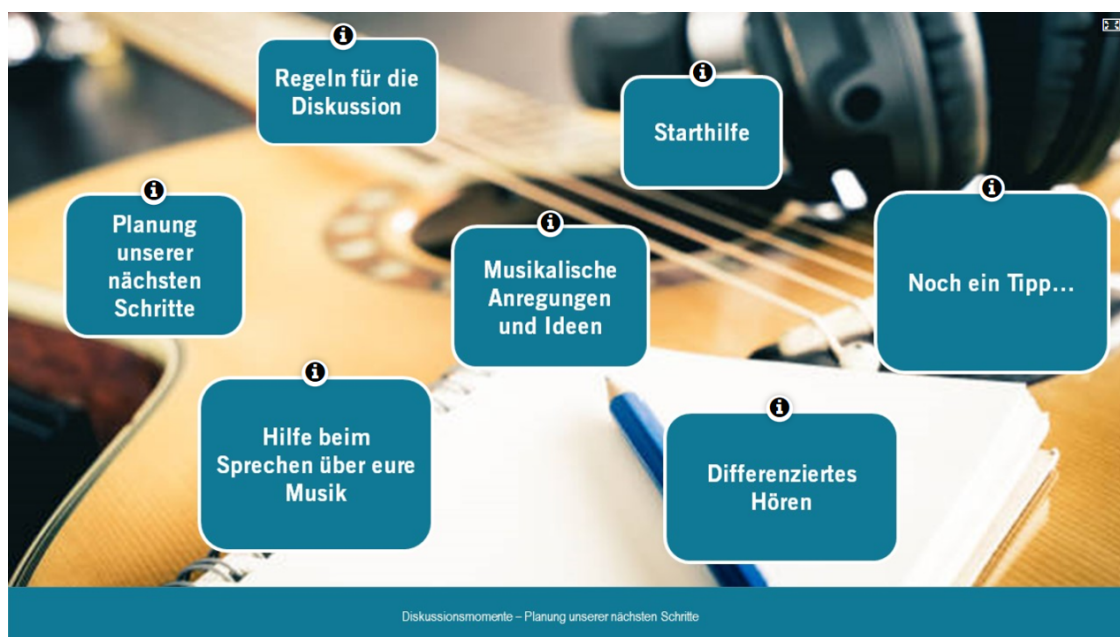


Abbildung 7: Hilfestellung 2: Planung unserer nächsten Schritte (eigene Darstellung)

Die Buttons können auf interaktiven Bildern angeklickt werden, hinter denen sich weitere Informationen, Hilfestellungen und Anregungen für die Diskussion und das Formulieren von konstruktivem Feedback verbergen. Beispielsweise finden sich unter „Hilfe beim Sprechen über Musik“ ein Glossar sowie Fragen, die an das Gehörte gestellt werden können, während

Abbildung 6: Hilfestellung 1: Feedback an die anderen Gruppen

sich hinter „Differenziertes Hören“ ein Hörprotokoll zum Ausfüllen verbirgt. Die Hilfestellung zum Feedback-Geben enthält den Button „Feedback formulieren“ mit Regeln für konstruktives Feedback, während die Hilfestellung für die weitere Planung des eigenen Songs zusätzlich „Musikalische Anregungen und Ideen“ anbietet. Hier finden die Schüler:innen z.B. Bilder und ein kurzes Gedicht, um die eigene Kreativität anzuregen.

Als weitere Unterstützung des Peer-Feedback-Prozesses beinhaltet das SC zu Beginn die bereits benannte Phase im Plenum, in der die Schüler:innen gemeinsam mit der Lehrkraft Qualitätskriterien für alle drei Songwriting-Aufträge entwickeln. Diese sollen entsprechend den Erkenntnissen aus der Literatur zur Gestaltung von Peer-Feedback-Prozessen als Orientierungsrahmen dienen (vgl. Kap. 1.2).

Abschließend ist wichtig zu erwähnen, dass die Teilnehmer:innen der aktuellen Studie keine strukturierte Schulung darüber erhalten haben, wie sie Peer-Feedback geben sollen. Lediglich die digitale Unterstützung in Form des erläuterten H5P-Moduls und die gemeinsam entwickelten Qualitätskriterien (s.o.) boten eine Richtlinie, wie man Feedback zu musikalischen Produkten schreibt. Dies war eine bewusste Entscheidung, denn das Ziel der vorliegenden Dissertation war den aktuellen Stand von Peer-Feedback-Prozessen im Musikunterricht explorativ zu untersuchen und als Basis für weitere Forschung abzubilden.

2.2 Datenerhebung

2.2.1 Theoretical Sampling

Die Sammlung empirischer Daten ist die Grundlage der GTM, da die Theorie aus den Daten emergieren soll. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, die Erhebung von Daten eng an der Forschungsfrage auszurichten. Zu diesem Zweck wird das Prinzip des *Theoretical Sampling* angewendet, welches einer iterativ-zyklischen Logik als Basis für die Erzeugung des Datenkorpus folgt. Das Datenmaterial wird dementsprechend anhand der Erkenntnisse, die aus bisherigen Analysen vorhandener Daten gewonnen wurden, fortlaufend erweitert und ergänzt (vgl. Strübing et al. 2018, S. 90).

„Our analytic categories and the relationships we draw between them provide a conceptual handle on the studied experience. Thus, we build levels of abstraction directly from the data and, subsequently, gather additional data to check and refine our emerging analytic categories.“ (Charmaz 2014, S. 4)

Daraus ergibt sich der Vorteil, dass „Daten nicht unnötig erhoben, sondern nach theorierelevanten Aspekten ausgewählt werden“ (Kattenbeck 2022, S. 79). Die Datenerhebung wird nach dem Prinzip des *Theoretical Sampling* so lange fortgesetzt, bis eine „theoretische Sättigung“ erreicht ist (Strübing 2014, S. 32).

„Categories are ‘saturated’ when gathering fresh data no longer sparks new theoretical insights, nor reveals new properties of these core theoretical categories.“ (Charmaz 2014, S. 213)

Zentral ist dabei, dass durch das Verfahren des *Theoretical Sampling* keine Repräsentativität der Stichprobe für eine bestimmte Grundgesamtheit angestrebt wird, wie es bei statistischen Samplingverfahren der Fall ist (vgl. Charmaz 2014, S. 198). Stattdessen ist das Ziel eine sogenannte „konzeptuelle Repräsentativität“, die Strübing (2014) wie folgt definiert:

„[...] [E]s soll Material zu allen Fällen und Ereignissen erhoben werden, die für eine vollständige analytische Entwicklung sämtlicher Eigenschaften und Dimensionen der in der jeweiligen gegenstandsbezogenen Theorie relevanten Konzepte und Kategorien erforderlich sind.“ (Strübing 2014, S. 31)

Das Feststellen der theoretischen Sättigungen für eine Kategorie ist „auslegungsbedürftig und nicht objektiv aus den Daten ableitbar“ (Strübing 2014, S. 33). Daraus ergibt sich ein erhöhter Legitimationsanspruch an die Forschenden:

„Sie müssen plausibilisieren können, auf Grund welcher Datenlage sie eine Kategorie für empirisch hinreichend gesättigt halten und wie weitgehend die Aussagen sind, die sich daraufhin mit dieser Kategorie treffen lassen.“ (Strübing 2014, S. 33).

2.2.2 Durchführung des Songwriting-Camps

Das SC wurde im Zeitraum von Dezember 2021 bis Juni 2022 insgesamt an drei unterschiedlichen Gymnasien in drei deutschen Bundesländern durchgeführt und mit den genannten Erhebungsmethoden beforscht. Schulorganisatorische Gegebenheiten führten

dazu, dass unterschiedliche zeitliche Formate bei der Durchführung genutzt werden mussten, nämlich kompakt in Form einer Projektwoche bzw. im Regelunterricht über mehrere Wochen. Weitere Faktoren und Bedingungen der jeweiligen Standorte führten zu fehlendem Datenmaterial. Alle Datenerhebungen werden im Folgenden aufgelistet:

Nr.	Umsetzung	Schule	Stichprobe	Erhebungen	Bemerkungen
1	Projektwoche	Gymnasium Berlin (GB)	10. Klasse (GB_10a) 10. Klasse (GB_10c)	- Videoaufzeichnungen - Interviews (SuS + LK ⁶) - schriftl. Reflektionen - teiln. Beobachtung - Online-Feedback	
2	UE	Gymnasium Karlsruhe (GK)	9. Klasse (GK_9)	- Audioaufzeichnungen - Interviews (SuS + LK) - schriftl. Reflektionen - teiln. Beobachtung - Online-Feedback	„Über den eigenen Song sprechen“ fehlt, wenig teilnehmende Beobachtung
3	UE	Gymnasium Herford (GH)	8. Klasse (GH_8) 10. Klasse (GH_10)	- Audioaufzeichnungen - Interviews (SuS + LK) - schriftl. Reflektionen - teiln. Beobachtung	Aufzeichnung der 3. Feedbackrunde fehlt, schriftliche Reflektionen fehlen, Online-Feedback fehlt, wenig teilnehmende Beobachtung

Tabelle 3: Datenerhebungen

Die Auswahl der Erhebungsstandorte basiert auf dem bereits erläuterten Prinzip des *Theoretical Sampling*, gleichzeitig wurde dieses aber auch stark von den strukturellen Bedingungen der Schulen unter Einfluss der Corona-Pandemie eingegrenzt. Aus dem Datenmaterial der ersten Datenerhebung ergab sich der Fokus auf das Peer-Feedback. Aus diesem Grund war mindestens eine weitere Erhebung nötig. Die Stichprobe aus Karlsruhe fiel durch überdurchschnittlich hohe musikalische Vorkenntnisse auf, woraus sich die Notwendigkeit einer weiteren Erhebung mit weniger musikalischer Vorbildung ergab. An den ausgewählten Standorten finden sich insgesamt sehr heterogene musikalische und technische Vorerfahrungen (s. Kap. 3.1), wodurch eine ausreichende Sättigung des Datenmaterials zur Erstellung einer Bereichstheorie erreicht wurde.

2.2.3 Gegenstand der Video-/Audioaufnahmen

Gegenstand der Video-/ Audioaufnahmen waren die drei innerhalb des SCs stattfindenden Feedbackrunden (s. Kap. 2.1.5). Diese wurden nicht nur zum Zweck der Anregung

⁶ Diese Abkürzung bezeichnet Schüler:innen und Lehrkräfte.

musikbezogener Diskussionen und Peer-Feedback entwickelt, sondern auch, um eine konkrete Beobachtungssituationen zu schaffen, die aufgezeichnet werden konnten. Während des SCs wechselten die Gruppen häufig die Räume und teilten sich auf, sodass Momente in den kreativen Prozess integriert werden mussten, in denen die Gruppenmitglieder für Diskussionen an einem Ort zu einem festgelegten Zeitpunkt zusammenkamen. Diese boten Möglichkeiten zur Analyse der auf dem Peer-Feedback basierenden Gruppenprozesse.

Für die Feedbackrunden wurden die Gruppen nach Möglichkeit auf unterschiedliche Räume verteilt. Teilweise verblieben zwei Gruppen im selben Raum, was aber keine Schwierigkeiten verursachte. Für das Gymnasium in Berlin wurde für jede Gruppe eine Videokamera aufgestellt und zusätzlich Audiorekorder in die Mitte gelegt. Bei allen anderen Schulen erhielten die Gruppen lediglich den eingeschalteten Audiorekorder für die Aufzeichnungen ihrer Diskussionen.

Während der Unterrichtseinheiten in Karlsruhe und Herford war es mir als Studienleiterin nicht möglich, bei jeder Stunde des SCs anwesend zu sein. Daraus ergab sich zum einen die Problematik, dass die Schüler:innen in Karlsruhe die erste Aufgabe der Feedbackrunden – ihren eigenen Song ebenfalls zu diskutieren – nicht durchführten, zum anderen schlugen die Aufnahmen der letzten Feedbackrunde in Herford fehl, sodass diesbezüglich keine Daten vorliegen.

2.2.4 Interviews führen

Nach der Entscheidung für die K/GTM wurden die Interviewleitfäden hauptsächlich nach der von Charmaz entworfenen Strategie des „intensive interviewing“ (Charmaz 2014) entwickelt. Diese halboffene bzw. halbstrukturierte Interviewform hat die Besonderheit, dass sie von Charmaz explizit zur Entwicklung einer Theorie konzipiert wurde (Charmaz 2014, S. 87). Das bedeutet einerseits, dass der Interviewleitfaden sehr eng am Forschungsvorhaben formuliert wird und nach der ersten Datenauswertung auf Basis der daraus resultierenden vorläufigen Kategorien mit einem entsprechenden Fokus weiterentwickelt wird. Andererseits betont Charmaz aber die Wichtigkeit, dass den Interviewpartner:innen trotzdem Raum zur eigenen Relevanzsetzung eingeräumt wird (vgl. Charmaz 2014, S. 85; Kattenbeck 2022, S. 81). Sie plädiert ebenfalls dafür, die Regeln des Interviews flexibel zu handhaben, immer mit dem Fokus auf die Ausrichtung der Erhebungsmethodik an der Forschungsfrage (vgl. Charmaz 2014, S. 19). Basierend auf Charmaz' Strategie beinhaltet der konstruierte Interviewleitfaden eine Kombination aus offenen und konkreten Fragestellungen und wurde parallel zum fortschreitenden *Theoretical Sampling* teilweise weiterentwickelt. Im Folgenden werden nur die finalen Fassungen der Interviewleitfäden abgebildet.

Leitfaden Schüler:innen

Ice-Breaker:

- Was war die letzte gute Musik, die du gehört hast?
- Wenn du eine Musiker:in/eine Band einladen könntest, welche wäre das?

Einstieg:

- Beschreibe, was du in den letzten Wochen/Tagen im Musikunterricht gemacht hast.
- Kannst du dich an Momente erinnern, die besonders schön/schwierig für dich waren? Bitte nenne ein Beispiel
- Wie bist du mit deiner Gruppe ins Songwriting gestartet? Hattet ihr eine bestimmte Strategie?
- Wie hast du mit deiner Gruppe Probleme gelöst?

Hauptteil 1 (Einsatz digitaler Medien):

- Ihr habt mit iPads gearbeitet und euch über ein Online-System mit digitalen Bausteinen (Moodle) organisiert. Erzähl doch bitte von deiner Arbeit mit iPad und Moodle.

Nachfrageteil 1 (optional):

- Wie habt ihr/hast du den Moodle Kurs in eure Arbeit eingebunden?
- Was wäre ohne iPad/Lernplattform anders gelaufen?
- Gab es Schwierigkeiten bei der Arbeit mit dem iPad oder der Lernplattform?
- Was lief besser bei der Arbeit mit dem iPad/Lernplattform als sonst in der Kleingruppenarbeit?
- Habt ihr zuhause gearbeitet?

Hauptteil 2 (Moodle):

- Welche Trainingsmodule aus Moodle hast du verwendet?
- Bewerte, wie hilfreich die Module für deinen Song waren.
- Hätte das auch mit Arbeitsblättern funktioniert?
- Welche Apps und Funktionen des iPads hast du sonst noch genutzt und wofür?

Hauptteil 3 (Feedbackrunden):

- Beschreibe, wie die Feedbackrunden abgelaufen sind.

Nachfrageteil 3 (optional):

- Welche Probleme sind in den Feedbackrunden aufgetreten?
- Kannst du die Ergebnisse eurer Diskussionen beschreiben? Warst du damit zufrieden? Wieso?
- Wie bewertest du das Feedback, das ihr von den anderen Gruppen bekommen habt? War das hilfreich? Wieso?
- Habt ihr die digitale Unterstützung genutzt?

Bilanzierungsteil:

- Was hast du Neues durch das SC gelernt?
- Wie findest du euren fertigen Song?

Abbildung 8: Interviewleitfaden SuS

Die erste Phase des Interviewleitfadens „Ice-Breaker“ wurde erst im späteren Verlauf hinzugefügt, als ich bemerkte, dass die Schüler:innen Zeit benötigten, um aus dem Schulalltag in unserem Gespräch anzukommen und sich darauf einzustellen. Die darauffolgende Phase „Einstieg“ setzt sehr offen angelegte Erzählimpulse, um möglicherweise neue Aspekte zu erschließen, die das SC beeinflusst haben. Danach beinhaltet der Leitfaden drei Hauptteile inklusive optionaler Nachfragen, die für mich die drei thematischen Schwerpunkte der Befragung darstellen. Der „Hauptteil 1“ beinhaltet den Einsatz des iPads und der Lernplattform im Allgemeinen, während der „Hauptteil 2“ den Umgang mit der Lernplattform (Moodle) fokussiert. Der dritte und zentrale „Hauptteil 3“ kam erst durch die Weiterentwicklung des Erkenntnisinteresses hin zu Peer-Feedback-Prozessen dazu und stellt die Frage nach dem Ablauf der Feedbackrunden und dem Umgang mit erhaltenem Feedback. Im „Bilanzierungsteil“ geht es darum, neu gelernte Aspekte zu benennen und die Zufriedenheit mit dem fertigen Endprodukt zu erfragen. Insgesamt wurde bei der Konstruktion des Leitfadens darauf geachtet Fragen so zu formulieren, dass die Schüler:innen zum Reden/ Erzählen animiert werden.

Die Durchführung der Befragung orientierte sich sehr stark am erstellten Leitfaden, da weder ich noch eine unterstützende studentische Hilfskraft Erfahrung mit Befragungen in Form von Interviews hatten. Mir als Studienleitung war es im weiteren Verlauf der Erhebungen möglich, mich von diesem Leitfaden zu lösen, um weiterführenden Fragen, die sich während der Interviews ergaben nachzugehen. Die studentische Hilfskraft hielt sich indes nach eigenen Angaben strikter an die Vorgaben.

Interviewsituation Schüler:innen

Die Interviews mit den Schüler:innen wurden in Berlin parallel zum letzten Tag der Projektwoche „SC“ durchgeführt. In Karlsruhe und Herford befragte ich die Schüler:innen am Tag der letzten Unterrichtsstunde mit dem Thema „SC“. Durchgeführt wurden die Interviews von mir und in Berlin und Herford zusätzlich von der studentischen Hilfskraft, um möglichst viele Schüler:innen in der begrenzten Zeit eines Schultages (1.-6. Stunde) zu erreichen. Trotzdem war es nicht möglich, alle Schüler:innen der teilnehmenden Klassen zu befragen. Dementsprechend wurden die Interviewpartner:innen nach folgenden Kriterien ausgewählt:

- Mindestens eine Person aus jeder Kleingruppe
- Schüler:innen mit viel und mit wenig musikalischen sowie technischen Vorkenntnissen (ersichtlich aus dem Fragebogen zur Erhebung von Hintergrunddaten)
- Gleiche Anzahl Jungen und Mädchen

Die Interviews wurden Face-to-Face in einem vorbestimmten Raum der Schule durchgeführt und für jeweils ungefähr 30 min angesetzt.⁷

⁷ Eine Liste der Interviewpartner:innen der SuS findet sich im Anhang (s. S. 129).

Leitfaden Lehrkräfte

Der Leitfaden für die Lehrkräfte wurde nach dem gleichen Prinzip erstellt wie der Leitfaden für die Schüler:innen. Hier wird ebenfalls nur die finale Fassung des Erhebungsinstruments abgebildet:

Einstieg:

- Wie hast du dich bei der Durchführung des SC gefühlt? Beschreibe gerne, was dir schwer- oder leicht gefallen ist.
- Kannst du Momente in der Einheit beschreiben, die besonders gut funktioniert haben?
- Welche Momente waren für dich besonders herausfordernd?
- Welche Momente waren deiner Meinung nach für die SuS besonders herausfordernd?

Hintergrundabfrage:

- Welche Vorerfahrungen hast du bereits mit GarageBand, iPads?
- Wie würdest du deinen ganz persönlichen Unterrichtsstil beschreiben?
- Wie empfindest du selbstständiges Arbeiten in der Schule generell?
- Was fällt dir zum Thema Peer-Feedback ein?
- Arbeitest du häufig so?

Hauptteil 1 (Feedbackrunden):

- Wie hast du die Feedbackrunden wahrgenommen?

Nachfrageteil 1 (optional):

- Wie bewertest du das daraus entstandene Feedback?
- Haben die Feedbackrunden die SuS unterstützt?
- Haben die Feedbackrunden Druck auf die SuS ausgeübt?

Hauptteil 2 (Moodle und iPads):

- Bezogen auf die Arbeit mit Moodle, ist dir etwas im Verhalten/ in der Arbeitsweise/ in der Zusammenarbeit der Gruppen aufgefallen?
- Wie bewertest du den Einsatz der iPads für das SC?

Nachfrageteil 2 (optional):

- Hat sich etwas am Verhalten der SuS verändert?

Bilanzierungsteil:

- Welche Verbesserungsvorschläge hättest du für eine erneute Durchführung?

Abbildung 9: Interviewleitfaden Lehrkräfte

Die Phase des „Einstiegs“ ist auch hier bewusst offengehalten, um die Lehrkräfte zum Erzählen zu veranlassen. Darauf folgt die Phase der „Hintergrundabfrage“, um Einstellungen zum

selbstständigen Arbeiten und Peer-Feedback sowie Vorerfahrungen mit digitalen Medien abzufragen. „Hauptteil 1“ und „Hauptteil 2“ befassen sich zum einen mit der Perspektive der Lehrkraft auf die Feedbackrunden und zum anderen auf die Auswirkungen von Moodle und den iPads auf das SC. Für beide Teile wurden optionale Nachfragen entworfen. Der „Bilanzierungsteil“ dient zur Verbesserung des SC für die folgenden Erhebungen. Insgesamt dienen die Interviews mit den Lehrkräften als ergänzende Perspektive auf das Unterrichtsgeschehen.

Interviewsituation Lehrkräfte

Die teilnehmenden Lehrkräfte wurden im Anschluss an das jeweils durchgeführte SC von mir als Studienleitung online via Zoom befragt. Für die Interviews wurden jeweils 30-40 Minuten Zeit eingeplant⁸.

2.2.5 Erfassung der Hintergrunddaten

Im Folgenden werden die für den Fragebogen dieser Studie verwendeten Skalen aufgelistet:

Skala	Quelle
Demografische Daten (z.B. Alter, Schulform, etc.)	PISA 2015
Zu Hause gesprochene Sprache	PISA 2015
Sozioökonomischer Status	PISA 2015
Kulturelles Kapital	TIMSS 2007
Musikinteresse in der Familie	Harnischmacher/ Knigge 2017
Musikalische Wahrnehmungsfähigkeit	Gold-MSI
Musikalische Vorlieben und Praxis	Eigenkonstruktion
Motivation im Musikunterricht	MMI-S-kurz, Harnischmacher/ Blum/ Höfer 2015
ICT Kompetenz	PISA 2015
Vorerfahrung mit GarageBand und iPads	Eigenkonstruktion

Tabelle 4: Auflistung der Skalen des Schüler:innen-Fragebogens zur Erfassung der Hintergrunddaten und musikalischen Vorkenntnissen

Die Befragung der teilnehmenden Schüler:innen wurde über LimeSurvey jeweils vor dem Start des SC durchgeführt.

2.2.6 Teilnehmend beobachten

Beobachtungen meinerseits wurden ausschließlich auf verdeckte und unsystematische Art durchgeführt (vgl. Kap. 2.1.4), indem ich während der Durchführung des SCs zu organisatorischen Zwecken den gesamten Zeitraum oder in einigen Klassen nur teilweise

⁸ Eine Liste der Interviewpartner:innen der Lehrkräfte findet sich im Anhang (s. S. 130).

anwesend war. Da ich lediglich als Durchführende der Studie partizipiert habe, konnte ich die unterschiedlichen Gruppen eingehend beobachten. Abschließend hielt ich meine Erkenntnisse möglichst wertungsfrei in einem Protokoll fest und verwendete dieses bei der Auswertung der Interviews, um die dort getätigten Aussagen mit meinen Beobachtungen abzugleichen.

2.2.7 Weitere Dokumente

Die schriftlichen Reflektionen der Schüler:innen wurden von den Lehrkräften als abschließende und teilweise auch für die Notengebung relevante Aufgabe gestellt, die zuhause zu erledigen war. Da die Unterrichtseinheiten in Herford kurz vor den Sommerferien stattfanden und die Zensuren bereits eingetragen waren, nahm sich kaum ein:e Schüler:in dieses Standortes der Aufgabe an, weshalb die Daten an dieser Stelle fehlen.

Zusätzlich wurde das im Moodle-Kurs gegebene Online-Feedback der Gruppen abgespeichert, um es mit den aufgezeichneten Feedbackrunden zu verbinden bzw. diese zu ergänzen.

2.2.8 Maßnahmen zum Datenschutz

Sofern transkribierte Teile der Video-/Audioaufzeichnung oder Interviews zitiert werden, wurden die Inhalte, welche Rückschlüsse auf die teilnehmenden Personen zulassen, anonymisiert. Außerdem erhielten die teilnehmenden Lehrkräfte und Schüler:innen für die Dauer des SCs jeweils einen zufällig zugewiesenen Kode, um die Personen aus den Interviews mit den entsprechenden Gruppen verknüpfen zu können, ohne personenbezogene Daten zu erheben. In transkribierten Abschnitten genannte Namen werden durch den entsprechenden Personenkode ersetzt. Video- bzw. Audiomaterial wird nicht veröffentlicht.

2.2.9 Überblick über den Datenkorpus

Klassen	Video	Audio	Interviews SuS (I_SuS)	Interviews LK (I_LK)	Schriftliches Online-Feedback (SOF)	Schriftliche Reflektion (Refl)	Protokolle teilnehmende Beobachtung
GB_10a	12	0	11	1	8	19	1
GB_10c	12	0	12	1	8	0	1
GK_9	0	12	6	1	8	17	1
GH_8	0	8	10	1	10	0	1
GH_10	0	15	8	0	10	0	1

Tabelle 5: Datenkorpus

Tabelle 5 bietet einen Überblick über den vorhandenen Datenkorpus und führt die Abkürzungen und Dateibenennungen ein, die für die Angabe von wörtlichen Zitaten aus dem Datenmaterial im Ergebnisteil verwendet werden. Diese werden anhand von Beispielen kurz erläutert:

GH_8_D_1 (00:17:30): Das folgende Zitat stammt aus der Feedbackrunde I der Gruppe D aus der Klasse 8 des Gymnasiums in Herford. Der zitierte Abschnitt beginnt bei Minute 17:30 der Aufzeichnung.

I_SuS_GB_10a_21 (00:04:26): Das folgende Zitat stammt aus dem Interview mit dem/der Schüler:in aus der Klasse 10a des Gymnasiums in Berlin mit der Nummer 21. Der zitierte Abschnitt beginnt bei Minute 04:26 der Aufzeichnung.

I_LK_GK_9 (00:07:12): Das folgende Zitat stammt aus dem Interview mit der Lehrkraft des Gymnasiums in Karlsruhe. Der zitierte Abschnitt beginnt bei Minute 07:12 der Aufzeichnung.

SOF_GB_10c: Das folgende Zitat stammt aus dem schriftlichen Online-Feedback der Klasse 10 des Gymnasiums in Berlin, welches die Schüler:innen für die anderen Gruppen formuliert haben.

Refl_GK_9_8 (Abschnitt 6): Das folgende Zitat stammt aus der schriftlichen Reflektion des:r Schüler:in aus der Klasse des Gymnasiums in Karlsruhe mit der Nummer 8. Der zitierte Abschnitt findet sich in Abschnitt 6.

gk9_L: Dieser Personenkode bezeichnet die Lehrkraft des Gymnasiums in Karlsruhe.

gb10a_8: Dieser Personenkode bezeichnet eine/n Schüler:in aus der Klasse 10a des Gymnasiums in Berlin.

2.3 Auswertungsprozess

2.3.1 Induktion, Abduktion, Deduktion

Bei der erkenntnistheoretischen Entstehung von neuem Wissen nach der GTM wird zwischen der induktiven, abduktiven und deduktiven Vorgehensweise zur Generierung von Erkenntnissen oder Hypothesen aus empirischem Material unterschieden. Die K/GTM berücksichtigt als einzige alle drei Verfahren (vgl. Strübing 2013, S. 8; Charmaz 2014, S. 200-204).

Induktion bezeichnet das Verfahren, bei dem durch den „Vergleich empirischer Fälle [...] auf allgemeine Regeln und Zusammenhangsmodelle“ geschlossen wird (Strübing 2013, S. 7), während sich deduktives Schlussfolgern durch die Anwendung vom „Allgemeinen einer Gesetzmäßigkeit, einer Regel oder einer Theorie auf das Spezielle eines oder bestimmter Fälle“ definiert (Strübing 2013, S. 7). Diese Formen der Erkenntnisgewinnung lösen ein Zuordnungsproblem, das entsteht, wenn uns im empirischen Material bereits bekannte Phänomene begegnen, die „wir ohne große Mühe in den Bestand unseres bestehenden Wissens einordnen können“ (Strübing 2013, S. 8). Dadurch kann jedoch lediglich bestehendes Wissen ausgeweitet werden, anstatt dass „neues Wissen entsteht“ (Strübing 2013, S. 8).

Wenn man im Datenmaterial jedoch auf unbekannte Phänomene stößt, also solche, die „uns im ersten Moment als fremd, unbegreiflich oder zu unserem Wissen in Widerspruch stehend erscheinen“, dann muss die „Lösung des Zuordnungsproblems erst noch geschaffen werden“ (Strübing 2013, S. 8). Dies geschieht, indem „eine Idee entwickelt“ wird, was als „Abduktion“ bezeichnet wird (Strübing 2013, S. 8).

„Der wichtige Unterschied [zur Induktion und Deduktion] besteht darin, dass Abduktionen weder systematisch noch logisch-zwingend geschlussfolgert werden können. Abduktive Schlüsse sind erkenntnispraktischer Art und insofern tentativ oder hypothetisch: Ob sie die Lösung des Forschungsproblems darstellen, muss sich in weiteren Forschungsschritten der empirischen Überprüfung und Bewährung zeigen.“ (Strübing 2013, S. 8)

Aus der Kombination von Induktion, Abduktion und Deduktion entsteht ein iterativ-zyklischer Forschungsprozess, den Strübing wie folgt erklärt:

„Am Beginn steht die oft eher noch unscharfe Forschungsfrage, die zur Auswahl und ersten empirischen Erkundung eines ersten Falles führt. Diese empirischen Erfahrungen und das dabei generierte Material werden – zunächst vor allem im Wege des offenen Kodierens – analysiert. Dabei werden wir in der Regel einerseits auf bekannte, vertraute Phänomene stoßen, die sich unserem Wissensbestand ohne große Mühe zuordnen lassen; das wären dann qualitative Induktionen im Sinne von C. S. Peirce. Wir werden aber – hoffentlich – auch auf Zusammenhänge stoßen, die uns zunächst fremd, rätselhaft oder unverständlich anmuten und uns vor analytische Probleme stellen, die abduktive Schlüsse erfordern. Daraus resultieren sukzessive erste zunächst noch eher hypothetische und in den Konturen noch eher vage theoretische Konzepte. Deren Präzisierung, Stabilisierung und weitere empirische Fundierung (man kann hier von Validierungen sprechen, die immer auch eine deduktive Komponente haben) führt – im Modus des theoretischen

Samplings – zur Auswahl und Erforschung weiterer Fälle oder Fallgruppen – woraufhin der geschilderte Zyklus erneut beginnt. Die Zyklen werden so lange und so vielfältig wiederholt wie es erforderlich ist, um zu einer hinreichend sicheren Antwort auf die – inzwischen präzisiertere – Forschungsfrage zu gelangen.“ (Strübing 2013, S. 127)

2.3.2 Kodieren

Die zentrale Auswertungsmethodik der vorliegenden Dissertation ist das *Kodieren*. Dabei handelt es sich um einen Prozess, bei dem einzelne Phänomene in Daten identifiziert und mit vorläufigen Bezeichnungen, sogenannten *Kodes*, markiert werden. Mithilfe der Methode des kontinuierlichen Vergleichs werden diese Kodes im Laufe der Zeit zu übergeordneten Kodes, den sogenannten Kategorien, weiterentwickelt. Diese Kodes und Kategorien bilden die Basis für die abschließende Erstellung einer Grounded Theory (vgl. Charmaz 2014).

„Grounded theory coding generates the bones of your analysis. Theoretical centrality and integration will assemble these bones into a working skeleton.“ (Charmaz 2014, S. 113)

Charmaz unterscheidet dabei zwischen zwei Kodierphasen, dem *initial coding* und dem *focused coding* (vgl. Charmaz 2014).

Das *initial coding* bildet die Basis der Analyse und hat zum Ziel, das vorhandene Material zu segmentieren, indem bestimmte Elemente in den Daten erkannt und, wie bereits erwähnt, mit (vorläufigen) Kodes versehen werden. Dabei ist es wichtig, eng am Material zu arbeiten und eine möglichst offene Haltung einzunehmen (Charmaz 2014, S. 116–120). Laut Charmaz ist es allerdings erkenntnistheoretisch unmöglich sich dem Material völlig unvoreingenommen zu nähern. Vielmehr geht es darum, sich der eigenen, aus verschiedenen Wissensbeständen und Erfahrungen gespeisten Vorannahmen bewusst zu werden, sie zu reflektieren und sie gegebenenfalls produktiv zu nutzen (vgl. Charmaz 2014, S. 117).

Um diesen methodischen Anforderungen an den Auswertungsprozess nach der K/GTM gerecht zu werden, wurde das *initial coding* im Forschungsteam mit zwei studentischen Hilfskräften durchgeführt. Dabei wurden die Daten nicht mehrfach durch unterschiedliche Personen kodiert, sondern das zu kodierende Material wurde aufgeteilt. Parallel dazu wurden regelmäßige Datenanalysesitzungen organisiert, um über Schwierigkeiten zu sprechen und einzelne Kodierungen zu diskutieren. In diesem Zusammenhang war die Perspektive von zwei weiteren auswertenden Personen sehr wertvoll für die erforderliche Selbstreflexion als Forschende und motivierte an mehreren Stellen produktive neue Ansätze zur weiteren Analyse der Daten.

Die Phase des *initial coding* ging nahtlos in die Phase des *focused coding* über, weiterhin begleitet von regelmäßigen gemeinsamen Sitzungen. Kodes, die häufig an zentralen Stellen im Datenmaterial Anwendung fanden oder sich als thematisch besonders relevant erwiesen, wurden als Verknüpfungspunkte zwischen verschiedenen Datentypen (Video-/ Audioaufnahme, schriftliche Reflektion usw.) verwendet. Die Kodierungsarbeit konzentrierte sich im weiteren Verlauf der Auswertung darauf, die Kodes und die durch diese

markierten Phänomene zu vergleichen, um das Datenmaterial zu bündeln und (vorläufige) Kategorien daraus zu entwickeln (vgl. Charmaz 2014, S. 138–141).

Zum Zweck der Synthetisierung eines theoretischen Modells im Sinne der K/GTM müssen die entwickelten Codes und Kategorien in Beziehung zueinander gesetzt werden. Dabei äußert sich Charmaz (2014) sehr kritisch gegenüber den dafür bereits bestehenden Konzepten des *axial coding* (nach Strauss und Corbin 1994) und des *theoretical coding* (nach Glaser 1998). Das *theoretical coding* basiert auf einer Reihe sogenannter Kodierfamilien, die aus theoretischen Codes bestehen und auf die Kategorien und Codes angewendet werden (vgl. Glaser 1998), die aus den Daten entwickelt wurden. Charmaz' Kritik wendet sich vor allem gegen die Kriterien für die Zusammensetzung und Anwendung dieser theoretischen Kodierfamilien. Stattdessen schlägt sie eine Verbindung mit einer abduktiven Forschungslogik vor (vgl. Thornberg und Charmaz 2014, S. 160). Im Zuge dieses weiterentwickelten Kodierverfahrens nutzen Forschende aktiv ihre theoretische Sensibilität für potentiell relevante Diskurse und Theorieangebote, „um eine Art investigativen Dialog zwischen ihren Daten, den herausgebildeten Kategorien und Unterkategorien und deren Beziehungen untereinander sowie der vorgängig existierenden Theorielandschaft zu führen“ (Hohage 2016, S. 120). In dieser Phase des Auswertungsprozesses der vorliegenden Studie wurden insbesondere die benannten *sensibilisierende Konzepte* (s. Kap. 2.1.3) wichtig.

Abschließend ist wesentlich anzumerken, dass die drei genannten Kodier-Modi im Kontext der K/GTM zwar als eigenständige Phasen gelten, diese jedoch eng miteinander verknüpft sind und sich nicht gegenseitig ausschließen. Bedingt durch die Erhebung weiterer Daten an zusätzlichen Standorten und den für die GTM typischen zirkulären Auswertungsprozess bestand ein stetiger Wechsel zwischen ihnen.

2.3.3 Exemplarische Darstellung des Auswertungsprozesses

Der Auswertungsprozess der vorliegenden Studie erfolgte in einem kollaborativen Setting unter Einbeziehung zweier studentischer Hilfskräfte und durch regelmäßige Datenanalyse-Sitzungen. Im ersten Schritt wurde eine deskriptive Auswertung der Fragebogendaten vorgenommen, um die teilnehmenden Lern- und Kleingruppen anhand ihrer spezifischen Merkmale zu klassifizieren. Anschließend folgte die Phase des *initial coding*, bei der induktive Codes auf Grundlage der Teilfragen des Interviewleitfadens auf das Material aus den Feedbackrunden und Interviews angewendet wurden. Dieser Schritt führte zu einer Vielzahl individueller Codes, aus denen zunächst kein zufriedenstellender Zusammenhang hergestellt werden konnte.

Um einen Ausgangspunkt für die Entwicklung übergeordneter Kategorien zu schaffen (*focused coding*), wurden auf Basis der ausgewerteten Fragebogendaten zwei kontrastierende Lerngruppen ausgewählt, die sich hinsichtlich ihrer musikbezogenen Expertise, Vorerfahrungen und ihres musikbezogenen Selbstvertrauens deutlichsten unterschieden. Diese Entscheidung orientierte sich an Charmaz' Ansatz des kontinuierlichen Vergleichs, der

als grundlegende Methodik zur Entwicklung theoretischer Kategorien dient (vgl. Charmaz 2014, S. 159 f.).

Im nächsten Schritt wurden auffällige Interaktionsmomente in den aufgezeichneten Feedbackrunden der ausgewählten Gruppen identifiziert. Im Fokus standen hierbei Situationen, in denen die Routinen sozialer Interaktionen unterbrochen wurden und somit Missverständnisse oder Meinungsverschiedenheiten entstanden (vgl. Charmaz 2014, S. 271). Diese analysierten Momente wurden mit zugehörigen Aussagen aus den Interviews und den abschließenden schriftlichen Reflexionen abgeglichen, um ein vollständiges Bild zu erhalten. Ergänzend wurden bei Bedarf auch schriftliche Feedbacks, hochgeladene Zwischenergebnisse und dokumentierte teilnehmende Beobachtungen in die Analyse einbezogen. Wichtig ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass die Videoaufnahmen aus der Erhebung in Berlin wie Audioaufnahmen genutzt und analysiert wurden, da diese durch die Masken, die die Schüler:innen zu diesem Zeitpunkt Corona-bedingt noch tragen mussten, nahezu unbrauchbar für den Einbezug einer Analyse beispielsweise von Mimik waren.

Die daraus gewonnenen Erkenntnisse ermöglichten erste abduktive Schlüsse, wie zum Beispiel, dass das Anhören der Songs der anderen Gruppen eine große Rolle für die Weiterentwicklung des eigenen Songs zu haben schien. Diese ersten Schlussfolgerungen wurden im weiteren Verlauf des Auswertungsprozesses durch die Ausweitung des iterativen Prozesses auf die übrigen Lerngruppen wiederholt überprüft und gefestigt, um die Datensättigung zu gewährleisten und robuste, übergeordnete Kategorien als Grundlage für die Modellentwicklung zu generieren. Durch dieses Verfahren wurde unter anderem die zentrale Kategorie „Die Songs der anderen anhören“ entwickelt.

3 Ergebnis-Darstellung

3.1 Vorstellung der einzelnen Klassen und Gruppen

Anhand der Skalen und Items des Schüler:innen-Fragebogens wurden spezifische Merkmale der verschiedenen Klassen und Gruppen identifiziert, die potenziell von Bedeutung für die Modellentwicklung sind. In diesem Teilkapitel werden lediglich die für die Modellentwicklung relevant gewordenen Eigenschaften dargestellt. Die vollständigen Ergebnisse der Erhebung durch den Fragebogen sind im Anhang einsehbar (s. S. 1260 ff.).

Die folgenden Tabellen erklären die im Anhang dargestellten Ergebnissen des Fragebogens. Die Zahl innerhalb der Bezeichnung des jeweiligen Items gibt den maximal möglichen Score an. Die höchste Zahl bedeutet auch immer die bestmögliche Ausprägung. Der Fragebogen wurde im Laufe der Zeit angepasst, weshalb sich die Ergebnisse aus Berlin (s. Tabelle 6) und die Ergebnisse aus Karlsruhe und Herford (s. Tabelle 7) unterscheiden. Im zweiten Fragebogen wurden die Items bezüglich der musikalischen Praxis ergänzt und die Items bezogen auf die Vorerfahrung mit Apps zum Musikmachen und technischen Geräten generell wurden fokussiert auf Items zur Vorerfahrung mit GarageBand und iPads bzw. Tablets (vgl. Tabelle 7).

Bezogen auf das Ziel der vorliegenden Dissertation, die Entwicklung eines Modells zur Abbildung von Peer-Feedback-Prozessen beim Songwriting im schulischen Musikunterricht, hat die Abfrage der musikalischen und technischen Expertise insbesondere zur Entwicklung der verschiedenen Einflussfaktoren (s. Kap. 3.3.6) beigetragen. Das Geben und Empfangen von musikbezogenem Peer-Feedback hängt den vorliegenden Daten zufolge stark von diesen Expertisen ab. Bezüglich der gesprochenen Sprache zuhause, des kulturellen Kapitals und des sozioökonomischen Status konnte kein direkter Zusammenhang mit der Wirkung des Peer-Feedbacks hergestellt werden, jedoch haben die Daten aus diesen Items dazu beigetragen, die beiden Klassen zu identifizieren, die sich in ihrer Zusammensetzung am stärksten voneinander unterscheiden. Denn die Gegenüberstellung und der regelmäßige Vergleich dieser beiden Klassen war entsprechend der vergleichenden Auswertungsmethodik der GTM die Basis für die Entwicklung des Modells.

Gemäß den erhobenen Fragebogendaten haben sich die Klasse 10c des GB und die Klasse 9 des GK am stärksten unterschieden. Die Schüler:innen der Klasse 10c hatten kaum musikalische oder technische Expertise und insgesamt einen geringen sozioökonomischen Status. Zusätzlich wachsen 76% der befragten Schüler:innen dieser Klasse zweisprachig auf. Die Schüler:innen der Klasse 9 hingegen wiesen hohe musikalische Expertise und Aktivität auf, parallel zu einer fast ebenso ausgebildeten technischen Expertise. Gleichzeitig hatten die Schüler:innen hier einen sehr hohen sozioökonomischen Status und nur 26% der Klasse wachsen zweisprachig auf.

Insgesamt ist festzuhalten, dass vor allem die erhobenen Daten zur technischen und musikalischen Expertise in die Entwicklung des Modells eingeflossen sind. Gleichzeitig erfolgte

das Verfahren des *Theoretical Sampling* (s. Kap. 2.2.1) unter anderem auf Basis der erhobenen Hintergrunddaten der Schüler:innen. Dabei wurde vor allem auf die heterogene Zusammensetzung der Stichprobe bezogen auf die technische und musikalische Expertise geachtet.

Bezeichnung	Erklärung	Score
Kode	Personenkode der Schüler:innen.	
Alter	Alter in Jahren	
Geschlecht	m (männlich); w (weiblich); d (divers)	
Klasse	Klassenstufe	(8-10)
Schulform	Gymnasium	
Sprache zuhause	Umgangssprache im häuslichen Umfeld	Deutsch; Ich wachse zweisprachig auf
Anzahl Bücher 6	Sozioökonomischer Status	Maximaler Score: 6
KK 4	Kulturelles Kapital	Maximaler Score: 6
MK 4	Musikalisches Kapital	Maximaler Score: 4
MW 7	Musikalische Wahrnehmungsfähigkeit	Maximaler Score: 7
MMI 4	Motivation im Musikunterricht	Maximaler Score: 4
MMIexM 4	Extrinsische Motivation im Musikunterricht	Maximaler Score: 4
MMIiM 4	Intrinsische Motivation im Musikunterricht	Maximaler Score: 4
Sul 4	Spaß und Interesse an ICT	Maximaler Score: 4
PwICT 4	Persönlich wahrgenommene ICT-Kompetenz	Maximaler Score: 4
ICTGTablet 3	Erfahrung mit iPads/Tablets: 1= Nein; 2= Ein wenig; 3= Ja	Maximaler Score: 3
ICTAMm 3	Erfahrung mit GarageBand: 1= Nein; 2=Ein wenig; 3= Ja	Maximaler Score: 3
Einzelinterview	Es wurde ein Einzelinterview mit dieser:m Schüler:in durchgeführt	Ja; Nein

Tabelle 6: Erklärung der Tabelle im Anhang mit den Ergebnissen des Fragebogens der Erhebung in Berlin (Eigenkonstruktion)

Bezeichnung	Erklärung	Score
Kode	Personenkode der Schüler:innen	
Alter	Alter in Jahren	
Geschlecht	m (männlich); w (weiblich); d (divers)	
Klasse	Klassenstufe	(8-10)
Schulform	Gymnasium	
Sprache zuhause	Umgangssprache im häuslichen Umfeld	Deutsch; Ich wachse zweisprachig auf
Anzahl Bücher 6	Sozioökonomischer Status	Maximaler Score: 6
KK 4	Kulturelles Kapital	Maximaler Score: 6
MK 4	Musikalisches Kapital	Maximaler Score: 4
MW 7	Musikalische Wahrnehmungsfähigkeit	Maximaler Score: 7
MMI 4	Motivation im Musikunterricht	Maximaler Score: 4
MMIexM 4	Extrinsische Motivation im Musikunterricht	Maximaler Score: 4
MMIim 4	Intrinsische Motivation im Musikunterricht	Maximaler Score: 4
Sul 4	Spaß und Interesse an ICT (Information and Communication Technology)	Maximaler Score: 4
PwICT 4	Persönlich wahrgenommene ICT-Kompetenz	Maximaler Score: 4
MusiAktivChor	Abfrage nach musikalischen Aktivitäten im Chor: Klassischer Chor, Schulchor, Popchor. 0= Keine Teilnahme an einer der genannten Aktivitäten; 1= Teilnahme an einer der genannten Aktivitäten; 2= Teilnahme an zwei der genannten Aktivitäten; 3= Regelmäßige Teilnahme an drei der genannten Aktivitäten.	Maximaler Score: 3
MusiAktivOrchester	Abfrage nach musikalischen Aktivitäten in einer Band oder einem Orchester. 0= Keine Teilnahme an einer der genannten Aktivitäten; 1= Teilnahme an einer der genannten Aktivitäten; 2= Teilnahme an zwei der genannten Aktivitäten.	Maximaler Score: 2
iPad/Tablet 3	Erfahrung mit iPads/Tablets: 1= Nein; 2= Ein wenig; 3= Ja	Ja; Nein
GarageBand 3	Erfahrung mit GarageBand: 1= Nein; 2= Ein wenig; 3= Ja	
Einzelinterview	Es wurde ein Einzelinterview mit dieser:m Schüler:in durchgeführt.	Ja; Nein

Tabelle 7: Erklärung der Tabelle im Anhang mit den Ergebnissen des Fragebogens der Erhebungen in Karlsruhe und Herford (Eigenkonstruktion)

3.2 Zur Rolle der Technologien

Die Durchführung des SC basierte zum Großteil auf dem Einsatz digitaler Technologien für das Lernen, die Kommunikation, das Entwerfen und Erstellen der Skizzen und fertigen Produktionen. Da die Bedeutung (digitaler) Dinge für Interaktionen auch innerhalb von Bildungskontexten in der zuvor referierten Literatur zum Materialitätsdiskurs hervorgehoben (s. Kap. 1.4.2) wird, soll hier zunächst eine kurze Deskription der Funktionen und Aufgaben der digitalen Tools in diesem Kontext erfolgen.⁹

Insgesamt wurde der Einsatz von iPads an allen Erhebungsstandorten sehr positiv bewertet. Die Schüler:innen und die Lehrkräfte betonten, dass durch den Einsatz von Moodle, GoodNotes und AirDrop die kreative Gruppenarbeit besser strukturiert werden konnte und die Aufgabenverteilung sowie das Zusammenbringen einzelner Ergebnisse innerhalb der Gruppen erleichtert wurde. Die Schüler:innen stellten die arbeitserleichternden Funktionen der digitalen Medien gegenüber einem analogen heraus:

I_SuS_GK_9_13 (00:11:17):

gk9_13: "Ehm, weil man das, ich glaub ich hab's schonmal gesagt, aber ehm weil man viel weil man auf Arbeitsblättern da hat man eine Grenze irgendwann und dort hatte man keine Grenze und eh man konnte auch nochmal überarbeiten und ehm alles auch nochmal ausbessern und so."

Die Schüler:innen hoben dabei sehr unterschiedliche Einzelheiten hervor, wie beispielsweise die Internetrecherche als Unterstützung für die Cover-Gestaltung, die Verwendung von Spotify für neue Ideen, GoodNotes zum Aufschreiben und Teilen der Lyrics, AirDrop zum Teilen der Audiodateien uvm. Andererseits wurden die Schüler:innen aufgrund nicht von ihnen zu verantwortenden technischen Problemen in ihrer Arbeit behindert.

I_SuS_GB_10a_21 (00:05:15):

gb10a_21: „Naja, manchmal waren so minimale Aussetzer bei den iPads, so...aber ansonsten hat das/ lief das alles ganz flüssig.“

I_SuS_GB_10a_22 (00:02:18):

gb10a_22: „Beim iPad wir waren/ wir hatten einmal das Problem, dass wir zu viele Spuren in GarageBand hatten und es dann irgendwelche Leistungsprobleme gab und wir dann alle anderen Tabs schließen mussten und die ehm Spuren kürzen mussten, damit das wieder funktioniert und falls damit jetzt auch das Mikrofon gemeint ist, da gabs auch manchmal Probleme mit dem Aufnehmen mit dem Interface, da das mit Batterien betrieben war und die sehr schnell leer gehen.“

Bezüglich des Einsatzes von GarageBand ist festzuhalten, dass dieser die musikalischen Endprodukte der Schüler:innen vermutlich stark beeinflusst hat. Die fertigen Songs aller Erhebungsstandorte scheinen sich an den Voreinstellungen der DAW zu orientieren, indem

⁹ Eine ausführliche Evaluation des SC auf Basis der Lehrerinterviews findet sich im Artikel von Horst de Cuestas und Ahlers 2023.

Tempo und Takt größtenteils unverändert übernommen wurden. Trotzdem ist die Arbeit mit GarageBand insgesamt von den Schüler:innen sehr positiv bewertet worden, insbesondere von denjenigen, die eher wenig musikalische Vorkenntnisse besitzen:

I_SuS_10c_6 (00:20:51):

gb10c_6:" Weil ehm man konnte die Sachen hier einfacher machen zum Beispiel etwas spielen (unvstl.) hätte man das auf dem auf einem Blatt gehabt dann hätte man Noten und wer keine Noten lesen kann dann sieht ok paar Sachen, die hier gezeichnet sind, aber weiß überhaupt nicht wie man das spielen kann und man braucht dafür Talent und manchen fehlt (lacht) ich persönlich könnte das nicht schaffen und ehm ja ich denke die iPads haben unsere Arbeit schon viel vereinfacht und sehr weit gebracht."

GarageBand hat insbesondere den Schüler:innen der Klasse 10c des Berliner Gymnasiums überhaupt erst ermöglicht, musikalisch kreativ zu sein. Gleichzeitig gab es aber auch Probleme bei der Arbeit mit GarageBand: Einige Gruppen empfanden die zahlreichen Funktionen von GarageBand als zu kompliziert und wenig intuitiv. Deswegen brauchten sie Zeit, um sich in der App zurecht zu finden. Außerdem funktionierte teilweise die Verbindung von GarageBand mit dem Audio-Interface nicht, was ebenfalls zu Frustration führte. Die Schüler:innen der 8. Klasse aus Herford hatten vorher bereits mit der App *Launchpad* gearbeitet, weshalb ein Großteil der Gruppen an diesem Erhebungsstandort GarageBand nicht verwendete, sondern die bereits vertraute App nutzte. Zwei Schüler:innen der Klasse aus Karlsruhe kannten sich gut mit *Ableton Live* aus und fertigten die Aufnahmen mit ihrer Gruppe zuhause mithilfe dieses Programms an.

Die Arbeit mit dem Moodle-Kurs fasste ein Schüler in seiner Abschlussreflexion treffend zusammen:

Refl_GK_9_12 (Abschnitt 4-7):

„Und die Videos, die wir uns anschauen mussten, waren teilweise nicht sehr hilfreich, da man nicht genau die Sachen erklärt bekommen hat, die man wissen wollte. Manche Videos waren auch sehr unübersichtlich und manche waren auch viel zu lang im Vergleich zum Inhalt. Also man hätte vielleicht die Videos etwas mehr oder besser zusammenfassen können. Auch wenn es Texte gab, die sämtliche Inhalte zusammenfassten, war es nicht einfach zu wissen, welche Videos oder welche Texte man sich anschauen musste, um voranzukommen. Das Ganze war also etwas unübersichtlich. Aber auch die Plattform Moodle war unübersichtlich. Man hat nicht genau gewusst, wo welche Tools sind und alles war etwas verwirrend und kompliziert. Daher konnte man leider nicht so viele Tools nutzen, als man es hätte machen können, da wir auch teilweise keine Lust hatten Zeit zu verschwenden, uns Videos anzugucken, Zusammenfassungen durchzulesen, beziehungsweise herauszufinden, wo die ganzen nötigen Informationen sind. Auch zuhause, wie es gk9_L uns vorgeschlagen hatte, war es nicht so einfach. Man hatte natürlich schon immer wieder Zeit, Videos und Zusammenfassungen anzuschauen, aber man fand entweder die passenden Informationen nicht, oder es gab keine

passenden Informationen, die man wirklich gebraucht hätte. So hat man meistens einfach direkt angefangen, an dem Lied zu arbeiten. Vielleicht hätte es besser mit einer anderen Plattform als Moodle geklappt, da wir nicht viel über Moodle wussten.“

Einige Schüler:innen erklärten zwar, dass Moodle mit der Zeit übersichtlicher wurde und sie sich besser zurechtfinden, aber viele fühlten sich mit der Menge an Materialien in Kombination mit der unbekannteren Lernplattform überfordert, weshalb die Lernvideos und Trainingsmodule kaum bis gar nicht genutzt wurden. Nur wenige Schüler:innen stuften die Erklärvideos als hilfreich ein. Stattdessen führte der Weg häufig zurück zur Lehrkraft, um an sie gezielt Fragen zu stellen (vgl. auch Horst de Cuestas und Ahlers 2023, S. 97).

Insgesamt ist festzuhalten, dass der Einsatz der iPads die Peer-Feedback-Prozesse überhaupt erst ermöglicht hat. Die Schüler:innen konnten ihre Ideen aufzeichnen und zur Diskussion stellen, was ohne die digitale Unterstützung nicht in dieser Form möglich gewesen wäre. GarageBand bzw. die anderen verwendeten Apps zum Muskmachen haben ebenfalls den kreativen Prozess unterstützt. Gleichzeitig haben die Daten jedoch gezeigt, dass die Schüler:innen in kurzer Zeit viele neue technische Dinge wie den Umgang mit dem Aufnahmeequipment, GarageBand, den Umgang mit iPads generell und der Moodle-Plattform lernen mussten und dabei häufig Schwierigkeiten hatten.

Bezogen auf die Entwicklung des Modells der vorliegenden Dissertation hat die Evaluation der eingesetzten Technologien vor allem die Bedeutung der technischen Expertise für musikbezogene Peer-Feedback-Prozesse gestärkt und zur Weiterentwicklung der Einflussfaktoren des Modells beigetragen. Gleichzeitig wurden die an einigen Stellen auftretende Überforderung der Lehrkräfte und Schüler:innen durch die technischen Neuheiten und Herausforderungen als Limitationen der Studie mitgedacht.

3.3 Modellbildung

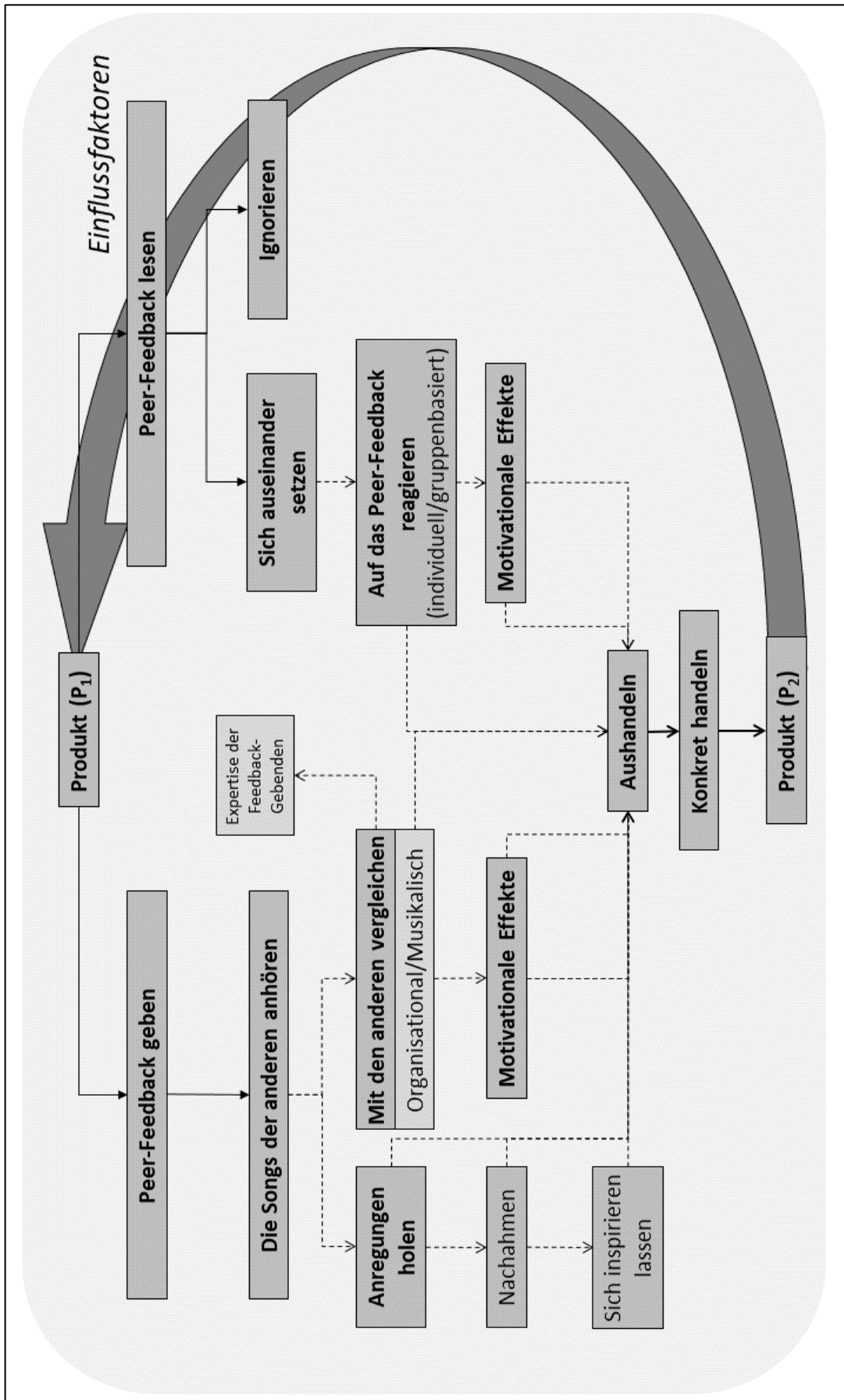


Abbildung 10: Das Modell zum Einfluss des Peer-Feedbacks auf den Songwritingprozess (Eigenkonstruktion)

Einflussfaktoren

Zusammensetzung und hierarchische Strukturen der Gruppen
Wahrgenommene Identität und zugeschriebene Expertise der
Feedback-Gebenden
Qualität/ Mehrwert des Feedbacks
Medien des Feedbacks
Anknüpfung an bestehendes Wissen
Musikbezogenes Selbstvertrauen der Feedback-Nehmenden
Ziele
Pragmatische Gründe

Abbildung 11: Die Einflussfaktoren des Modells

Basierend auf dem zirkulär angelegten Arbeitsprozess des SC, ist auch das Modell zum Einfluss des Peer-Feedbacks auf den Songwriting-Prozess zirkulär aufgebaut. Ein Produkt (P_1) wird eingereicht und die Schüler:innen geben und erhalten Feedback. Daraus entsteht ein Produkt (P_2), welches durch den erneuten Prozess des Peer-Feedbacks wiederum zu einem Produkt (P_3) wird. Dieser Kreislauf besteht so lange bis das fertige Endprodukt abgegeben wird. Unterrichtsprozesse und insbesondere Gruppenprozesse sind sehr komplex, weshalb das Modell keine expliziten Wege nachzeichnen kann, sondern den Versuch darstellt, alle sichtbar gewordenen Reaktionen und Einflussfaktoren gesammelt darzustellen.

Die Auswertung der Daten ergab, dass neben dem Lesen des Online-Feedbacks insbesondere das Feedback-Geben und das damit zusammenhängende Anhören der Zwischenergebnisse der anderen Gruppen einen starken Effekt auf den Songwriting-Prozess hatte. Ohne diesbezügliche Aufgabenstellung der Lehrkraft hätten sich viele Gruppen nicht mit dem erhaltenen Peer-Feedback befasst, da anscheinend nur bei wenigen Schüler:innen die intrinsische Motivation bestand, mit dem Feedback zu arbeiten. Viele Schüler:innen waren von vorneherein der Meinung, das Peer-Feedback könne zu dem eigenen Song nichts beitragen. Das Hören der Songs der anderen Gruppen hingegen hat automatisch durch die Aufgabe des Feedback-Gebens stattgefunden. Daher finden sich im Datenmaterial viel mehr Informationen über die dadurch ausgelösten selbstreflexiven Prozesse und es scheint einen größeren Einfluss auf den Songwriting-Prozess der Schüler:innen gehabt zu haben als das erhaltene Peer-Feedback. Dieser Eindruck wird durch die Aussagen einiger Schüler:innen in den Interviews bestätigt. Trotz Arbeit mit dem erhaltenen Peer-Feedback haben die Schüler:innen ausgesagt, dass das Anhören der anderen Songs viel mehr zur Weiterentwicklung des eigenen Songs beigetragen hat als das Feedback selbst, da dieses häufig überflüssig oder unbrauchbar war. Das entwickelte Modell beinhaltet somit auch die Kategorie *Peer-Feedback geben* als Komponente des erhaltenen Feedbacks. Wichtig ist dabei, dass sich *Peer-Feedback geben* und *Peer-Feedback lesen* nicht gegenseitig ausschließen,

sondern nebeneinander im Gruppenprozess bestehen und sich in einigen Punkten sogar gegenseitig beeinflussen.

3.3.1 Das schriftliche Online-Feedback

Um den Umgang mit dem erhaltenen Peer-Feedback zu beschreiben, muss zuerst das schriftlich gegebene Feedback selbst beschrieben werden. Dazu wurde dieses im ersten Schritt anhand des systemischen Modells von Hattie und Timperley (s. Kap. 1.1.1) kategorisiert. Im Folgenden werden lediglich ausgewählte Beispiele für die jeweilige Kategorie aufgelistet.¹⁰

Feed Up:

„Passt zum Sommerhit.“ (Task Level) (SOF GK_9)

„Nicht wirklich ein Sommerhit, stärkerer Bezug auf Sommerhits möglich?“ (Task Level) (SOF GB_10c)

Feed Back:

„Text ist gut geschrieben und passt zum Beat und variiert ihre Stimme.“ (Task Level) (SOF GB_10c)

„Schlagzeug und Klavier spielen ein bisschen aneinander vorbei/ nicht zusammen.“ (Task Level) (SOF GK_9)

Feed Forward:

„Refrain noch mehr animierend und mitreißender.“ (Task Level) (SOF GB_10c)

„Mit richtigem Mikrofon aufnehmen/ einzeln aufnehmen.“ (Process Level) (SOF GK_9)

Wichtig ist dabei, dass im vorliegenden Datenkorpus überwiegend die Dimension des *Feed Back* adressiert wurde. Aspekte, die als *Feed Forward* kategorisiert werden können, treten seltener auf. Die Dimension des *Feed Up* ist überwiegend als Bestätigung des angestrebten Ziels in Form des gewählten Auftrags vorhanden. Hinweise zur Anpassung dieses Ziels werden nicht gegeben.

Bezogen auf die vier Ebenen des Feedbacks nach Hattie und Timperley (2007) bedient das Peer-Feedback, welches innerhalb der vorliegenden Studie gegeben wurde, hauptsächlich das *Task Level*. Hier beziehen sich die genannten Aspekte nicht nur auf die Erfüllung der vorgegebenen Qualitätskriterien, sondern es werden auch viele persönliche ästhetische Präferenzen und Ansprüche der Schüler:innen deutlich. Das Peer-Feedback bezieht sich beispielsweise auf die musikpraktische Ausführung (Intonation, Timing, Textverteilung), Korrektheit von Reimen in den Lyrics, den Lautstärkemix der unterschiedlichen Stimmen, die Songstruktur und verschiedene Produktionsaspekte wie die Verwendung von Autotune oder anderen Effekten und lückenlose Übergänge zwischen den einzelnen Songteilen. Feedback auf dem *Process Level* findet sich seltener, bezieht sich meistens auf technische Aspekte oder beinhaltet Tipps zum Aufnehmen und zur Nutzung von GarageBand. Das *Self-regulation Level*

¹⁰ Das vollständige schriftliche Peer-Feedback ist im Anhang abgelegt (s. S. 145 ff.)

wird nicht direkt adressiert, jedoch beinhaltet ein Kritikpunkt möglicherweise die Anregung selbstregulativer Prozesse:

*„Nicht wirklich ein Sommerhit, stärkerer Bezug auf Sommerhits möglich?“
(SOF GB_10c)*

Hier gehen die Feedback-Gebenden davon aus, dass die Schüler:innen die Qualitätskriterien für einen Sommerhit kennen, denn sie haben diese gemeinsam zu Beginn der UE erarbeitet. Auf Basis dieser Qualitätskriterien soll die Gruppe, die das Feedback bekommt, nochmals überprüfen, ob diese wirklich erfüllt sind, weil es für die Feedback-Gebenden nicht nach einem Sommerhit klingt. Das *Self-Level* wird nicht adressiert.

Bezogen auf die kommunikativen Feedback-Funktionen (s. Kap. 1.1.2) konnte das schriftliche Peer-Feedback wie folgt klassifiziert werden. Eine erste Auffälligkeit ist das überwiegend allgemein formulierte Lob:

*„Gutes Intro.“ (SOF GB_10a)
„Sehr schön gemacht.“ (SOF GK_9)*

Die Bestätigung findet sich häufig in Form einer kommunizierten Übereinstimmung mit der Umsetzung des Auftrags:

*„Beat ist gut und sommerlich.“ (SOF GB_10c)
„Passende Stimmung, schöne (traurige) Akkorde, einprägsame Melodie.“
(SOF GK_9)*

Die Verneinungen zeigen sich in Form von Kritik an der Umsetzung des Auftrags oder technischen bzw. musikpraktischen Aspekten. Die Kritik ist insgesamt weniger vorhanden als Lob und Bestätigung, jedoch fällt diese insgesamt wesentlich differenzierter aus:

*„Schlagzeug und Klavier spielen ein bisschen aneinander vorbei/ nicht zusammen.“
(SOF GK_9)
„Im Refrain kommt die Stimmung nicht ganz rüber.“ (SOF GB_10c)*

Insbesondere bei der Klasse GB_10c und der Klasse GK_9 wird das Feedback teilweise auch als Vorschlag oder Empfehlung formuliert:

*„Etwas mehr Ed Sheeran, z.B. mehr Gitarre.“ (SOF GK_9)
„Motivierender singen.“ (SOF GB_10c)*

Auffällig ist das völlige Fehlen von Begründungen oder Erklärungen im Feedback. Insgesamt sind alle Aussagen sehr kurz und knapp gehalten. Insbesondere vor dem Hintergrund der Besonderheit von ästhetischen Argumenten (s. Kap. 1.3.3) ist dies auffällig. Außerdem werden nur zwei Fragen im Feedback gestellt:

*„Nicht wirklich ein Sommerhit, stärkerer Bezug auf Sommerhits möglich?“
(SOF GB_10c)
„Die gleichen Akkorde im Outro wie im Intro?“ (SOF GB_10a)*

Die musikbezogene Kategorisierung von Feedback

Zusätzlich zu den bereits vorgenommenen Klassifizierungen des Feedbacks nach inhaltlicher Ebene und kommunikativer Funktion anhand von bereits bestehenden Categoriesystemen schien die Entwicklung einer Kategorisierung speziell für musikbezogenes Feedback notwendig. Diese besteht aus einem Koordinatensystem mit vier unterschiedlichen Ausprägungen, anhand derer eine Feedback-Aussage eingeordnet werden kann.

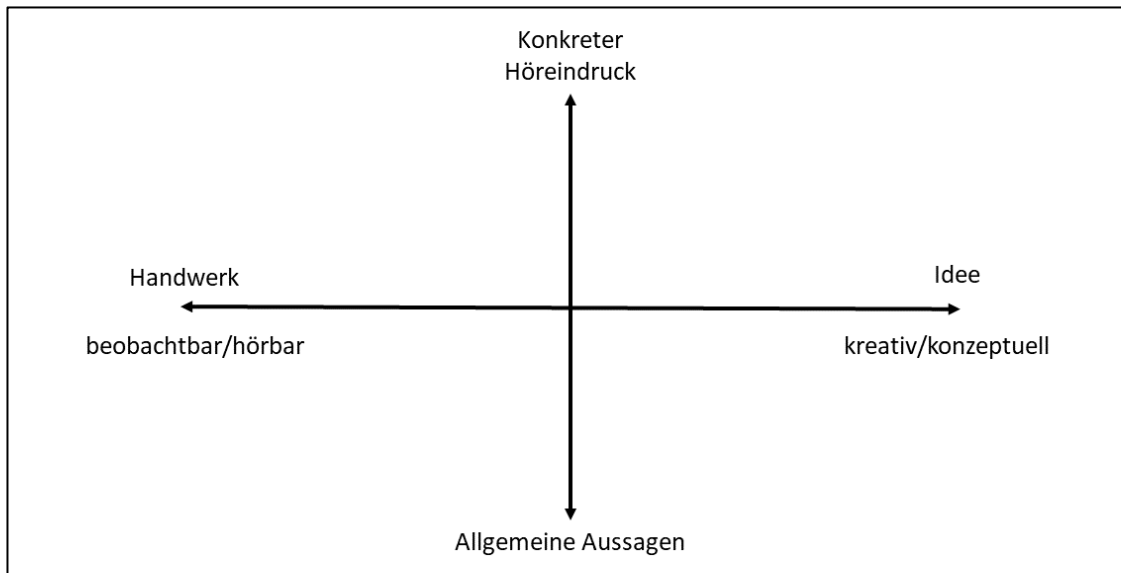


Abbildung 12: Die musikbezogene Kategorisierung von Feedback (Eigenkonstruktion)

Das eine Kontinuum besteht zwischen den Kategorien *allgemeinen Aussagen* und *konkretem Höreindruck*.

Allgemeine Aussagen:

„Rhythmus sehr gut.“ (SOF GK9)

„Intro zu lang.“ (SOF GB10c)

Konkreter Höreindruck:

„Text ist gut geschrieben und passt zum Beat und variiert ihre Stimme.“ (SOF GB10c)

„Schlagzeug und Klavier spielen ein bisschen aneinander vorbei/nicht zusammen.“ (SOF GK9)

Es ist wichtig zu betonen, dass das Feedback als umso hilfreicher empfunden wird, je konkreter die Höreindrücke von den Feedback-Gebern darin beschrieben werden. Dies hat nicht unbedingt etwas damit zu tun, ob der Feedback-Aspekt ein Lob oder eine Kritik enthält. Auch konkrete Höreindrücke, die etwas Positives an einem Song beschreiben, sind nützlich für die Feedback-Empfänger, weil sie zur Gewinnung unterschiedlicher Perspektiven nach Schulz (2012) beitragen. Ein Beispiel dafür ist die Gruppe C der Klasse GK9. Diese Gruppe bekam in der ersten Feedbackrunde folgende Rückmeldung:

„Passt zum Sommerhit.“
„Abwechslungsreich.“
„Es war etwas zu schnell, man kann nicht mehr drauf singen.“
„Bei der Melodie aufpassen, dass es kein Blues wird.“
„Von Gruppe A: Beatles Vibe, schöne zackige Akkorde, gesprungener Rhythmus.
Kann noch in viele Richtungen gehen, man kann sich nicht richtig vorstellen, was
danach noch kommt...“ (SOF GK_9)

Insbesondere der Aspekt „Beatles Vibe, schöne zackige Akkorde, gesprungener Rhythmus.“ (SOF GK_9) hat Diskussionen in der Gruppe ausgelöst und wurde in den Einzelinterviews als wichtig für den weiteren Songwriting-Prozess beschrieben. Die Gruppe hatte nämlich ursprünglich den Plan einen Reggae-Song zu schreiben und stellte durch die im Feedback beschriebenen (positiven) Höreindrücke der anderen Gruppen fest, dass ihr Song möglicherweise nicht unbedingt nach einem Reggae klingt.

Das andere Kontinuum besteht zwischen den Kategorien *Handwerk* und *Idee*. Feedback-Aspekte, die sich auf das *Handwerk* beziehen, betreffen konkret hörbare Bestandteile des Songs wie beispielsweise die Aufnahmequalität oder das Zusammenspiel der einzelnen Instrumente. Man könnte diese Kategorie auch als musikalisch-technische Umsetzung bezeichnen. Feedback-Aspekte, mit Bezug auf die *Idee*, treffen Aussagen zu dem kreativen Konzept, das hinter dem hörbaren musikalischen Produkt steht. Diese können sich beispielsweise auf die Struktur des Songs beziehen, auf die erzeugte Stimmung durch bestimmte Klänge oder darauf, ob die Qualitätskriterien erfüllt sind. Die folgenden Beispiele stellen erneut die deutlichsten Ausprägungen in beide Richtungen dar.

Handwerk:

„Wir wünschen uns bessere Aufnahmequalität.“ (SOF GK_9)
„Schlagzeug und Klavier spielen ein bisschen aneinander vorbei/nicht zusammen.“
(SOF GK_9)
„Metronom ausmachen.“ (SOF GB_10c)

Idee:

„Nicht wirklich ein Sommerhit...stärkerer Bezug zum Sommerhit möglich?“
(SOF GB_10c)
„Ähnt sehr Elektropop und nicht Heartbreak.“ (SOF GB_10a)
„Vielleicht etwas abwechslungsreicher z.B. Tonartwechsel oder etwas Ähnliches.“
(SOF GK_9)

An dieser Stelle ist es wichtig den Grund für die Wahl zweier Kontinuen für die ästhetische Einordnung des Feedbacks anstelle von trennscharfen Kategorien zu erläutern.

„Das Schlagwerk ist zu laut.“ (SOF GK_9)

An diesem Beispiel lässt sich die Problematik gut erklären, denn in diesem Feedback findet sich je nach Interpretation der Feedback-Empfänger sowohl die Kategorie des *Handwerks* als auch die der *Idee*.

Deutlich erkennbar ist die Kritik an der musikalisch-technischen Ausführung: Die Audiospur der Drums ist zu laut eingestellt im Vergleich zu den anderen Spuren. Gleichzeitig könnte sich hier jedoch auch die Meinung verstecken, dass das Schlagwerk für das Konzept eines Songs über Liebeskummer zu laut ist. Ähnlich verhält es sich mit folgendem Feedback:

„Tempo ein bisschen langsamer.“ (SOF GK_9)

Hier ist die Kategorie der *Idee* deutlicher zu erkennen. Das Tempo erscheint den Feedback-Gebenden als zu schnell für einen Song über Liebeskummer. In der Klasse 10c wurde in den Feedbackrunden jedoch auch darüber diskutiert, ob das Tempo einer entwickelten Begleitung nicht zu hoch sei, um darauf zu singen. Somit kann dieses Feedback auch einen handwerklichen Aspekt beinhalten.

Zuvor sind für beide Kontinuen die extremen Ausprägungen und eindeutigen Zuordnungen zu einer Kategorie anhand von Beispielen aus dem schriftlichen Feedback dargestellt worden. Viele Rückmeldungen beinhalten jedoch anteilig mehrere Kategorien, weshalb die Wahl zweier Kontinuen in Form eines Koordinatensystems sinnvoll erscheint. Das Feedback zum Schlagwerk wird demnach zwar im Koordinatensystem mittig eingeordnet, jedoch näher an der Ausprägung *Handwerk* positioniert, während das Feedback das Tempo betreffend näher an der *Idee* eingeordnet wird (s. Abbildung 13). Beide Rückmeldungen beziehen sich zwar auf konkrete Bestandteile des Songs (Schlagwerk, Tempo), jedoch sind die Aussagen trotzdem vergleichbar allgemein gehalten.

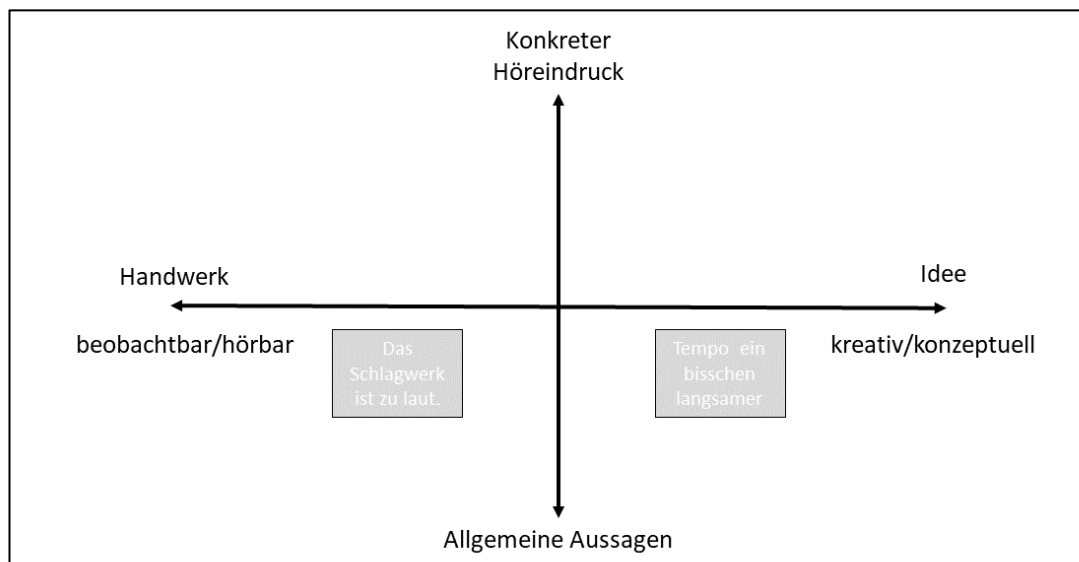


Abbildung 13: Die musikbezogene Kategorisierung von Feedback mit zwei Beispielen (Eigenkonstruktion)

Beim Gegenüberstellen des schriftlichen Feedbacks der Klasse GB_10c und GK_9 konnte festgestellt werden, dass die Klasse GB_10c mit nur wenig musikalischer Expertise mehr Rückmeldungen bezüglich der *Idee* gegeben hat (s. Anhang S. 140). Gleichzeitig ist festzuhalten, dass das Feedback, welches sich auf das *Handwerk* bezieht, häufig sehr allgemein formuliert ist und sich ausschließlich auf die Umsetzung des Gesangs bzw. das Zusammenspiel von Gesang und Loops bezieht. Die Klasse GK_9 mit deutlich mehr

musikalischer Vorbildung hat konkretere Rückmeldungen bezüglich des *Handwerks* gegeben, trotzdem überwiegt auch hier das Feedback zur Idee des Songs.

Insgesamt ist das schriftliche Feedback von Gruppe zu Gruppe sehr unterschiedlich ausgefallen. Ob und wie das Peer-Feedback im Nachhinein berücksichtigt wurde, hängt von den bereits genannten acht Einflussfaktoren ab (s. Kap 3.3.6).

3.3.2 Peer-Feedback lesen

Wie im Modell abgebildet, fällen einige Schüler:innen auf Basis der Einflussfaktoren, die in Kapitel 3.3.6 erläutert werden, zuerst die Entscheidung, ob sie sich mit dem erhaltenen Peer-Feedback auseinandersetzen oder dieses ignorieren. Dabei ist es wichtig, zwischen Ablehnung und Ignorieren des Feedbacks zu unterscheiden. Trotz bewusster Ablehnung eines Feedbacks hat eine Auseinandersetzung damit stattgefunden. Allerdings findet keine Auseinandersetzung statt, wenn die Schüler:innen das Feedback nicht lesen.

Auf das Peer-Feedback reagieren (individuell/gruppenbasiert)

Wenn sich die Schüler:innen mit dem erhaltenen Peer-Feedback auseinandersetzen, werden im ersten Moment affektive und unreflektierte Reaktionen ausgelöst. Diese Reaktionen sind individuell und können bei den einzelnen Schüler:innen sehr unterschiedlich ausfallen. Das Spektrum der Reaktionen reicht dabei von uneingeschränkter Zustimmung bis hin zu vollständiger Ablehnung. Durch das kollaborative Setting der Feedbackrunden werden die individuellen Reaktionen zu einem Teil der gruppenbasierten Reaktion, die heftige individuelle Reaktionen oft abmildern. Die Grenzen zwischen individuellen und gruppenbasierten Reaktionen sind an dieser Stelle so stark verwischt, dass sie in einer Kategorie zusammengefasst sind.

Eine erste sichtbar gewordene Reaktion ist die kollektive Zustimmung der Gruppe zu einem erhaltenen Kritikpunkt. Diese zeigt sich, indem sich die Gruppe in den Feedbackrunden vornimmt, die Verbesserungsvorschläge aus ihrem erhaltenen Feedback umzusetzen. Im folgenden Beispiel ist die gruppenbasierte Reaktion auf das erhaltene Feedback die Zustimmung. Zusätzlich soll an diesem Beispiel die enge Verzahnung von individuellen und gruppenbasierten Reaktionen dargestellt werden, denn eine Schülerin reagiert zuerst sehr defensiv und ablehnend auf die erhaltene Kritik (gk_7: „Hallo, wir sind doch noch gar nicht fertig!“) und eine andere will als erste Reaktion den ganzen Song neugestalten (gk_10: „Also es soll vielleicht schon poppiger werden.“). Als Gruppe nehmen sie die erhaltenen Kritikpunkte jedoch ernst und übernehmen sie als Parameter zur Überarbeitung ihres Songs.

GK_9_B_1 (00:20:28):

gk_7: *(liest das erhaltene Feedback vor)* „Tempo ein bisschen langsamer, ein paar Instrumente mehr. Hallo, wir sind doch noch gar nicht fertig!“

gk_10: „Ja, aber das stimmt. Wir können das Tempo ein bisschen langsamer machen.“

gk_12: *"Aber Leute, wir kriegen sehr viel positives Feedback."*

[...]

gk_10: *„Also ich habe jetzt mal hier traurige Stimmung das ist gut, also würde ich mal so ein Plus machen, also das ist gut so. Ehm also ich würde vielleicht/ also es soll vielleicht schon popiger werden, so, also.“*

gk_12: *„gk_10, wir haben einen Heartbreak-Song!“*

gk_7: *„Nein, nein, nein, nein, nein.“*

gk_10: *„Jaja, aber!“*

gk_7: *„Die anderen haben ja gesagt, dass die Stimmung gut ist.“*

gk_12: *„Aber das das wie soon Popsong ist, also!“*

gk_10: *„Ja, wir machen ja keinen Popsong, gk_10.“*

gk_7: *„Wir machen einen Heartbreak-Song, gk_10“*

gk_12: *„Ja also halt so, wie soon...“*

gk_10: *„gk_10, ich kann dir ja nochmal vorlesen, was die bei uns geschrieben haben. Passende Stimme, schöne traurige Akkorde, einprägsame Melodie. Also das fanden die schonmal gut, gk_10. Dann passende Melodie, dass die Melodie passt.“*

gk_12: *"Ja."*

[...]

gk_10: *"Also, ich habe jetzt geschrieben: Traurige Stimmung und passende Melodie so als Plus und als Minus Tempo langsamer, Stimme lauter und mehr Instrumente."*

(Zustimmendes Gemurmel von allen)

An anderer Stelle lösen einzelne Aspekte des erhaltenen Feedbacks Diskussionen in den Gruppen aus, weil ein Teil der Gruppe das Feedback umsetzen will, ein anderer dieses aber ablehnt. Des Weiteren wird darüber diskutiert, auf welche Art und Weise das Feedback musikalisch umgesetzt werden soll. Die Gruppe im folgenden Beispiel hat als Rückmeldung erhalten, dass sie mehr Instrumente einsetzen soll, woraufhin eine Diskussion darüber entsteht, ob bzw. welche Instrumente hinzugefügt werden. Das eingereichte Zwischenergebnis enthält Klavier und Stimme, womit der gewählte Auftrag, einen Song über Liebeskummer zu schreiben, realisiert wurde.

GK_9_B_1 (00:31:54):

gk9_10 *(liest das Feedback vor):* „[...] als Minus Tempo langsamer, Stimme langsamer und mehr Instrumente.“

gk9_3: *„Das ist ja klar, ja.“*

gk9_12: *„Aber bei den Instrumenten würde ich halt wirklich mit Cello und Geige arbeiten und mit sonst nichts mehr, weil das ist einfach dieser Flair.“*

gk9_10: „Also, die Frage ist ob wir vielleicht/ was wir auch machen könnten, kennt ihr diese/ es gibt ja auch so Lieder, die einfach nur mit Klavier so sind, die dann so (summt etwas vor)/ also (...).“

gk9_12: „Ja, aber die anderen wünschen sich ja noch andere Instrumente (lacht).“

gk9_7: „Ja, natürlich nur für die anderen.“

gk9_10: „Also, ja vielleicht können wir auch irgendwie so/.“

gk9_7: „Ja, also ich würde schon so mit Streichinstrumenten arbeiten.“

gk9_12: „Ja, ich würde echt/ weil das passt sehr gut in das Genre.“

Eine Ablehnung des erhaltenen Feedbacks kann auf zweierlei Arten geschehen, nämlich als selbstbewusste oder defensive Distanzierung. Der Unterschied liegt in dem Selbstvertrauen der Gruppenmitglieder bzw. der Gruppe als Ganzes. Eine selbstbewusste Distanzierung vom erhaltenen Feedback erfolgt beispielsweise durch ein plausibles Gegenargument oder durch die Benennung von Unterschieden in der Zielvorstellung. Im folgenden Beispiel hat die Gruppe die Rückmeldung bekommen, dass kein richtiges „Sommer-Feeling“ bei ihrem geplanten Sommerhit aufkommt. Die Schüler:innen sind allerdings anderer Meinung. gh10_15 argumentiert, dass die Feedback-Gebenden das Ziel der Gruppe missverstanden haben.

GH_10_D_1 (00:20:25):

gh10_15: „Was ist denn an "Sommer, Sonne, Sonnenschein" kein Sommer-Feeling?“

gh10_9: „Naja die Melodie. Das bewirkt der Refrain.“

gh10_15: „Das kann doch auch ein Sommer-Kinderlied sein.“

gh10_9: „Ja.“

gh10_16: „Ja.“

In den abschließenden Interviews äußerten sich einige Schüler:innen ebenfalls sehr selbstbewusst über die Umsetzung von erhaltenem Feedback. Die eigenen Vorstellungen haben Vorrang vor der Perspektive der anderen Gruppen.

I_SuS_GH_8_16 (00:08:22):

I: „Und hat euch das etwas gebracht? Das Feedback von den anderen Gruppen?“

gh8_16: „Joah, schon. Also, aber wir würden uns jetzt nicht allzu sehr an die halten, weil wir ja auch schon Vorstellungen haben vom Lied und die haben ja jetzt noch nicht das ganze gehört. Wir haben jetzt nur den Refrain erstmal reingetan. deswegen, ja.“

Eine defensive Distanzierung findet statt, wenn einzelne Schüler:innen bzw. die Gruppen beispielsweise Gründe vorschieben, weshalb sie die Kritik nicht umsetzen können, oder die Feedback-Gebenden diffamieren.

GH_8_C_2 (00:22:10):

fgh8_15: „Ein Kommentar: Guter Beat, direkt/ zu direkter, lauter Einstieg. Das ist ein Kommentar.“

fgh8_12: „Ja das ist bei denen noch schlimmer. Bei Gruppe F.“

Bei dieser Art von Ablehnung wird Kritik als persönlicher Angriff gewertet und es besteht keine Bereitschaft eigentlich sinnvolles Peer-Feedback umzusetzen.

Eine letzte sichtbar gewordene Reaktion zeigt sich in der Identifizierung des erhaltenen Feedbacks als überflüssig. Beispielsweise beurteilt die Gruppe das erhaltene Feedback als nicht hilfreich, weil nur Kritikpunkte angeführt werden, die die Gruppe bereits selbst festgestellt hat oder die nur dem aktuellen Entwicklungsstand des Songs geschuldet sind. Auch verallgemeinerndes Feedback wird als überflüssig wahrgenommen.

I_SuS_GH_10_2 (00:08:23):

gh10_2: „Ja, also unser eigenes Feedback, was wir bekommen haben. Da wussten wir eigentlich schon alles, was wir besser machen müssen.“

I_SuS_GH_8_7 (00:14:14):

gh8_7: „Joah, also mit ‚Text zu kurz‘ konnten wir jetzt nicht wirklich viel anfangen und ehm das der Text zu kurz ist, ist auch das einzige woran ich mich erinnern kann. Wir haben den Text verlängert, also haben wir damit gearbeitet, joah.“

I_SuS_GH_10_8(00:19:05):

gh10_8: „Ich weiß nicht. Bei uns wars jetzt eher so, ja ehm. Wir hatten ja jetzt/ ganz am Anfang hatten wir ja wirklich nur diese Akkordfolge da eingespielt. Und dann hat man halt das Feedback bekommen ja, das ist jetzt nur ne Akkordfolge und da sind noch keine weiteren Instrumente. Punkt. Das ist jetzt natürlich eh/ jetzt das haben wir auch/ das ist uns auch bewusst.“

Motivationale Effekte (Peer-Feedback lesen)

Je nachdem, welche der aufgezeigten Reaktionen durch das erhaltene Feedback ausgelöst werden, entstehen unterschiedliche motivationale Effekte, die sich auf die Weiterentwicklung des Songs auswirken. Dabei führt eine bestimmte Reaktion nicht unbedingt zu einem bestimmten Effekt, sondern motivationale Effekte beruhen abhängig von der Person oder der Gruppe auf ganz unterschiedlichen vorher ausgelösten Reaktionen. Einige Gruppen fühlen sich durch den Umgang mit dem Peer-Feedback positiv bestärkt:

GK_9_B_2 (00:23:20):

gk9_12: „Aber Leute, wir kriegen sehr viel positives Feedback.“

I_SuS_GH_10_4 (00:06:12)

gh10_4: „Ja, das war auch ganz gut und das Feedback von den anderen Gruppen hat uns eigentlich auch ein bisschen geholfen oder so motiviert weiterzumachen und nicht irgendwie was Neues auszuprobieren.“

Bei anderen wiederum stellt sich Frustration ein, weil sie sich von den Feedback-Gebenden hinsichtlich ihres kreativen Konzeptes missverstanden fühlen.

GH_10_D_1 (00:20:25):

Gh_15: „Was ist denn an ‚Sommer, Sonne, Sonnenschein‘ kein Sommer-Feeling?“

In diesem bereits verwendeten Beispiel auf Seite 78 haben die Schüler:innen anders als ihre Mitschüler:innen als Zielgruppe für ihren Song Kinder ausgewählt, was das erhaltene Peer-Feedback offensichtlich nicht berücksichtigt. Daher fühlen sie sich mit ihrem Konzept missverstanden.

Ein dritter motivationaler Effekt ist Enttäuschung. Dieser entsteht, wenn die Schüler:innen das Gefühl haben die anderen Gruppen hätten sich nicht ausgiebig mit ihrem Song auseinandergesetzt und dementsprechend nur oberflächlich Rückmeldung gegeben.

I_SuS_GK_9_14 (00:10:21):

gk9_14: „Wir haben halt nicht so viele Feedbacks bekommen, also ich glaube wir haben nur kurz einen Satz von einer Gruppe bekommen oder so. Daran sich jetzt zu beurteilen, fiel ein bisschen schwer.“

Abschließend ist wichtig festzuhalten, dass motivationale Effekte häufig gar nicht sichtbar werden.

3.3.3 Peer-Feedback geben

Wie bereits zu Beginn dieses Kapitels erwähnt hatte das Geben von Peer-Feedback einen sichtbar großen Einfluss auf den Songwriting-Prozess. In den Interviews wurde deutlich, dass einige Gruppen das Feedback-Geben als Zeitverschwendung empfunden haben, da sie ihre Zeit lieber für das Schreiben ihres eigenen Songs verwendet hätten:

I_SuS_GH_10_9 (00:11:37):

gh10_9: "Und dann wars halt auch so/ irgendwie auch die Zeit, die dann dadurch verloren gegangen ist. Also an sich ging das jetzt/ zum Beispiel am Mittwoch haben wir unser Feedback als Gruppe schnell erledigt - also was wir anderen gegeben haben. Und dann, dass wir weitermachen konnten, aber beim ersten Mal hat das dann schon bisschen Zeit in Anspruch genommen, die wir eh ja halt dann auch fürs Schreiben hätten nutzen können."

Gleichzeitig hat aber eben diese formale Aufgabenstellung des Feedback-Gebens – also die Auseinandersetzung mit den Songs der anderen Gruppen – in allen teilnehmenden Klassen zu selbstreferentiellen Beobachtungen den eigenen Song betreffend geführt.

GB_10a_D_1 (00:13:25):

gb10a_22: „Ich finde, dass wir uns jetzt hier an Kleinigkeiten aufhängen und das das alles in allem sehr gelungen ist.“

gb10a_20: „Das stimmt.“

gb10a_21: „Ja, das soll ja auch gar nicht falsch rüberkommen, aber wir sollen ja auch ins Detail gehen, wir können ja auch selber davon viel Lernen.“

Refl_GH_10a_12 (Abschnitt 4):

„Außerdem hatte man die Chance sich die Lieder anzuhören und seinen eigenen Song zu verbessern, wenn man etwas gehört hat, was einem besser gefallen hat.“

GH_8_E_2 (00:09:50):

(Die Gruppe hört den Song einer anderen Gruppe an und diskutieren daraufhin über ihren eigenen Song)

gh8_29: „Kannst einen Rap draus machen.“ (lacht)

gh8_5: „Nein, das will ich nicht.“

gh8_29: „Es gibt aber auch Liebes-Raps zum Beispiel dieses 110 von LEA oder so.“

gh8_20: „Ja, aber wir werden nicht rappen.“

gh8_5: „Nein.“

gh8_29: „Ist aber besser als 'Nur wegen dir'.“ (singt übertrieben)

gh8_20: „Willst du rappen?“

gh8_29: „Ne.“

Die Songs der anderen anhören

Parallel zu den Aussagen einiger Schüler:innen, dass das Feedback-Geben lediglich Zeit geraubt habe, wurde in anderen Interviews deutlich, dass die Schüler:innen das Hören der anderen Songs als viel interessanter und hilfreicher für ihren eigenen Song empfunden haben als das erhaltene schriftliche Peer-Feedback selbst. Auf die Frage hin, ob die Feedbackrunden als sinnvoll empfunden wurden, antwortet ein Schüler wie folgt:

I_SuS_GH_10_8 (00:21:43):

gh10_8: „Och, ich finds schon sinnvoll. Sich auch Inspiration zu holen von den anderen, weil man gibt ja nicht nur den anderen Feedback, man nimmt das ja auch auf. Also man hört das, was die anderen so machen, wie weit die anderen so sind und daran/ ich glaub das ist ganz sinnvoll, weil dann hat man so ein bisschen mehr die Orientierung. Ja, ich weiß nicht ob das jetzt/ das Feedback was wir jetzt anderen gegeben haben oder eben andersherum, ob das jetzt so wahnsinnig/ eh aber es ist ja auch gar nicht schlimm. Ich finds auf jeden Fall sinnvoll.“

Ähnliche Antworten wurden in mindestens vier weiteren Interviews von verschiedenen Erhebungsstandorten gegeben. Die Feedbackrunden wurden als sinnvoll empfunden, weil diese das Anhören der Songs der anderen Gruppen ermöglicht haben und weniger aufgrund des erhaltenen Feedbacks.

Anregungen holen

Das Anhören der anderen Songs kann grob gesagt zwei Handlungsbereiche auslösen: Sich Anregungen holen oder sich mit den anderen Gruppen vergleichen. *Anregungen holen* hat dabei eine ausschließlich positive Bedeutung. Die Gruppe hört beispielsweise eine Textzeile oder die Verwendung eines Instruments in einem anderen Song und beschließt, dies nachzuahmen.

I_SuS_GH_8_3 (00:07:44):

gh8_3: „Eine Gruppe ist glaube ich eigentlich schon fast fertig, die hatten da schon fast den ganzen Song und manchmal bei manchen Gruppen denkt man so ,och das finde ich auch gut das können wir ja mit einbauen. So ein bisschen den Beat oder so.“

Eine der Lehrkräfte betonte, dass dadurch unter anderem „so einen Flow-Effekt“ entstanden sei und sich die Schüler:innen inspiriert fühlten. Ob damit der *Flow-Effekt* entsprechend der Definition von Csikszentmihalyi (1990) gemeint war, ist nicht eindeutig belegbar.

I_LK_GH (00:02:56):

gh8_L: „Sie haben dann gemerkt, dass sie reinkommen und auch ehm ich glaube auch, dass sie so gehört haben was die anderen machen hat sie nochmal interessiert und dann kamen sie wieder auf neue Ideen und haben gemerkt: ‚Och, das hört sich eigentlich ganz gut an‘ und das hat eigentlich so einen Flow-Effekt gegeben in der Klasse.“

Im Unterschied dazu kann der Vergleich mit anderen zwar ebenfalls zu Inspiration führen, jedoch geschieht dies immer dadurch, dass man einen bestimmten Bereich des eigenen Songs in einem Vergleich als schlechter identifiziert und daraus die Notwendigkeit zieht etwas aus den Songs der anderen Gruppen nachzuahmen.

GB_10a_D_1 (00:15:05):

gb10a_21: „Also was ich auffällig finde, ich finde unsere Melodie zwar sehr schön, aber wenn man das jetzt mal mit der gb10a_L Gruppe vergleicht, sind dann da immer so ein paar Töne, die so rausspringen.“

gb10a_20: „Das stimmt.“

gb10a_21: „Was einfach eine schöne Abwechslung erzeugt.“

Ob die Schüler:innen sich vergleichen oder sich lediglich Anregungen holen, beruht auf den ermittelten Einflussfaktoren, insbesondere auf dem Selbstvertrauen der Feedback-Empfängenden (s. Kap. 3.3.6).

Vergleich mit den anderen Gruppen

Der Vergleich mit den anderen Gruppen ist bei allen Erhebungsstandorten wiederum stark von den acht Einflussfaktoren (s. Kap. 3.3.6) geprägt und kann in zwei Unterkategorien aufgliedert werden: *Organisational* und *musikalisch*. Auf organisationaler Ebene vergleichen die Schüler:innen das bei Moodle hochgeladene Anschauungsmaterial. Einige Gruppen haben schon eine Audiodatei hochgeladen, andere nur einen Text oder eine aufgeschriebene Melodie. Der Gruppe im folgenden Beispiel fällt auf, dass sie zum besseren Verständnis für die anderen Gruppen noch eine grobe Struktur des geplanten Songs hätten hochladen können.

GH_10_B_1 (0:09:22):

gh10_17: „Das ist jetzt halt nur diese eine Sache, aber das haben halt alle Gruppen so.“

gh10_19: „Ja, ich meine manche haben noch so eine Struktur gemacht, was man hätte machen können so in Strophe eins. Vielleicht hätten wir das auch noch machen können.“

Außerdem vergleichen die Schüler:innen ihren aktuellen Stand mit dem der anderen Gruppen und empfinden sich dabei entweder als noch sehr wenig fortgeschritten oder als den anderen weit überlegen. Dieser Vergleich beruht jedoch nicht darauf, wie gut oder schlecht sie einen

Song empfinden, sondern lediglich darauf, was schon alles vorhanden ist (z.B. Text, Melodie, Akkorde usw.).

GB_10a_B_1 (00:10:03):

gh10a_8: „Wieso haben die alle schon einen ganzen Song fertig?“

gh10a_1: „Wirklich so.“

gh10a_2: „Ich weiß es nicht.“

gh10a_9: „Ist so.“

gh10a_2: „Aber es klingt ja/“

gh10a_1: „Aber wir haben auch schon so eine Aufnahme. Aber/“

gh10a_8: „Aber wir haben noch nicht mal/ also wir haben ja jetzt noch nicht einen kompletten Dings für einen ganzen Song.“

gh10a_9: „Junge, da muss nur noch Paulina drüber singen und dann haben wir auch den Anfang wie alle anderen.“

Auf musikalischer Ebene findet ein ästhetischer Vergleich bezogen auf Faktoren wie Instrumentierung, Melodie, verschiedene Umsetzungen des gewählten Auftrags, Intonation, Text uvm. statt. Dies führt zur Nachahmung einzelner Bestandteile der angehörten Songs oder zu Diskussionen darüber. Im ersten nachfolgenden Beispiel versucht die Gruppe ihre Melodie mit mehr Abwechslung zu versehen, während die Gruppe im zweiten Beispiel das Einfügen eines Interludes auf Basis des zuvor gehörten Songs nach einer Diskussion ablehnt.

GB_10a_D_1 (00:15:05):

gb10a_21: „Also was ich auffällig finde, ich finde unsere Melodie zwar sehr schön, aber wenn man das jetzt mal mit der Herr Günther Gruppe vergleicht, sind dann da immer so ein paar Töne, die so rausspringen.“

gb10a_20: „Das stimmt.“

gb10a_21: „Was einfach eine schöne Abwechslung erzeugt.“

GK_9_B_1 (00:32:29):

gk9_10: „Wollen wir vielleicht dann auch so ein Interlude oder so machen?“

gk9_7: „Interlude?“

gk9_10: „Ne, oder wie heißt das? So ein Zwischenspiel.“

gk9_7: „Eine Bridge.“

gk9_10: „Ne, nicht Bridge, sondern halt so irgendwas mit einem Instrumental.“

gk9_12: „Ne, würde ich nicht machen, da würde ich/ also ich finde das eigentlich ganz gut.“

Reaktionen, die sowohl die organisationale als auch die kreative Ebene betreffen können, sind zum einen verallgemeinerte Positionierungen ohne Bezug zu musikalischen Parametern:

GH_8_A_2 (00:25:47):

gh_8_24: „Ja, ich finde auch. Unseres war bisher am besten.“

GH_8_C_2 (00:22:49):

gh8_12: „Mega, wir sind mega schlecht.“

Zum anderen beinhalten sie die Identifizierung von Alleinstellungsmerkmalen:

GK_9_D_2 (00:14:52):

gk9_13: „Wir sind die einzigen, die deutsch singen.“

Motivationale Effekte (Peer-Feedback geben)

Ebenso wie bei dem *Peer-Feedback lesen* entstehen auch durch *Die Songs der anderen anhören* motivationale Effekte auf der Basis des Vergleichs mit den anderen Gruppen. Auch in diesem Fall führt nicht eine bestimmte Reaktion unbedingt zu einem bestimmten Effekt, sondern motivationale Effekte beruhen abhängig von der Person oder der Gruppe an allen Erhebungsstandorten auf ganz unterschiedlichen Vergleichen.

So können sich die Schüler:innen durch das Anhören der anderen Songs in ihrer eigenen Arbeit positiv bestärkt fühlen, indem sie beispielsweise feststellen, dass sie auf einem ähnlichen Stand wie die anderen Gruppen sind oder sogar noch besser. Zwischen den motivationalen Effekten *Ansporn* und *negativem Stress* scheint nur ein schmaler Grat zu liegen. Ansporn kann dadurch entstehen, dass die Schüler:innen im Vergleich mit den anderen feststellen, dass sie ihre Arbeit sehr gut machen oder aber, dass die anderen schon viel weiter sind oder einen in ihren Augen viel besseren Song geschrieben haben. Dieser Aspekt wird sowohl von den Schüler:innen in den schriftlichen Reflektionen thematisieren die Schüler:innen als auch von den Lehrkräften in ihren Interviews.

Refl_GK_9_8 (Abschnitt 6):

„Was mir aber am meisten aufgefallen ist, was uns als Gruppe sehr motiviert, und auch gleichzeitig etwas gestresst hat, waren die Feedbackrunden. In diesen hat man gesehen, wie weit die anderen Gruppen vorangeschritten waren, aber man konnte auch sehen, wie die Gruppen selbst vorgegangen sind.“

I_LK_GK_9 (00:07:12):

gk9_L: „Ja, ich glaube die Feedbackrunden waren schon gut für die einzelnen Gruppen. Manche hat es unter Druck gesetzt vor allem weil es eben eine Gruppe gab, die schon relativ schnell ehm ein cooles, hörbares Ergebnis hatte und das hat dann die wieder echt/ also extrem gehemmt im Sinne von ‚ahja, krass die anderen die haben ja schon was und wir haben noch nicht mal eine Akkordfolge‘. Also das ist einerseits glaube ich spornt das an. Hilft auch irgendwie sich in Relation zu setzen auf der anderen Seite kann es auch für vereinzelte Schüler:innen irgendwie zu Druck und Stress führen, ja.“

Wenn der eigene Song im Vergleich zu den anderen schlecht abschneidet, untersuchen einige Gruppen, welche Bestandteile sie aus den Songs der anderen für die Verbesserung ihres eigenen Songs verwenden können. Hier zeigt sich ihre Motivation sich zu verbessern.

GB_10a_D_1 (00:17:30):

gb10a_21: „Was können wir daraus noch auf unser eigenes Lied eventuell übertragen?“

Auf der anderen Seite kann dies entsprechend der Aussage von gk9_L (s.o.) jedoch auch zu negativem Stress führen. Es entsteht beispielsweise großer Zeitdruck oder die Schüler:innen fühlen sich abgehängt und unfähig ein für sie zufriedenstellendes Endergebnis abzuliefern. Dies wirkt sich sehr negativ auf die Motivation aus.

GB_10a_A_1 (00:06:11):

gb10a_13: „Die haben einen richtig guten Song, meinte gb10a_20.“

gb10a_12: „Ja?“

gb10a_13: „Ja.“

gb10a_12: „(uvst.) aus der 10c also richtig gut. Habe ich gestern noch gehört.“

gb10a_13: „Oh man. Konkurrenzangst grade.“

gb10a_11: „Ja komm, scheiß drauf.“

Ein weiterer motivationaler Effekt, der von gk9_L genannt wurde und im Datenmaterial sichtbar wird, ist die Orientierung, die die Schüler:innen durch den Vergleich mit den anderen Gruppen erhalten. Sie können sich in Relation zu den anderen Gruppen feststellen, wo sie den eigenen Song, den Prozess und das Produkt betreffend, verorten können. Dies kann unterschiedliche Auswirkungen auf die Motivation der Schüler:innen haben, jedoch betonten acht Schüler:innen im Interview und zwei Schüler:innen in den schriftlichen Reflexionen, dass diese Orientierung sehr nützlich gewesen sei.

I_SuS_GB_10a_21 (00:04:26):

gb10a_21: „Ja, also ich fand das ganz interessant diese Feedbackrunden, weil man hat einerseits so gemerkt auf welchem Stand man selber ist so im Vergleich zu den anderen. Und das war dann entweder so ‚oh, da müssen wir nochmal ein bisschen dran arbeiten‘, weil man konnte sich natürlich auch viele Sachen dann so anschauen von Sachen, die man sehr gut fand oder auch zu sehen halt wie weit sind die anderen im Verhältnis einfach. Von daher fand ich die ganz praktisch.“

Nach der Aussage einer Lehrkraft (s. S. 81 f.) unterstützt das Hören der anderen Songs auf Basis des dadurch ausgelösten Vergleichs im bestmöglichen Fall den von ihr so benannten *Flow-Effekt* der Gruppen.

Abschließend ist festzuhalten, dass es Gruppen und Personen gibt, bei denen das Hören der anderen Songs keinen motivationalen Effekt zu haben scheint. Zumindest wird keine Veränderung in der Motivation oder in der Einstellung zum eigenen Song sichtbar.

3.3.4 Aushandeln

Alle drei Kategorien *sich Anregungen holen, sich mit den anderen vergleichen* und *auf das Feedback reagieren* bestehen überwiegend aus einer noch unreflektierten Sammlung von affektiven Reaktionen und Meinungen. Um daraus eine gemeinsame Basis für die kreative Weiterarbeit zu schaffen, bedarf es eines weiteren Schrittes, der in der Kategorie *Aushandeln* abgebildet wird.

Dieses Aushandeln kann dabei die Weiterführung einer entstandenen Diskussion beinhalten oder die Erkenntnis, dass bereits ein gemeinsamer Konsens besteht und keine weiteren

Diskussionen notwendig sind. Diese Kategorie wurde von den drei bereits genannten Kategorien losgelöst, da der Schritt des Aushandelns nur bei wenigen Gruppen des gesamten Datensatzes stattfindet. Häufig bleibt es bei dem oberflächlichen Austausch von Meinungen, was dazu führt, dass keine konkreten Handlungen aus dem erhaltenen Feedback oder dem Anhören der anderen Songs entstehen.

3.3.5 Konkret handeln

Aus den Ergebnissen der Aushandlung resultieren im besten Fall konkrete Handlungsalternativen zur Weiterentwicklung der eigenen Songs. Dabei entstehen diese zwar in erster Linie aus den diskutierten Aspekten des Feedbacks, jedoch haben auch die motivationalen Effekte großen Einfluss auf die entwickelten Handlungsalternativen.

Durch die Distanzierung oder die Annahme von erhaltenem Feedback überdenken die Schüler:innen in einigen Fällen ihre ersten Strategien zum Schreiben eines Songs neu. Dabei ist im Folgenden Beispiel der Bezug zum *systemischen Modell von Feedback im selbstgesteuerten Lernen* nach Schulz (2012) besonders deutlich. Wie in Kapitel 1.1.3 bereits erklärt, hat Feedback keinen direkten Einfluss auf die weiteren Handlungen von Schüler:innen, sondern wird im ersten Schritt durch die Feedback-Empfangenden verarbeitet, was unerwartete Effekte haben kann. Hier wird erneut die Gruppe C aus der Klasse GK_9 mit ihrem geplanten Reggae-Song als Beispiel herangezogen. Diese Gruppe hatte, wie bereits auf Seite 73 f. erläutert, zu ihrer ersten Song-Version das positive Feedback bekommen, die Audioaufnahme klänge wie die Beatles. Im Interview erklärte jedoch ein Gruppenmitglied, dass eigentlich eine Art Reggae geplant war. Die Feedback-Gebenden hatten in der vorliegenden Studie keine genaue Vorstellung von den Zielen der anderen Gruppen, sondern haben das Feedback nur auf Basis der eingereichten Anschauungsmaterialien formuliert. Somit wird dieser als Kompliment formulierte Feedback-Aspekt zu konstruktiver Kritik für die Gruppe. Denn, um das selbst gesteckte Ziel eines Reggae-Songs weiterhin zu verfolgen, hat die Gruppe ihre erste Idee verworfen und eine andere Strategie angewendet.

I_SuS_GK_9_8 (00:10:41):

gk9_8: „Und uns hat es sehr geholfen. Uns wurde gesagt es klingt ein bisschen wie die Beatles und dann dachten wir: ok, wir müssen jetzt so ein bisschen in eine andere Richtung kommen'. Weil, also ich finde die Beatles total cool, aber wir wollten halt eher so in eine Reggae Richtung und dann ehm haben wir halt da schon gemerkt ,ok wir müssen jetzt noch was anderes machen' das fand ich schon cool. Also, dass die anderen Gruppen auch so ein bisschen mitgearbeitet haben.“

Die Gruppe machte dementsprechend einen Schritt zurück und beschäftigte sich mit Hörbeispielen wie „Three Little Birds“ von Bob Marley und dem Modul „Genres“ im Moodle-Kurs, um die Merkmale eines Reggaes herauszuarbeiten.

Eine Korrektur der Strategie für das Schreiben des Songs kann auch durch das Hören der anderen Songs und den dadurch stattfindenden Vergleich passieren, wie beispielsweise in der Gruppe C der Klasse GB_10a. Diese Gruppe hat beim Anhören der anderen Songs in der ersten

Feedbackrunde festgestellt, dass fast alle anderen Gruppen die Beats aus GarageBand als Grundlage für ihren Song verwendet haben. Sie selbst hatten bis dahin auf eine selbst eingespielte Gitarre als Begleitung gesetzt und empfanden ihr eigenes bisheriges Ergebnis als nur wenig zufriedenstellend im Vergleich zu den anderen. Ihnen fiel auf, dass sie mithilfe von GarageBand viel leichter und schneller einen ihrer Ansicht nach besser klingenden Song produzieren können. Daraufhin hat die Gruppe beschlossen, GarageBand intensiver zu nutzen:

GB_10a_C_1 (00:31:38):

gb10a_17: „Ich fänd' es wirklich cool, wenn wir auch mit Beats arbeiten.“

gb10a_5: „Ja, sowas ist besser, weil (uvst.).

(Lehrkraft kommt dazu)

gb10a_L: „So, wir sollten jetzt mal die Planung machen.“

gb10a_7: (zur Lehrkraft) „Also gb10a_LK, nur, dass Sie (uvst.) wir überlegen jetzt neu zu machen, weil wir halt (uvst.) weil wir gesehen haben wie die anderen das machen.“

Auch bereits benannte motivationale Effekte wie negativer Stress können zur Veränderung der Strategie führen. Die Schüler:innen stellten beispielsweise fest, dass alle anderen schon viel weiter sind und sie nicht mehr genug Zeit haben. Daraufhin veränderten sie die Strategie für ihren Song dahingehend, dass sie die instrumentale Begleitung nicht mehr selbst einspielten, sondern durch Loops oder digitale Instrumente aus GarageBand ersetzen. Hingegen kann positive Bestärkung oder Ansporn dazu führen, dass die Schüler:innen sich noch höhere Ziele für ihren Song stecken und dementsprechend ihre Strategie anpassen. Wichtig ist an dieser Stelle, dass im kompletten Datenkorpus nur maximal drei konkrete Veränderungen der Strategie beobachtet werden konnten.

Konkrete Überarbeitungen und Verbesserungen der Songs entstehen zum Beispiel aus angenommener Kritik des erhaltenen Feedbacks oder Nachahmungen basierend auf dem Vergleich mit den anderen Gruppen. Genauso können die Schüler:innen ihren Song aber auch nach ihrem ursprünglichen Plan weiterentwickeln. Dies geschieht unter anderem, wenn die Gruppe erhaltenes Feedback selbstbewusst ablehnt und so weiterarbeitet wie geplant oder wenn Feedback als überflüssig identifiziert worden ist. Wenn der eigene Song gut im Vergleich mit den anderen Gruppen abschneidet, resultieren daraus ebenfalls häufig konkrete Handlungsalternativen, die den Song wie geplant weiterentwickeln. Motivationale Effekte können hier ebenfalls eine Rolle spielen.

Eine weitere konkrete Handlungsalternative besteht darin, etwas Neues auszuprobieren. Basierend auf einem Kritikpunkt des erhaltenen Feedbacks nimmt sich die Gruppe des folgenden Beispiels vor, unterschiedliche Varianten zu erproben.

GK_9_D_1 (00:26:40):

gk9_11: „Genau, aber Frage: Findet ihr wirklich, dass man da ein anderes Instrument statt Klavier nehmen sollte? Weil ich finde das/“

gk9_13: „Man kann ein Keyboard dazu spielen lassen.“

gk9_2: „Aber ich finde das eigentlich gar nicht schlecht.“

gk9_11: „Aber ich meine es kommen ja sowieso noch andere Instrumente dazu.“

gk9_12: „Ja wir sehen das.“

gk9_11: „Ich sehe ehrlich gesagt nicht ganz den Grund das anders zu machen. Also/“

gk9_12: „Ja, wir können es ja mit anderen Instrumenten aus/ auch ausprobieren und/“

gk9_11: „Ja.“

gk9_12: „Und wir sehen es/ was am besten klingt.“

gk9_2: „Ja.“

gk9_12: „Genau.“

Insgesamt ist festzuhalten, dass konkrete Handlungsalternativen, die tatsächlich auf dem Peer-Feedback-Geben oder Peer-Feedback-Empfangen beruhen, nur schwer nachzuvollziehen waren, da die internen Verarbeitungsprozesse der Schüler:innen (vgl. Schulz 2012) selten sichtbar geworden sind. Aus diesem Grund konnte ein direkter Zusammenhang nur selten nachgewiesen werden. Durch die ergänzenden Aussagen der Schüler:innen aus den Interviews oder den Reflexionen ist dies jedoch teilweise gelungen.

3.3.6 Einflussfaktoren

Das Modell und die darin aufgezeigten möglichen Reaktionen und Entscheidungswege der Schüler:innen basieren auf acht aus dem gesamten Datenkorpus ermittelten Einflussfaktoren. Diese können gleichzeitig auftreten und sich ebenfalls gegenseitig beeinflussen.

Zusammensetzung und hierarchische Strukturen der Gruppen und Klassen

Einen starker Einflussfaktor stellt die Zusammensetzung der Gruppen und ihre hierarchischen Strukturen dar. Dafür ist es wichtig zu erklären, dass alle Kategorien des entwickelten Modells sowohl auf individueller als auch auf gruppenbasierter Ebene stattfinden können. Dies ist in der Kategorie *Auf das Peer-Feedback reagieren (individuell/gruppenbasiert)* bereits kurz angedeutet worden. In den aufgezeichneten Feedbackrunden befinden sich die Schüler:innen immer in einem Modus des kollaborativen Zusammenarbeitens wie Godau (2017) ihn definiert (s. Kap. 1.3.1). Dabei werden die individuellen Meinungen, Reaktionen und Motivationen der Gruppenmitglieder zwar sichtbar, jedoch verwischen diese schnell zu einer gruppenbasierten Reaktion oder fließen innerhalb der Kategorie *Aushandeln* in eine gruppenbasierte Entscheidung ein. So kann die Gruppe beispielsweise geschlossen positiv auf ein Feedback reagieren. Ebenso kann es aber Einzelpersonen geben, die das Feedback als demotivierend oder falsch empfinden. Ob die Gruppe als Ganzes hinterher Motivation aus diesem Feedback bzw. dem Vergleich mit anderen Gruppen zieht oder sich davon entmutigen lässt, hängt von den bereits benannten hierarchischen und sozialen Strukturen innerhalb der jeweiligen Gruppe ab.

Bei der erneuten Gegenüberstellung der Klassen GB_10c und GK_9 ist innerhalb der Gruppen der Klasse GK_9 eine deutliche Hierarchisierung basierend auf der musikalisch-technischen Expertise sichtbar geworden. In zwei von vier Gruppen gab eine Person vor, wie die anderen Songs zu bewerten seien und wie das erhaltene Feedback in den eigenen Song einfließen sollte. Die jeweilige Person hatte hier eine absolute Machtposition inne, wodurch eine asymmetrische Kommunikationssituation entstand. Aus den Einzelinterviews und durch teilnehmende Beobachtungen stach hervor, dass die autoritäre Person in einer der beiden Gruppen derjenige Schüler mit der größten unterstellten musikalischen Expertise war. In der anderen Gruppe befand sich lediglich ein Schüler, der selbst der Überzeugung war, die größte musikalische Expertise mit einzubringen. Zusätzlich ist festzuhalten, dass dieses deutliche Diktat durch eine Person ausschließlich in der Klasse GK_9 sichtbar geworden ist.

Die anderen zwei Gruppen der Klasse GK_9 haben in der Phase des Aushandelns überwiegend innerhalb einer symmetrischen Kommunikationssituation sowie begründet diskutiert, was sich durch eine flexibel wechselnde Hierarchisierung auszeichnete. Die Führungsrollen innerhalb der Gruppen haben ständig gewechselt, da immer wieder unterschiedliche Gruppenmitglieder ihre Meinung in den Vordergrund stellten. Alle Schüler:innen der beiden Gruppen schienen der Überzeugung zu sein, ausreichend oder mehr musikalische und technische Expertise als die übrigen Gruppenmitglieder zu besitzen.

Keine Hierarchisierung kam hauptsächlich bei drei von vier Gruppen der Klasse GB_10c vor. Hier schienen sich alle Gruppenmitglieder so unsicher zu sein, dass sich im Großteil der aufgezeichneten Feedbackrunden kaum jemand äußerte. Niemand wollte hier die Führungsrolle übernehmen oder die eigene Meinung vertreten, sodass es hier nicht zu einer Aushandlung kam, sondern bei einem oberflächlichen Austausch von vereinzelt Höreindrücken blieb.

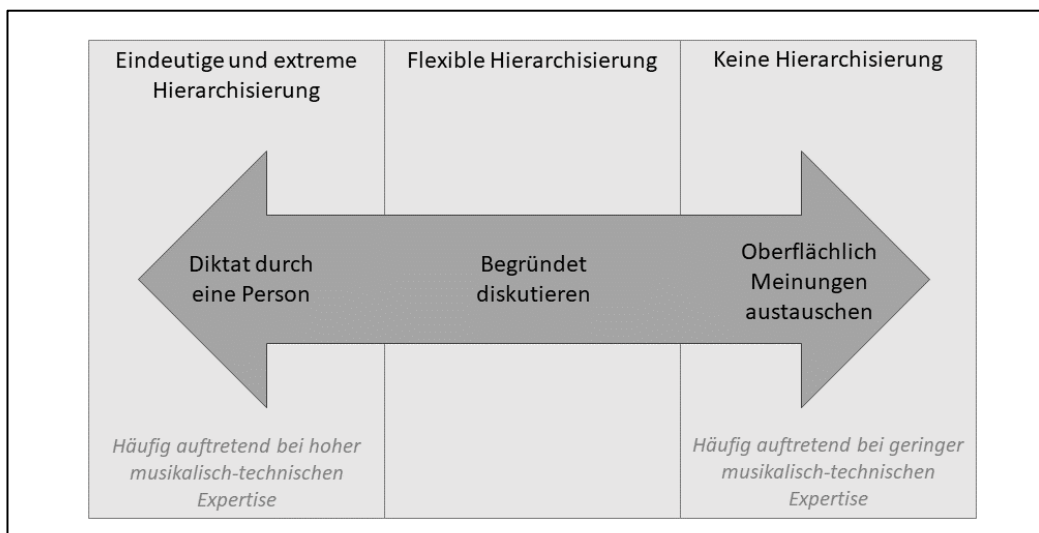


Abbildung 14: Hierarchisierung und Expertise innerhalb der Gruppen

In den übrigen Klassen des vorliegenden Datenkorpus konnten die Erkenntnisse aus der Gegenüberstellung der Klassen GK_9 und GB_10c bestätigt werden, da auch hier die Unterschiede zwischen begründeter Diskussion und oberflächlichem Meinungs austausch mit einer sichtbar gewordenen Hierarchisierung einher gingen.

Wahrgenommene Identität und zugeschriebene Expertise der Feedback-Gebenden

Ein weiterer starker Einflussfaktor ist die wahrgenommene Identität und Expertise der Feedback-Gebenden bzw. der Personen, mit deren Ergebnissen man den eigenen Song vergleicht. Das Online-Feedback ist bewusst so angelegt worden, dass eine Zuordnung einzelner gegebener Feedback-Aspekte zu bestimmten Gruppen nicht möglich ist. Einige Klassen haben jedoch ihren Gruppennamen vor ihr Feedback geschrieben. In diesen Fällen tendierten die Schüler:innen dazu, Feedback von Gruppen mit hoher wahrgenommener Expertise eher anzunehmen als von Gruppen mit weniger wahrgenommener bzw. zugeschriebener Expertise. Wichtig ist dabei nicht die tatsächliche und überprüfbare Expertise, sondern die, welche die Schüler:innen wahrnehmen oder zuschreiben. Sympathien spielen ebenfalls eine große Rolle. Es wird sichtbar, dass Kritik eher von Gruppen angenommen wird, deren Mitglieder man mag, als von denen, die man nicht sympathisch findet. Das folgende Beispiel zeigt die erste Reaktion eines Gruppenmitgliedes der Gruppe D auf Feedback der Gruppe C. Durch die teilnehmende Beobachtung ist sofort deutlich geworden, dass diese Gruppen wenig Sympathien füreinander hegen und den jeweils anderen keine große Expertise zuschreiben.

GK_9_D_1 (00:22:15):

gk9_13: „Gruppe C, Doppelpunkt. Schlagzeug nicht auf die Aufnahme (uvst.) JAA, komm halt die Fresse.“

Wahrgenommene Expertise und Sympathien haben auch einen Einfluss darauf, von welchen anderen Songs die Schüler:innen Aspekte nachahmen. Gruppe D aus der Klasse GB_10a ist stark beeindruckt von dem Song der Gruppe C und greift in der Planungsphase für den eigenen Song erneut darauf zurück.

GB_10a_D_1 (00:17:30):

gb10a_21: „Was können wir daraus noch auf unser eigenes Lied eventuell übertragen?“

Der Effekt der wahrgenommenen/ zugeschriebenen Expertise und Identität war nicht in allen Klassen so deutlich vertreten. Überall ist der Einfluss erkennbar, aber viele Gruppen sind in der Lage sich zumindest in der Phase, in der die Audios aufgezeichnet wurden, davon zu distanzieren und das erhaltene Feedback objektiv zu betrachten.

Gleichzeitig ist in den Interviews sichtbar geworden, dass sich vor allem die Gruppen, die auf die Endbenotung ihres Songs fixiert sind, Feedback durch die Lehrkraft oder andere Expert:innen gewünscht hätten, da sie ihre Mitschüler:innen nicht für qualifiziert genug hielten, um hilfreiches Feedback zu geben.

I_SuS_GK_9_10 (00:17:32):

gk9_10: „Also ich denke, wenn wir nochmal irgendwie/ also wenn GK_9_L nochmal so drüber hätte schauen können so ein bisschen und so sagen können ok, ehm da einfach drauf hinweisen, das ist jetzt der Punkt, wo ihr vielleicht noch ein bisschen was verbessern könntet oder so. Weil man das manchmal selber nicht so sieht und ich glaube die anderen auch nicht, weil die das ja auch einfach jetzt zum ersten Mal machen den Song und/“

I: „Also Feedback von GK_9_L hättest du dir noch gewünscht?“

gk9_10: „Ja genau oder generell von jemandem der das halt so einfach gut beurteilen kann, ‚ok, wie komme ich jetzt weiter‘.“

Die Kategorie *Expertise der Feedback-Gebenden* findet sich noch an einer weiteren Stelle im Modell als Verbindung zwischen *Vergleich mit den anderen* und den Einflussfaktoren. Denn durch das Anhören der anderen Songs haben die Schüler:innen teilweise Rückschlüsse auf die Expertise der Feedback-Gebenden gezogen und basierend darauf das Feedback abgelehnt:

GH_8_C_2 (0:22:10):

gh8_15: „Ein Kommentar: Guter Beat, direkt/ zu direkter, lauter Einstieg. Das ist ein Kommentar.“

gh8_12: „Ja das ist bei denen noch schlimmer. Bei Gruppe F.“

Auf der anderen Seite kann sich die wahrgenommene/ zugeschriebene Expertise der Feedback-Gebenden aber auch verbessern, indem die Schüler:innen den Song dieser Gruppe positiv bewerten.

Qualität/ Mehrwert des Feedbacks

Dieser Einflussfaktor wirkt sich nur im Bereich *Peer-Feedback lesen* aus. Wie und ob das Feedback berücksichtigt wird, hängt stark damit zusammen, wie Qualität und Mehrwert des Feedbacks von den Feedback-Empfängenden bewertet werden.

Beispielsweise wird Feedback als überflüssig eingestuft, wenn es selbstverständliche Aspekte beinhaltet:

„Der Text reimt sich.“ (SOF GH_8)

„Die Musik fehlt.“ (SOF GB_10c)

„Beat fehlt.“ (SOF GB_10c)

„Man müsste noch eine Melodie schreiben.“ (SOF GK_9)

Das Datenmaterial zeigt, dass das Feedback sehr häufig von den Schüler:innen als überflüssig oder qualitativ schlecht eingestuft wurde. Nur in wenige Gruppen konnten die Schüler:innen tatsächlich etwas mit ihrem Feedback anfangen und dieses als Basis für den weiteren Songwriting-Prozess nutzen. Die Aussagen der Schüler:innen in den Interviews bestätigen diese Beobachtung. Vor allem in der ersten Feedbackrunde scheint dies der Fall zu sein. Hierzu erklären die Schüler:innen in den Interviews, dass für die erste Feedbackrunde insbesondere in der Durchführung als Unterrichtseinheit häufig nicht genug Material zum Bewerten vorhanden gewesen sei. Vereinzelt Textausschnitte oder aufgeschriebene Akkorde böten noch keine Grundlage, um das Konzept des Songs zu verstehen und dazu konkrete

Rückmeldung zu geben. Aus diesem Grund war an vielen Stellen erst in der zweiten Feedbackrunde, zu der in den meisten Fällen Audioaufnahmen vorlagen, die Formulierung von hilfreicher konstruktiver Kritik möglich.

I_SuS_GH_10_8 (0:19:38):

gh10_8: „Also in so einem ganz ganz ganz noch gar nicht entwickelten Stadium ist es glaube ich gar nicht so sinnvoll, weil man ja selber weiß, dass es jetzt noch nicht fertig ist und das jetzt nur so eine ganz ganz ganz grundlegende Sache ist. Auch zum Beispiel ehm die andere Gruppe hatte ja wirklich nur eine Melodie am Anfang eine einstimmige. Oder nur eine PDF-Datei eine Gruppe, wo dann halt draufstand ‚Wir müssen noch überlegen welche Kadenz wir jetzt verwenden‘.“

Medien des Feedbacks

Dieser Einflussfaktor bezieht sich auf die äußeren Umstände des Peer-Feedbacks und somit auf die Frage, ob das Feedback schriftlich oder mündlich, individuell oder gruppenbasiert, virtuell oder Face-to-Face erteilt wird. In der vorliegenden Studie haben die Schüler:innen über eine digitale Plattform (Moodle) ein schriftliches Feedback als Gruppe an eine andere Gruppe formuliert.

Das schriftlich erteilte Feedback und die darin begründete räumliche Trennung der Peer-Feedback-Gebenden und Peer-Feedback-Erhaltenden hatte den Effekt, dass sich die Schüler:innen in Ruhe gruppenintern über den angehörten Song austauschen und ein angemessenes Feedback formulieren konnten. In den Feedbackrunden weisen sich die Schüler:innen regelmäßig darauf hin, dass bestimmte Formulierungen möglicherweise die andere Gruppe verletzen könnten oder, dass erste affektive Aussagen zum Song aus demselben Grund nicht in das Feedback gehören. Sie beherrschen also überwiegend die Regeln für konstruktives Feedback:

GB_10a_B_2 (00:17:59):

gb10a_8: "Ja, ich fand auch/ ich fand die Stimmen bisschen unpassend zum Rest des Liedes, soon bisschen."

gb10a_1: "Ja, aber das können wir nicht kritisieren, weil wir könnens nicht besser."

gb10a_8: "Ja, natürlich, natürlich. Vielleicht Autotune?"

gb10a_3: "Hä? Wir können das besser, gb10a_1 kann das besser."

gb10a_1: "Mehr Autotune nötig." (lacht)

gb10a_8: (lacht) "Boah, das kannst du nicht schreiben."

gb10a_1: "Nein."

gb10a_8: "Also du kannst das schon, aber ich hab das dann nicht gesagt."

gb10a_1: "Nein, das machen wir nicht."

GK_9_B_1 (00:20:43):

(Die Gruppe liest erste Punkte ihres erhaltenen Feedbacks und entdeckt die Formulierung „Wir wünschen uns...“)

gk9_10: „Oh Mist, Leute wir hätten schreiben sollen ‚Wir wünschen uns das‘.

gk9_12: „Ja, wir sind halt asoziale Menschen.“ (alle lachen)

gk9_10: „Ne, aber, ne, ne, ne. Aber!“

gk9_7: „Ich glaub wir können das ja noch ändern oder?“
 gk9_10: „Ne, gk9_12, änder das Mal lieber.“
 gk9_12: „gk9_10, Leute, die haben das auch bei den anderen Gruppen reingeschrieben nur halt bei uns das hingeschrieben.“
 gk9_3: „Ja, ich würde jetzt nicht sagen ,Wir wünschen uns' wir sagen einfach, dass für uns/wir finden das zu leise.“
 gk9_10: „Ja, aber kann man das noch ändern?“
 gk9_3: „Wir können den ja nicht sagen wir wünschen, dass sie das anders machen.“
 gk9_10: „Aber das ist netter, oder?“
 gk9_3: „Ich weiß, es ist auch netter.“
 gk9_10: „Ne, eh schreib/Kann mans noch ändern?“
 gk9_12: „Ja, aber gk9_10, die anderen haben da auch schon reingeschrieben, gk9_10.“
 gk9_10: „Ja, änders trotzdem.“
 gk9_12: „Das hat kein Mensch, das haben die nur bei uns reingeschrieben. Bei all' den anderen Gruppen ist das nicht so.“

Gleichzeitig sind Schwierigkeiten beispielsweise in Form von Missverständnissen als Folge des schriftlich gegebenen Feedbacks sichtbar geworden. Hier kann erneut das Beispiel der Gruppe D aus der Klasse GH10 herangezogen werden, um entstandene Missverständnisse aufzuzeigen.

GH_10_D_1 (00:20:25):

gh10_15: „Was ist denn an "Sommer, Sonne, Sonnenschein" kein Sommer-Feeling?“

Diese Gruppe konnte dem Rest der Klasse ihr Konzept eines Sommerhits für Kinder nicht erläutern, wodurch das erhaltene Feedback zu Frustrationserlebnissen führte.

Durch das Einfordern eines gruppenbasierten Feedbacks, also das Feedback als Gruppe für eine andere Gruppe zu formulieren, mussten die Schüler:innen innerhalb der Gruppe miteinander kommunizieren und sich über ihre Höreindrücke und ästhetischen Vorstellungen austauschen. Hier kann in jedem Fall aus den Daten gelesen werden, dass dadurch der gewünschte Effekt der Anregung zum Sprechen über Musik eingetreten ist. Wie bereits innerhalb der Kategorie *Auf das Peer-Feedback reagieren* und dem Einflussfaktor *Zusammensetzung und hierarchische Strukturen der Gruppen und Klassen* deutlich geworden ist, hat die Gruppe als soziale Rahmung zusätzlich einen deutlichen Einfluss darauf wie mit dem erhaltenen Feedback umgegangen wird.

Ein weiterer Aspekt des Einflussfaktors *Medien des Feedbacks* betrifft in der vorliegenden Studie den Moodle-Kurs, der mitunter als digitale Unterstützung des virtuell gegebenen Peer-Feedbacks gedient hat. Im Kap. 3.2 des Ergebnisteils wurde der Einsatz der digitalen Tools (iPad, GarageBand, Moodle) bereits ausgewertet. Dabei ist sichtbar geworden, dass die Schüler:innen mit den zahlreichen technischen Neuerungen teilweise überfordert waren und standortübergreifend insbesondere mit dem Moodle-Kurs nicht gut zurecht kamen. Das über Moodle im Kontext der Pflichtmodule stattfindende Peer-Feedback beinhaltete

dementsprechend viele Hindernisse: Der Upload von Dateien schlug teilweise fehl. Außerdem war es für die Schüler:innen schwierig, den virtuellen Ort des Feedback-Gebens innerhalb der Moodle-Oberfläche zu finden, da dieser nicht mit dem Ablageort der Dateien übereinstimmte. Auch das zum eigenen Song erhaltene Feedback zu finden, war aus der Sicht der Schüler:innen aufgrund der Struktur von Moodle nicht sonderlich intuitiv. Hier war viel Unterstützung durch die Studienleitung bzw. die Lehrkräfte notwendig. Zusätzlich bestand ein Problem darin, dass die Schüler:innen bereits gegebenes Feedback anderer Gruppen im Nachhinein verändern konnten.

Insgesamt haben die vorliegenden Daten gezeigt, dass die Medien(arten und -orte) des Feedbacks den musikbezogenen Peer-Feedback-Prozess stark beeinflusst haben.

Anknüpfung an bestehendes Wissen

Die Analyse der vorliegenden Daten hat außerdem gezeigt, dass der Umgang mit dem erhaltenen Peer-Feedback und auch die Effekte des Vergleichs mit den anderen Gruppen auf den Songwriting-Prozess der Schüler:innen ebenfalls davon abhängen, ob das Feedback an bestehendes Wissen oder Können der Schüler:innen anknüpfen kann. Im folgenden Beispiel hat die Gruppe das Feedback bekommen, dass die in den Qualitätskriterien geforderte „überraschende Wende“ in ihrem Song fehlt. Zwar hat die Gruppe diese Kritik angenommen, jedoch wurde die konkrete Verbesserung bzw. Überarbeitung durch fehlendes Wissen und/oder Können erschwert.

I_SuS_GH_10_9 (00:08:35):

gh10_9: „Ich weiß gar nicht, ob das bei uns als Feedback auch gegeben wurde, aber was wir auch anderen zum Beispiel gegeben haben ist halt die überraschende Wende, die drin sein sollte. Was wir auch hatten, das ist halt echt schwierig einzubauen. Haben wir uns auch gleich gesagt so, ja, eigentlich müssen wir da noch was ändern, aber es ist halt voll schwierig und da haben wir halt/ ja wir nehmen halt ein bisschen einen anderen Schluss, aber wir haben halt überlegt, ob wir einfach einen Tonartwechsel machen. Weil das ist dann ja gewissermaßen schon irgendwie ein Effekt drin, aber das ist jetzt nicht wirklich was überraschendes.“

Im zweiten Beispiel hat die Gruppe E der Klasse GH_8 eine Melodie für ihren Song mit dem Titel „Nur wegen dir“ eingesungen, allerdings fehlt die Begleitung. Beim Anhören der anderen Songs empfinden sie sich selbst als die schlechteste Gruppe, weil alle anderen Gruppen bereits eine ziemlich gut klingende Begleitung mithilfe des Programms *Launchpad* eingespielt haben. Da sich jedoch keines der Gruppenmitglieder mit *Launchpad* auskennt, verwerfen sie diese Alternative.

GH_8_E_2(00:09:30):

gh8_5: „Also das Ding ist halt, also ich hätte das gemacht, also/“

gh8_20: „Oh mein Gott.“

gh8_29: „Wir hatten halt noch keine Musik wir müssen uns halt nächstes Mal noch Musik aussuchen.“

gh8_5: „Auf jeden Fall/ also ich fand das klingt nicht so schön/aber ich finde/“
 gh8_29: „Das Ding ist wir können halt nicht diese App benutzen dieses Launchpad-Dingens. (Schnalzt mit der Zunge) Digga. (...) Weil das können wir halt nicht.
 gh_5: „Wir müssen jetzt bewerten.“
 gh8_29: „Wir können das ja nicht nehmen, weil/
 gh_5: „Hallo, wir müssen bewerten.“
 (Zwischenergebnis Gruppe A läuft, elektronisch klingendes Sample)
 gh8_29 (ironisch): „Ja, „Nur wegen dir““ (lacht)
 (alle lachen)

Musikbezogenes Selbstvertrauen der Feedback-Empfängenden

Weiterhin ist das Selbstvertrauen der Feedback-Empfängenden als starker Einflussfaktor für den Umgang mit dem erhaltenen Feedback und für den Vergleich mit den anderen Gruppen sichtbar geworden. Dabei ist wichtig festzuhalten, dass aus den erhobenen Daten nur Rückschlüsse auf das Selbstvertrauen der Schüler:innen ihre musikbezogenen Fähigkeiten betreffend gezogen werden können. Es wird bewusst der Begriff *Selbstvertrauen* verwendet, da im Rahmen der Fragebögen keine konkreten Daten zum Selbstkonzept oder ähnlichen Konstrukten erhoben wurden. Ob die Schüler:innen weniger oder mehr Selbstvertrauen haben, wurde anhand des Auftretens und des Verhaltens in den Feedbackrunden und den Interviews definiert. Teilweise wurde auch der Umgang mit dem Feedback selbst für diese Einstufung verwendet.

Die Gruppe C aus GK_9 ist beispielsweise sehr reflektiert mit ihrem Feedback verfahren. Immer bezogen auf ihre eigenen Vorstellungen des fertigen Songs hat die Gruppe einige Aspekte der Kritik umgesetzt und andere bewusst abgelehnt. Im Interview betont ein Schüler dieser Gruppe, dass der eigene Anspruch an den eigenen Song und die damit einhergehenden Ziele das beste Feedback hervorgebracht haben, was Selbstvertrauen in die eigenen musikbezogenen Fähigkeiten voraussetzt.

I_SuS_GK_9_4 (00:16:50):

gk9_4: „Hm, ich bin ehrlich, ich glaub beim zweiten/ also beim/ wir haben auf jeden Fall dann probiert was zu ändern, aber beim zweiten Mal haben vor allem wir gemerkt, dass wir uns selbst das beste/ also dass wir so uns selbst einfach gesagt haben, dass es uns grade noch nicht so wirklich gefällt und, dass wir das ändern wollen und das ändern und dann waren wir uns relativ schnell klar.“

Ein extremeres Beispiel ist hier die Gruppe A der Klasse GK_9. In den Feedbackrunden und auch durch die teilnehmende Beobachtung wurde ein großes Selbstbewusstsein einhergehend mit einer fortgeschrittenen musikalischen Expertise aller Gruppenmitglieder deutlich. Diese Gruppe wählte den Auftrag „Ed Sheeran“ und lieferte schon bei der ersten Feedbackrunde einen fast fertigen Song ab. Alle waren beeindruckt und schrieben fast ausschließlich positives Feedback. Ein Kritikpunkt, der jedoch immer wieder genannt wurde, bestand darin, dass der Song nicht dem gewählten Auftrag „Ed Sheeran“ entsprach. Die Gruppe arbeitete ausschließlich mit Stimme und Klavier, während der Rest der Klasse anscheinend die Gitarre als Instrument mit Ed Sheeran verknüpfte. Dieser Kritikpunkt wurde

von der Gruppe jedoch noch nicht einmal diskutiert. Insgesamt hat sich diese Gruppe nur sehr sporadisch mit ihrem erhaltenen Feedback auseinandergesetzt.

Der Einflussfaktor *Selbstvertrauen* scheint zum einen hilfreich dabei zu sein, sich reflektiert mit dem erhaltenen Peer-Feedback auseinanderzusetzen und die Kritik gewinnbringend für das eigene Vorhaben zu verwenden. Auf der anderen Seite scheint ein zu großes Selbstvertrauen hinderlich für die Annahme von Peer-Feedback zu sein.

Bezüglich Schüler:innen und Gruppen mit weniger Selbstvertrauen in die eigenen musikbezogenen Fähigkeiten ist sichtbar geworden, dass der Vergleich mit den anderen Songs fast immer negativen Stress auslöst.

Ziele

Die selbstgesteckten Ziele der einzelnen Gruppen und deren Mitglieder haben einen großen Einfluss auf den Umgang mit dem erhaltenen Feedback. Die Daten haben gezeigt, dass Kritik, die nicht den eigenen Zielen entspricht, entweder nicht angenommen wird oder, dass die Ziele dementsprechend überdacht und angepasst werden. Wie bereits im vorangegangenen Kapitel erklärt, wird hier ein Zusammenhang mit dem musikbezogenen Selbstvertrauen der Schüler:innen vermutet.

Pragmatische Gründe

Pragmatische Gründe haben vor allem gegen Ende der UE einen deutlich sichtbaren Einfluss, weil fehlende Ressourcen wie Zeit oder Aufnahmeplätze an vielen Stellen dazu geführt haben, dass Kritik nicht mehr eingebracht bzw. umgesetzt wurde.

I_SuS_RG_10a_1 3(00:04:48):

gb10a_13: „Ich weiß auf jeden Fall, dass kritisiert wurde, dass unsere Melodie relativ langweilig und monoton klingt, aber das war halt schon als wir aufgenommen hatten und sonst hätten wir die ganze Melodie nochmal ändern müssen.“

3.3.7 Weitere Befunde

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass keine der Kleingruppen des vorliegenden Datenkorpus das ursprüngliche Ziel bzw. die erste Idee ihres Songs durch erhaltenes Peer-Feedback stark verändert hat. Eine mögliche Interpretation wäre, dass die Schüler:innen unabhängig von ihrer musikalischen Expertise oder ihren Fähigkeiten alle Selbstvertrauen in ihr musikalisches Urteilsvermögen oder ihren Musikgeschmack haben. Der Stil der Songs wurde an unterschiedlichen Stellen im Feedback kritisiert. Beispielsweise wurden einige Songs für den Auftrag „Sommerhit“ als „zu Prototyp Deutschrapp“ (SOF GB_10c) oder „zu sehr Rich-Life“ (SOF GB_10c) bezeichnet. Eine Idee für den Auftrag *Liebeskummer* war den Schüler:innen „zu sehr Elektro-Pop und nicht Heartbreak“ (SOF GB_10a). Trotzdem hielten sich alle kritisierten Gruppen an ihren ursprünglichen Stil und wechselten diesen nicht mehr.

Weiter kann im Datenmaterial selten ein direkter Zusammenhang zwischen Aspekten des Peer-Feedbacks und konkreten Veränderungen am Song nachgewiesen werden. Wenn dies

doch der Fall ist, dann betreffen die Veränderungen Aspekte des *Handwerks* beispielsweise die Verbesserung der Aufnahmequalität oder der Intonation. Nur die bereits erwähnte Gruppe C der Klasse GK_9 hat auf Kritik zur *Idee* reagiert: Sie bekam die Rückmeldung „Klingt wie ein Beatles-Song“ (SOF GK_9). Da sie jedoch einen Reggae-Song schreiben wollte, entwickelte sie eine neue Idee für ihren Song.

Kritikpunkte, die die Ausführung eines Songs betreffen (*Handwerk*), beinhalten häufig schon konkrete Handlungsanweisungen:

„Mit richtigem Mikrofon aufnehmen/ einzeln aufnehmen“ (SOF GK_9)
„Deutlichere Artikulation.“ (SOF GK_9)

Diese scheinen leichter und direkter umsetzbar als abstraktere Kritik wie beispielsweise „Ein überraschendes Element fehlt.“ (SOF FGH_10) oder die Neuentwicklung des eigenen Songs nach der Stilvorlage eines Reggaes. Diese Kritikpunkte benötigen als Zwischenschritt die eigenständige Entwicklung einer Lösungsstrategie, bevor konkrete Handlungsalternativen ausgearbeitet werden können. Hier lässt sich eine Verbindung zu einer von Schulz (2012) entwickelten vier Variablen herstellen, die in seinem *systemischen Modell von Feedback im selbstgesteuerten Lernen* eine wichtige Rolle für die wirkungsvollere Gestaltung von Feedback spielen: Die Monitoring-Kompetenz. Diese wird in der Diskussion weiter unten noch ausgeführt (s. S. 107 f.).

Hinzu kommt, dass die Gruppen mit nur wenig musikalischen Fähigkeiten die erhaltenen Kritikpunkte zwar häufig verstehen, jedoch aufgrund fehlender musikalischer oder technischer Fähigkeiten diese nicht lösungsorientiert/ produktiv nutzen können. Insgesamt scheint die Wirkung des Peer-Feedbacks ebenfalls stark vom tatsächlichen (sprachlichen, musikalischen, technischen) Expertisegrad der Schüler:innen abzuhängen. Hier hätte die Moodle-Plattform durch die Bereitstellung von Lernvideos und Ähnlichem Hilfestellung bieten sollen, was jedoch nicht erfolgreich umgesetzt wurde.

Abschließend ist wichtig festzuhalten, dass die entwickelten Kategorien aus dem gesamten vorliegenden Datenkorpus gleichermaßen gespeist wurden und nicht nur aus Teilgruppen. Die einzelnen Erhebungsstandorte wiesen, die technisch-musikalische Expertise betreffend, heterogene Eigenschaften auf. Um eine ausreichende Sättigung der Kategorien zu erreichen, mussten diese gleichermaßen in die Modellentwicklung miteinbezogen werden.

4 Diskussion

4.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Das entwickelte Modell illustriert, dass Peer-Feedback entsprechend der aus den theoretischen Grundlagen entwickelten Annahme eine deutliche Wirkung auf kreative Prozesse haben kann. Die aus der Peer-Feedback-Aufgabe resultierende Kombination aus Feedback-Geben, Feedback-Lesen und dem Anhören der Songs anderer Gruppen bietet vielfältige Möglichkeiten, sich mit dem eigenen Song auseinanderzusetzen und diesen weiterzuentwickeln. Gleichzeitig hat das Modell anhand der ermittelten Einflussfaktoren auch gezeigt, wie komplex und individuell unterschiedlich die Auswirkungen des Peer-Feedbacks auf den kreativen Prozess sind.

Ein zentraler Befund ist dabei, dass das Feedback-Geben, welches mit dem Anhören der anderen Songs einhergeht, einen stärkeren Einfluss auf die Schüler:innen hatte als der Umgang mit dem erhaltenen Feedback. Die fokussierte Höranalyse der Songs der anderen Gruppen, die für das Peer-Feedback-Geben notwendig war, löste selbstreflexive Prozesse aus und bot den Schüler:innen gleichzeitig neue Inspiration und Vergleichsmöglichkeiten.

Dieser Befund hängt möglicherweise auch mit den Ergebnissen zur Qualität des erhaltenen Feedbacks zusammen. Dieses konzentrierte sich zwar überwiegend auf konkrete Aspekte wie Intonation, Timing oder Instrumentierung und bediente somit das von Hattie (2007) als gewinnbringend benannte *Task Level*. Allerdings fand das Feedback insgesamt fast ausschließlich auf der Ebene des *Feed Back* statt, wodurch strategische oder kreative Empfehlungen auf der Ebene des *Feed Forward* fehlten, die ebenfalls von Hattie (2007) als existenziell für die Wirksamkeit von Feedback benannt werden. Anders formuliert haben die Schüler:innen durch das Peer-Feedback lediglich Rückmeldung dazu erhalten, wie sie bisher gearbeitet haben, während konkrete Empfehlungen oder Ideen zur Weiterarbeit an den Songs fehlten. Außerdem war das erhaltene Feedback aus der Sicht der Feedback-Empfangenden häufig ungenau oder nicht relevant, was als demotivierend empfunden wurde. Dies könnte einer der Gründe sein, weshalb die Schüler:innen überwiegend Ideen und Strategien zur Weiterarbeit am eigenen Song aus dem Anhören der anderen Songs entwickelt haben.

Ein weiteres zentrales Ergebnis der vorliegenden Dissertation ist die Entwicklung einer musikbezogenen Feedback-Kategorisierung, die Rückmeldungen entlang zweier Kontinuen einordnet. Das erste Kontinuum differenziert zwischen allgemeinen Aussagen und konkreten Höreindrücken, wobei letztere als deutlich hilfreicher wahrgenommen wurden. Das zweite Kontinuum unterscheidet zwischen Feedback, das sich auf das musikalisch-technische Handwerk (z. B. Aufnahmequalität) konzentriert, und solchem, das die kreative Idee hinter dem Song (z. B. Songstruktur oder erzeugte Stimmung) adressiert. Diese Kategorisierung hilft musikbezogenes Feedback besser einzuordnen und dient im Rahmen der Diskussion (s. Kap. 4.3 und 4.4) der vorliegenden Arbeit als Grundlage zur Weiterentwicklung des Songwriting-Camps.

Der Umgang mit dem Peer-Feedback wurde von verschiedenen Einflussfaktoren geprägt. Die hierarchischen Strukturen und die wahrgenommene Expertise innerhalb der Gruppen spielten eine wichtige Rolle, ebenso wie die mediale Gestaltung des Feedbackprozesses. Die Nutzung der digitalen Plattform Moodle erleichterte zwar die Organisation des Feedbacks, brachte jedoch technische (z.B. durch Anmeldeschwierigkeiten) und strukturelle (z.B. durch die Module zum Feedback-Geben) Herausforderungen mit sich, die den Prozess erschwerten. Ein weiterer wichtiger Faktor war das musikbezogene Selbstvertrauen der Schüler:innen, denn Gruppen mit höherem Selbstvertrauen gingen reflektierter und zielgerichteter mit dem Feedback um, während sich die Gruppen mit geringerem Selbstvertrauen schnell verunsichern ließen. Zusätzlich scheint die Wirksamkeit von Peer-Feedback verstärkt mit dem musikalisch-technischen Expertisegrad sowie der damit einhergehenden Handlungs- und Monitoring-Kompetenz der Feedback-Empfangenden Gruppen abzuhängen.

4.2 Rückbindung an den Stand der Forschung

Wie in Kapitel 1.6 bereits dargestellt, finden sich in der aktuellen musikpädagogischen Forschung zahlreiche Studien zum kollektiven Lernen im schulischen Musikunterricht (Creech et al. 2020; Godau 2017; Hiedanniemi et al. 2021; Theison und Buchborn 2020; Weidner et al. 2023etc.). Dabei werden überwiegend (digital-unterstützte) Handlungsprozesse und Interaktionen im Bereich der Musikpraxis oder des Musik-Erfindens empirisch erforscht. An diesen Forschungsgegenstand schließt die vorliegende Dissertation an, indem sie ihn um empirische Daten zum Peer-Feedback, welches in kollektiven Prozessen allgegenwärtig ist, erweitert. Die Entscheidung für das Peer-Feedback als Gegenstand dieser Forschungsarbeit basiert auf der großen Zahl an Studien, die die Vorteile von Peer-Feedback für das (selbstregulierte) Lernen betonen.

Die vorliegende Arbeit hat das Forschungsdesiderat im Bereich der Möglichkeiten und Stellung von Peer-Feedbacks für kollektiv-kreative Prozesse adressiert und als Basis für weitere Forschung den Einfluss des Peer-Feedbacks auf das kollektive Songwriting im schulischen Musikunterricht systematisch abgebildet. Dabei ist deutlich geworden, dass Peer-Feedback die kreative Arbeit durchaus positiv beeinflusst. Allerdings existieren (ähnlich wie beim Feedback durch eine Lehrkraft) zahlreiche und unterschiedliche Einflussfaktoren (s. Kap. 3.3.6), welche die Wirkung des Peer-Feedbacks verändern. Festzuhalten ist, dass teilweise nicht das schriftliche Peer-Feedback selbst zur Weiterentwicklung der kreativen Produkte geführt hat, sondern vor allem der durch die Feedback-Aufgabe angeregte Austausch zwischen den Gruppen. Die Schüler:innen haben sich mit den Songs der anderen Gruppen intensiv auseinandergesetzt, haben dadurch neue Ideen gewonnen und sind gruppenübergreifend und ohne Einflussnahme der Lehrkraft in ein produktives Gespräch gekommen. Damit kann die vorliegende Arbeit zum einen zur Auflösung des Spannungsfeldes zwischen Freiheit und Anleitung bei der Begleitung von kreativen Prozessen durch die Lehrkraft (s. Kap. 1.3.2) und zum allgemeinen Diskurs um die Rolle der Lehrkraft in der allgemeinen Kompositionspädagogik beitragen. Zum anderen knüpft dieser Befund an bisherige Forschung zur Integration von Aspekten informellen Lernens in formale Lernkontexte von Lucy Green (2002) an. Denn Green beschreibt das Hören und Nachahmen von Musik als grundlegendes Element für das (informelle) musikalische Lernen und plädiert dafür, diese Methode in den Musikunterricht zu integrieren. Die vorliegende Studie unterstützt Greens Forschung und bietet einen konkreten Anlass/ eine kulturell gebräuchliche Situierung, um das Hören und Nachahmen als informellen Lernprozess in den (formalen) Musikunterricht zu integrieren.

Die existierende Literatur das (Peer-)Feedback betreffend hat bisher überwiegend das Feedback von einer Einzelperson zu einer anderen Einzelperson untersucht (z.B. Hattie und Timperley 2007; Funk 2015). Eine Stärke der vorliegenden Arbeit besteht deshalb in der Untersuchung der Auswirkungen und Formen von Feedbacks, welche eine Gruppe einer anderen Gruppe geben. Besonders aufschlussreich war das gruppenbezogene Feedback

hinsichtlich der internen Ziele und Überzeugungen der einzelnen Schüler:innen, die teilweise durch eine Diskussion in der Gruppe sichtbar gemacht werden konnten. Somit hat gruppenbasiertes Feedback eine forschungspraktische Relevanz, da sich die Schüler:innen zur Formulierung eines gemeinsamen Feedbacks über ihre Intentionen und Vorstellungen austauschen müssen und diese somit verbalisiert werden. Durch diese Verbalisierung ist es den Forschenden möglich, die sonst nicht sichtbaren internen Ziele und Überzeugungen der Schüler:innen zu erheben und somit für eine Analyse nutzbar zu machen. Außerdem hat die vorliegende Arbeit gezeigt, dass kollektives Feedback-Geben und Feedback-Empfangen möglicherweise die negativen Effekte von dyadischem Feedback abschwächen können. Emotionale Reaktionen und negative motivationale Effekte wurden beispielsweise durch eine bestimmte Gruppenzusammensetzung abgeschwächt (s. S. 71 der Ergebnisdarstellung), während die Gruppe ihre kollektive sprachliche, technische und musikalische Expertise einsetzen konnte, um spezifisches Peer-Feedback für die anderen Gruppen zu formulieren. Die Schüler:innen können voneinander lernen, wie man Feedback gibt und wie man aus erhaltenem Feedback für sich selbst Anregungen generiert. So bilden sie ihre Peer-Feedback-Kompetenz (s. Kap. 1.1.4) kollektiv weiter aus.

Die vorliegende Dissertation knüpft außerdem an den Stand der Forschung zum digital-unterstützten kreativen Songwriting an. Diese untersucht vor allem, wie digitale Tools in Form von *MusikmachDingen* (s. Kap. 1.4.2) für die musikalische Praxis (z.B. DAWs) oder zur ortsunabhängigen kreativen Kollaboration (z.B. Kommunikation über soziale Plattformen) (vgl. Kap. 1.6) eingesetzt werden können. Die vorliegende Dissertation ergänzt diese Forschung um Erkenntnisse zum Potenzial eines Blended-Learning-Konzepts für selbstorganisierte kreative Prozesse im schulischen Präsenzunterricht. Dieses zeigt sich vor allem in Form besserer Strukturierungsmöglichkeiten der projektbasierten Arbeit bei gleichzeitigem Zurücknehmen der Rolle der Lehrkraft. Eine der teilnehmenden Lehrkräfte betonte, dass sie durch die in der Struktur der digitalen Plattform verankerten Abgabe von Zwischenergebnissen den Überblick behalten konnte, ohne sich regelmäßig in die Arbeit der Gruppen einmischen zu müssen. Gleichzeitig war die zeitliche und inhaltliche Struktur des SC innerhalb der digitalen Lernplattform für die Schüler:innen dauerhaft einsehbar. Außerdem hat die digitale Unterstützung des Präsenzunterrichts das gruppenübergreifende Peer-Feedback ermöglicht. Hier besteht der Bedarf zur Optimierung der Abläufe und des digitalen Angebots der vorliegenden Studie, jedoch ist das Potenzial eines Blended-Learning-Konzepts für gruppenübergreifende musikbezogene Zusammenarbeit deutlich geworden. Dies zeigte sich vor allem in der zeitlichen und örtlichen Flexibilität beim Peer-Feedback-Geben und auch beim gruppeninternen Sprechen über den eigenen Song. Die Aufnahme und die damit entstandene Möglichkeit zum mehrfachen Anhören des eigenen Songs, hat ein vertieftes Sprechen über den eigenen kreativen Prozess ermöglicht.

Parallel dazu kann die vorliegende Studie ebenfalls an Forschung zu professionellen Songwriting-Camps wie beispielsweise von Ingrid Tolstad (2023) anschließen. Sie hat in ihrer Studie herausgearbeitet, dass kollaborative und iterative Prozesse, wie sie auch in der

vorliegenden Studie stattfinden, entscheidend für kreative Entwicklungen sind. Gleichzeitig problematisiert sie jedoch auch die Festigung bereits vorhandener kreativer Machtstrukturen durch die soziale Interaktion, was in den Ergebnissen der vorliegenden Dissertation zum Einfluss der Zusammensetzung der Kleingruppen auf den kreativen Prozess ebenfalls wichtig wurde und kritisch hinterfragt werden muss.

Abschließend ist der Forschungsbereich der Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume (vgl. Rolle 1999) innerhalb des Musikunterrichts als Anknüpfungspunkt zu nennen. Ästhetische Erfahrungen sind laut Rolle essenziell für das musikalische Lernen, da sie emotionale, kognitive, kreative und soziale Aspekte miteinander verbinden. Diese basieren vor allem auf der aktiven Einbindung der Lernenden in ihren Gestaltungsprozess und auf interaktiven Prozessen (vgl. Rolle 1999), was ebenfalls zentrale Grundlagen der vorliegenden Studie waren. Dadurch kann das Konzept ästhetischer Erfahrungsräume möglicherweise einen theoretischen Rahmen für Anschlussforschung bieten.

4.3 Überlegungen zur Optimierung von Peer-Feedback im Musikunterricht

Die abschließende Diskussion soll die Fragestellung behandeln, wie (digitales-unterstütztes) Peer-Feedback auf Basis des entwickelten Modells für Songwriting-Prozesse im schulischen Musikunterricht weiter optimiert und beforscht werden kann. Die bereits benannten Einflussfaktoren für das Gelingen von Peer-Feedback sind facettenreich. Zusätzlich hängt die Umsetzung der erhaltenen Rückmeldungen stark von den internen Zielen und Vorlieben der Feedback-Empfangenden ab, wie sie nach Schulz (2012) definiert sind. Dementsprechend hat sich eine Vielzahl von Anknüpfungspunkten herauskristallisiert, um den Prozess des Peer-Feedbacks für das Songwriting zu optimieren.

Als erstes ist die Förderung der musikbezogenen Feedback-Geben-Kompetenz der Schüler:innen zu nennen. Die Analyse des schriftlichen Online-Peer-Feedbacks auf der Basis von Hatties und Timperleys Modell (2007) hat ergeben, dass die Schüler:innen überwiegend die Frage des *Feed Back* („How am I going?“) auf dem *Task Level* beantwortet haben. Das zeigt, dass sich die Schüler:innen mit ihrem Peer-Feedback stark an der Aufgabe bzw. dem vorhandenen Material orientiert haben, was für die Feedback-Empfangenden im ersten Moment eine solide Grundlage zur Weiterarbeit bildet. Was fast gänzlich fehlt ist das Feedback auf den abstrakteren Ebenen der weiteren Zielformulierung, der Verbesserungsstrategien und der Selbstregulation. Feedback bezüglich der Fragen des *Feed Forward* („Where to next?“) und des *Feed Up* („Where am I going?“) benötigt vermutlich das „Professionswissen“ und die „situationsspezifischen Fähigkeiten“, die einer qualifizierten Musiklehrkraft zugeschrieben werden (Puffer und Hofmann 2022). Gleichzeitig wird hier eine mögliche negative Auswirkung des Peer-Feedback von einer Gruppe für eine andere Gruppe deutlich, denn Prozesse im Bereich des *Feed Forward* und *Feed Up* sind so individuell und persönlich, dass man den Schüler:innen als Gruppe vermutlich keine gewinnbringende Rückmeldung dazu geben kann.

Das fehlende Feedback auf dem *Process Level* lässt sich möglicherweise durch fehlende technische oder musikalische Expertise auf Seiten der Schüler:innen erklären, denn die wenigen differenzierten Vorschläge bezüglich des weiteren Vorgehens finden sich überwiegend im Peer-Feedback der Klasse GK_9. Diese ist, wie erwähnt, die Klasse mit der vergleichsweise größten musikalischen und technischen Expertise innerhalb des vorliegenden Datenkorpus. Die fehlende Adressierung des *Self-Level* ist in Bezug auf Peer-Feedback-Prozesse eher förderlich, denn personenbezogene und soziale Aspekte können wirksames Peer-Feedback leicht verhindern (s. Kap. 1.2). Auch in Bezug auf das Peer-Feedback zu kreativen Produkten ist das Fehlen des *Self-Level* positiv zu bewerten, denn wie im Theorieteil bereits erläutert, erfordert das Teilen dieser oftmals sehr persönlichen kreativen Produkte viel Mut und würde durch eine Kritik an der künstlerisch tätigen Person selbst nur zu verringertem Selbstwertgefühl beitragen.

Abschließend ist festzuhalten, dass sich Peer-Feedback basierend auf der Kategorisierung nach Hattie und Timperley (2007) vorrangig direkt auf die zu erfüllende Aufgabe (*Task Level*) bezieht und vor allem die Frage des *Feed Back* beantwortet. Eine Ausweitung auf das *Self-regulation Level* und das *Process Level* wäre denkbar, dies bedarf jedoch einer größeren musikalisch-technischen Expertise und einer deutlichen Weiterentwicklung der Kompetenz des Feedback-Gebens. Bei der Beantwortung der weiter greifenden Feedback-Fragen *Feed Forward* und *Feed Up* stößt das Peer-Feedback an seine Grenzen. Feedback zu diesen Aspekten verbleibt vermutlich Aufgabe der Lehrkraft.

Feed Back auf dem *Task Level* bildet nach Hattie und Timperley (2007) eine solide Feedback-Grundlage. Jedoch ist die Adressierung bestimmter Inhalte und Ebenen nicht die einzige Komponente für hilfreiches Feedback. Denn auch die Art und Weise, wie Feedback gegeben wird, hier definiert durch die Feedback-Funktion (s. Kap. 1.1.2), hat Einfluss auf die Wirksamkeit des Feedbacks bzw. die im Modell dargestellten Reaktionen und motivationalen Effekte. Ein wichtiger Aspekt bezogen auf Peer-Feedback beim Songwriting ist dabei die Besonderheit von ästhetischen Argumenten. Denn wie im Theorieteil bereits erläutert, zeigt sich die Güte ästhetischer Argumente erst in dem kommunikativen Akt der Beschreibung des eigenen Höreindrucks (s. Kap. 1.3.3). Trotzdem beinhaltet das schriftlichen Peer-Feedback der vorliegenden Studie keine Begründungen/ Erklärungen und nur selten differenzierte Höreindrücke. Möglicherweise ist dies ein Erklärungsansatz für den Befund, dass die Schüler:innen an ihren eigenen Songs lediglich Kleinigkeiten verändert haben, obwohl sie von den anderen Gruppen eine allumfassendere Kritik bekommen haben (s. Kap. 3.3.7).

Bezogen auf den Auftrag Sommerhit:

„Zu Prototyp Deutschrap.“ (SOF GB_10c)

„Zu sehr Rich-Life.“ (SOF GB_10c)

Bezogen auf den Auftrag Liebeskummer:

„Elektro-Pop und nicht Heartbreak.“ (SOF GB_10a)

Bezogen auf den Auftrag Ed Sheeran:

„Vielleicht etwas abwechslungsreicher, z.B. Tonartwechsel oder etwas ähnliches und etwas mehr Ed Sheeran, z.B. mehr Gitarre.“ (SOF GK_9)

Hier wäre die Frage zu klären, ob Begründungen und differenziertere Höreindrücke das Peer-Feedback hilfreicher gemacht hätten. Einschränkend ist noch zu ergänzen, dass ein Grund für das Fehlen von weiteren Erklärungen oder Begründungen die fehlende Zeit sein könnte. Feedback-Geben erfordert eine intensive Auseinandersetzung mit dem zu bewertenden Produkt, gleichzeitig ist das Schreiben eines Songs eine ebenso umfangreiche Aufgabe. Das SC war zeitlich stark begrenzt und den Schüler:innen war bewusst, dass am Ende der UE der eigene fertige Song bewertet wird und nicht das gegebene Peer-Feedback, weshalb der Fokus vermutlich auf dem eigenen kreativen Prozess lag. Insgesamt hat die Analyse des schriftlichen Online-Peer-Feedbacks, basierend auf Feedback-Level und kommunikativer Funktion, die Grenzen von Peer-Feedback aufgezeigt. Gleichzeitig ist deutlich geworden, dass

eine bewusste Weiterbildung der (musikbezogenen) Feedback-Geben-Kompetenz der Schüler:innen notwendig ist. Zu Fördernde Aspekte wären hier unter anderem das gezielte Hören und die Fähigkeit zur Verbalisierung des Gehörten.

Zweitens bietet die neu entwickelte musikbezogene Kategorisierung (s. S. 68) mehrere Anknüpfungspunkte zur Optimierung der Peer-Feedback-Prozesse beim Songwriting. Dabei geht es unter anderem darum die Schüler:innen zu befähigen, konkretere Höreindrücke in Form von Feedbacks zu formulieren. Bei der Auswertung ist sichtbar geworden, dass die Schüler:innen das Feedback umso hilfreicher fanden, je konkreter der Höreindruck beschrieben wurde. Ob der Feedback-Aspekt eine Wertung enthielt, war dabei nebensächlich. Aus diesem Ergebnis ist die Idee entstanden, möglicherweise von einer Feedback-Aufgabe abzusehen und eher eine Höraufgabe für die Songs der anderen Gruppen in den Songwriting-Prozess zu integrieren. Dabei könnte das parameterbasierte Hörprotokoll nach Ahlers (2015) angepasst auf das kreative Songwriting als Basis dienen. Die Aufgabe, das Hörprotokoll auszufüllen, würde allgemeine Aussagen wie „Sehr schön gemacht.“ (SOF GK_9) oder „Gute Lyrics.“ (SOF GB_10a) verhindern und die Schüler:innen hätten Unterstützung bei der Formulierung von konkreten Höreindrücken. Gleichzeitig könnte so die (musikbezogene) Feedback-Geben-Kompetenz weiter ausgebildet werden, da die Schüler:innen durch die Arbeit mit dem Hörprotokoll gezieltes Hören üben und musikalische Parameter als Hilfestellung zur Verbalisierung des Gehörten kennenlernen (s.o.).

Ein weiterer Anknüpfungspunkt bezieht sich auf die Kategorien *Handwerk* und *Idee*. Hier ist deutlich geworden, dass sowohl die Schüler:innen mit wenig als auch diejenigen mit ausgeprägter musikalisch-technischer Expertise überwiegend Feedback zur Kategorie *Idee* gegeben haben. Feedback zum *Handwerk* erfolgte hauptsächlich durch Schüler:innen mit hoher musikalisch-technischer Expertise. Dieser Befund birgt Potenzial für die Lösung des Spannungsfeldes zwischen Freiheit und Anleitung bei der Begleitung von Songwriting-Prozessen durch die Lehrkraft (s. Kap. 1.3.2). Denn ein Ziel der Lehrkraft ist es, die Schüler:innen bei der Herausbildung persönlicher und individueller ästhetischer Vorstellungen zu unterstützen, welche sich in der Kategorie *Idee* wiederfinden. Da diese Kategorie innerhalb der Studie durch die Schüler:innen bereits bedient wurde, kann geschlussfolgert werden, dass das Peer-Feedback die Rückmeldungen der Lehrkraft zur kreativen Idee durchaus ersetzen kann. Dadurch kann sich die Lehrkraft in diesem Bereich zurücknehmen, ohne dass sich die Schüler:innen alleine gelassen fühlen, und sich darauf konzentrieren, bei der musikalisch-technischen Umsetzung dieser Ideen zu unterstützen. Den Schüler:innen wird dadurch ermöglicht, frei vom Einfluss der Lehrkraft eine symmetrische Diskussion über ihre ästhetischen Vorstellungen zu führen.

Als letzten Anknüpfungspunkt die entwickelte musikbezogenen Kategorisierung betreffend besteht in der Möglichkeit für Anschlussforschung. Die vorliegende Arbeit kann auf Basis der Unterscheidung zwischen Feedback zur kreativen *Idee* und Feedback zum *Handwerk* an bestehende Forschung anschließen und dadurch den Untersuchungsgegenstand *Peer-*

Feedback beim Songwriting weiter differenzieren und strukturieren. Donner und Jörissen (2022) haben sieben idealtypische Haltungen entwickelt, die sich bei der Musikgestaltung mit digitaler Musiktechnologie manifestieren: Handwerklich orientiert, emotional-gefühlorientiert, Kunstprojekt orientiert, ästhetisch-experientiell, technisch-experientiell, hybrid-produktionsorientiert, elektronisch-produktionsorientiert (vgl. Donner und Jörissen 2022, S. 258–259). Insbesondere die beiden Kategorien *handwerklich orientierte biografische Haltung* im Vergleich zur *emotional-gefühlorientierten biografischen Haltung* lassen sich in der vorliegenden Studie mit der musikbezogenen Kategorisierung (s. S. 68) in Verbindung bringen. Die *handwerklich-orientierte Haltung* „entspricht am ehesten dem, was gemeinhin unter Musizieren im Sinne der Ausbildung eines herkömmlichen instrumentalen Habitus verstanden wird“ (Donner und Jörissen 2022, S. 237). Die Spielpraxis der Personen dieses Haltungstypus besteht dabei vor allem aus einem Transfer der bereits vorhandenen musikalischen Expertise auf das zu verwendende digitale Tool, „wobei sowohl positiv als auch negativ empfundene Befremdungseffekte auftreten, die sich auf Aspekte der Klanglichkeit, der Sensorik, der Spielweise, der Verlässlichkeit bzw. Pragmatik und der technischen Komplexität beziehen können“ (Donner und Jörissen 2022, S. 237–238). Dabei steht die Strategie des Lernens durch Üben im Vordergrund, während sich Kritik bezogen auf den Sound der musikalischen Produkte vor allem auf die mangelhafte Imitation von Instrumentenklängen bezieht (vgl. Donner und Jörissen 2022, S. 238). Donner und Jörissen (2022) vermuten, dass sich in dieser Haltung die „handwerkliche Diskurslogik“ von Musiklehrkräften nach Krebs (2021) widerspiegelt:

„Auf der einen Seite lässt sich im Diskurs der Lehrkräfte eine kulturell verankerte, handwerkliche Diskurslogik erkennen, in der die selbständige Erarbeitung und die analoge, handgemachte Qualität der Musik das Arbeitsethos und das didaktische Verständnis der Lehrkräfte bestimmen. Dazu gehört die fundamentale Semantik der sich schrittweise steigernden Fertigkeiten, was sich am Stufenmodell Lehrling – Geselle – Meister orientiert. Es gelte, intensiv und lange zu proben und seinen Erfolg hart zu erarbeiten. Der Unterricht wird als dauerhafte, identitätsstiftende Einheit beschrieben. Dazu gehören auch eine starke werttraditionelle Orientierung, ein klar geregelter Arbeitsrhythmus, das Vertrauen in die eigenen stilistischen Kompetenzen und Erfahrungen sowie nicht zuletzt eine angemessene konzertante Hervorbringungsweise und entsprechende Rezeptionsformen. Als bedeutungsvoll zeigt sich in den Daten auch das Bedürfnis nach Kontrolle durch die Lehrperson: Sie entscheide über die Inhalte, die Verfahrensweisen im Unterricht und wann das Spiel gelungen sei. Sie sei gleichzeitig für das Gelingen der Musik und das Funktionieren der (digitalen) Technologien verantwortlich.“ (Krebs 2021, S. 225)

Die *emotional-gefühlorientierte Haltung* zeigt eine tiefe emotionale Verbindung zur Musik, unabhängig von spieltechnischem Können (vgl. Donner und Jörissen 2022, S. 240). Musik spielt eine bedeutende Rolle in der Lebensplanung, wobei sie emotionale Qualitäten über kompetitive Leistungsgedanken setzen. Diese Haltung zeichnet sich durch Offenheit gegenüber Musiktechnologien aus, obwohl sie zuvor keinen technologischen Zugang zur Musik hatten. Die Herangehensweise ist neugierig und experimentell, vor allem im Umgang mit (vorgefertigten) Loops. Missverständnisse werden mit Humor genommen (vgl. Donner

und Jörissen 2022, S. 240). Es gibt keine grundlegende Kritik an den Musiktechnologien, stattdessen werden ihre Möglichkeiten positiv hervorgehoben. Die musikalische Aktivität zeichnet sich durch eine „entspannte Versunkenheit“ im Gegensatz zu einer handwerklich orientierten Haltung aus. Der Fokus liegt darauf, sich gut zu fühlen und Spaß zu haben. Stress wird als hinderlich für die Kreativität empfunden (vgl. Donner und Jörissen 2022, S. 241).

Hier zeigen sich eindeutige Parallelen zu den Ergebnissen der musikbezogenen Feedback-Kategorisierung (s. S. 68). Die Kategorie *Handwerk* beinhaltet Feedback bezogen auf die musikpraktische Umsetzung der kreativen Ideen. Das bedeutet in den meisten Fällen, dass etwas „geübt“ werden muss, um erhaltene handwerksbezogene Kritikpunkte am eigenen Song auszubessern, was der *handwerklich orientierten Haltung* nach Donner und Jörissen (2022) entspricht. Um Kritikpunkte der Kategorie *Idee* zu optimieren, wird im ersten Schritt mehr Experimentierfreudigkeit benötigt als Übung oder musikpraktische Fähigkeiten, was sich möglicherweise der *emotional-gefühlsorientierten Haltung* zugeordnet werden kann.

Die Klasse, die am meisten musikpraktisch-handwerklich bezogene Kritik geäußert hat, war die Klasse mit der größten musikpraktischen Vorerfahrung. Aus den erhobenen Daten wurde deutlich, dass der Großteil dieser Lerngruppe eben diese musikalische Ausbildung erhalten hat wie sie der *handwerklich-orientierten biografischen Haltung* nach Donner und Jörissen (2022) entspricht (s.o.). Auffällig ist auch, dass die Klasse im Gegensatz zu den übrigen Klassen kaum bis gar nicht mit den vorgefertigten Loops aus GarageBand arbeitete, sondern sich bemüht hat, alle Instrumente nach Möglichkeit selbst einzuspielen. Zudem lautete ein Kritikpunkt im schriftlichen Online-Feedback innerhalb dieser Lerngruppe:

„Schlagzeug nicht auf GarageBand.“ (SOF GK_9)

Hier wird die *handwerkliche Diskurslogik* nach Krebs (2021) deutlich, auf die sich auch Donner und Jörissen bei der Definition ihres *handwerklich-orientierten Haltungstypus* beziehen (vgl. Donner und Jörissen 2022, S. 239). Diese Diskurslogik wird in der Gruppe B der Klasse GH_10 ebenfalls sehr deutlich. Die vier männlichen Mitglieder dieser Gruppe sind alle instrumentalpraktisch ausgebildet und kommen aus Familien mit hohem musikalischem Kapital. Zwei der vier Gruppenmitglieder haben einen kirchenmusikalischen Hintergrund. Diese Gruppe hat während des SCs bereits viel schriftliches Peer-Feedback zur musikalisch-technischen Umsetzung gegeben und ist sichtlich wütend über den finalen Song einer der anderen Gruppen.

GH_10_B_3 (00:10:56):

gh10_17: „Ich bin irgendwie enttäuscht, weil!“

gh10_8: „Ich bin total enttäuscht. Nicht nur irgendwie. Das kann doch jeder über Launchpad!“

gh10_17: „Weil, weil ich bin ganz ehrlich, die haben das einfach alles mit Launchpad gemacht. Ich glaube/

gh10_8: „Das ist alles Launchpad!“

gh10_17: „Der hat auf dem Launchpad vier Sachen gedrückt und das halt genauso übernommen.“

gh10_8: „Ja, pass mal auf. Soll ich dir das zeigen?“ (Baut den Song der anderen Gruppe nach)

gh10_8: „So! Für die Aufnahme: Das hier ist nicht der Song, sondern das ist!“

gh10_17: „Dafür brauche ich niemals 20 Minuten um mir sowas da aus dem Hut zu zaubern.“

gh10_8: „Da brauche ich 3 Sekunden (uvstl.). Vor allen Dingen haben sie immer das erste genommen.“

gh10_19: „Ja. Ich meine das ist ja auch keine Einleitung oder so.“

(...)

gh10_17: „Ich finde es klingt nicht scheiße, aber es ist halt null Kreativität. Man merkt halt einfach, dass die in der Zeit einfach was anderes gemacht haben und mit was anderem beschäftigt waren.“

gh10_7: „Ich meine selbst die Gruppen, die bis heute noch nichts hatten, haben sich jetzt noch Mühe gegeben.“

gh10_17: „Die haben wenigstens irgendwas selbst gemacht.“

Hier könnte sich ebenfalls die *handwerklich-orientierte Haltung* nach Donner und Jörissen (2022) und die *handwerkliche Diskurslogik* nach Krebs (2021) abzeichnen.

Bei der Gegenüberstellung mit der Klasse GB_10c wurde im Ergebnisteil bereits festgehalten, dass diese Klasse überwiegend Peer-Feedback zur kreativen *Idee* des Songs gegeben hat (s. S. 68). In diesen Rückmeldungen ging es häufig um die Stimmung oder den Text. In den Interviews und durch teilnehmende Beobachtungen ist deutlich geworden, dass Musik für den Großteil dieser Lerngruppe trotz fehlender (instrumentaler) Expertise eine wichtige Rolle spielt. Dabei wurde nicht nur betont, dass man gerne und viel Musik hört, sondern auch, dass der Musikunterricht eines der Lieblingsfächer sei. Gleichzeitig hat diese Klasse GarageBand und die vorgefertigten Loops sehr intensiv genutzt, wobei die Loops durch Experimentieren und Ausprobieren angepasst und verändert wurden. Hier zeichnet sich die *emotional-gefühlsorientierte Haltung* ab. Die Schüler:innen haben eigentlich eine eindeutige ästhetische Vorstellung, was sich an einigen Feedback-Aspekten zeigt:

„Zu Prototyp Deutschrap.“ (SOF GB_10c)

„Guter Sommerhit, aber hört sich an wie ein Kinderlied.“ (SOF GB_10c)

„Richtiger Love Song.“ (SOF GB_10c)

An vielen Stellen sind die Schüler:innen jedoch zu unsicher, um ihre Meinung auszudrücken oder sie glauben, es fehle ihnen an musikalisch-technischer Expertise, um Feedback geben zu können.

Insgesamt ist festzuhalten, dass sich mindestens zwei der Haltungstypen nach Donner und Jörissen (2022) deutlich im vorliegenden Datenmaterial identifizieren lassen. Auch die Art des musikbezogenen Feedbacks lässt sich diesbezüglich eher der Kategorie *Idee* oder *Handwerk* zuordnen. In Kombination mit den Erkenntnissen aus der Anwendung des *systemischen Modells von Feedback im selbstgesteuerten Lernen* nach Schulz (2012) auf die vorliegenden Daten eröffnen sich neue Forschungsfelder.

Denn die Erkenntnis von Schulz (2012), dass „kein direkter Wirkungszusammenhang zwischen gegebenem Feedback und beobachtbaren Änderungen“ im Verhalten der Lernenden besteht

(Schulz 2012, S. 19), lässt sich zweifelsohne auf kreative Prozesse übertragen. Wie im Theoriekapitel bereits erklärt, sind ästhetische Argumente und Meinungen immer subjektiv, weshalb interne Ziele und musikalische Hörgewohnheiten oder Vorlieben der Schüler:innen einen großen Einfluss auf die tatsächlichen Auswirkungen von Peer-Feedback auf das Songwriting haben. Die Daten der vorliegenden Studie haben bestätigt, dass es von der jeweiligen Gruppenzusammensetzung abhängt, ob und wie erhaltenes Feedback umgesetzt wird. Dabei scheint es häufig unwichtig zu sein, wie dieses Feedback aussieht. Aus diesem Grund sind die Kategorien *auf das Peer-Feedback reagieren, mit den anderen vergleichen* und *Motivationale Effekte* so allgemein formuliert worden. Zu viele dieser internen Faktoren konnten nicht eindeutig erhoben werden. Die Kombination aus dem Modell von Schulz (2012) und den Handlungstypen nach Donner und Jörissen (2022) könnte eine differenziertere und musikbezogene Erforschung dieser Kategorien ermöglichen, indem herausgearbeitet wird was die einzelnen Haltungstypen motiviert oder frustriert und wie das Peer-Feedback aussehen muss, damit es für die einzelnen Schüler:innen gewinnbringend ist. Die Frage wäre auch, wie man ein Unterrichtsetting entsprechend dem durchgeführten SC bezogen auf die unterschiedlichen Haltungstypen anpassen müsste, um mehr Motivation bei den Schüler:innen zu erzielen und die Selbstwirksamkeit zu fördern.

Durch das Modell von Schulz (2012) ergeben sich noch weitere Anknüpfungspunkte zur Optimierung von Peer-Feedback für das Songwriting. Zum einen scheint die von Schulz (2012) als besonders wichtig herausgestellte *Pluralität von Feedback* auch für den Lerneffekt ästhetischer Feedback-Prozesse von großer Bedeutung zu sein. Die Schüler:innen nannten in den Interviews vor allem die Gewinnung unterschiedlicher Perspektiven auf den eigenen Song als hilfreich für dessen Weiterentwicklung, was auch den Ergebnissen der genannten Studie von Haynor (2018) entspricht. Diese Erkenntnis würde auch für die Umgestaltung der Feedback-Aufgabenstellung hin zu einer Höraufgabe sprechen, wie sie auf Seite 103 der vorliegenden Diskussion bereits beschrieben wurde.

Zusätzlich finden sich drei der vier von Schulz (2012) ergänzten Variablen in den erhobenen Daten der vorliegenden Dissertation wieder und bieten Möglichkeiten für Anschlussforschung. Die Problematik der *Ergebnis-Sichtbarkeit* ist dadurch deutlich geworden, dass die Schüler:innen ihr Feedback nur basierend auf den hochgeladenen Audioaufnahmen geben konnten. Diese Aufnahmen haben jedoch lediglich einen Zwischenstand abgebildet und keine Aussage zu dem eigentlichen Konzept hinter dem Song getroffen. Hier gilt es festzustellen, ob ein weiteres Offenlegen der internen Ziele und angestrebten Klangvorstellungen zusätzlich zur hochgeladenen Audioaufnahme zu hilfreicherem Peer-Feedback führt. Laut Schulz (2012) müsste dem so sein, denn je mehr der Feedback-Gebende über die internen Ziele des Feedback-Empfangenden weiß, desto differenzierter und hilfreicher kann Feedback formuliert werden. Hier gilt es allerdings die Spezifika musikbezogener Feedback-Prozesse zu beachten. Die bereits mehrfach benannte musikbezogene Kategorisierung des Feedbacks (s. S. 68) benennt zwei Aspekte: Die des *Handwerks* und die der *Idee*. Ein genaueres Wissen über die von einer Gruppe angestrebten

Klänge ermöglicht präziseres Feedback zur handwerklichen Umsetzung dieser musikalischen Ideen in ihren hochgeladenen Aufnahmen. Dies erscheint sinnvoll. Feedback zur kreativen *Idee* selbst hingegen könnte auch dadurch bereichert werden, dass die Feedback-Gebenden nicht genau wissen, welches kreative Konzept von den Feedback-Empfängenden verfolgt wird. Möglicherweise wären unbeeinflusste Perspektiven förderlich für die *Pluralität von Feedback* und somit gewinnbringender für kreative Prozesse. Dies gilt es in weiterer Forschung zu überprüfen.

Auch die beiden letzten Variablen des *systemischen Modells von Feedback im selbstgesteuerten Lernen* nach Schulz (2012) finden sich in den Ergebnissen der vorliegenden Studie wieder. Die erforderliche Monitoring-Kompetenz zeigt sich deutlich in der Tatsache, dass im Feedback enthaltene konkrete Handlungsanweisungen eher umgesetzt wurden als abstraktere Kritik, die der eigenständigen Entwicklung einer Lösungsstrategie bedarf, bevor konkrete Handlungen daraus folgen können (s. Kap. 3.3.7). Gleiches gilt für die Handlungskompetenz. Die Ergebnisse zeigen, dass die Möglichkeit zur Anknüpfung an bestehendes Wissen ein großer Einflussfaktor für die Wirksamkeit von Feedback für das Songwriting ist (s. S. 89). Demnach wird für die Umsetzung von Feedback ein Mindestmaß an Handlungskompetenz in Form von musikalischer oder technischer Expertise benötigt.

Der letzte Anknüpfungspunkt besteht in der Verwendung passender digitaler Tools für die Umsetzung des Peer-Feedbacks im Songwritingprozess. Wie bereits in Kapitel 3.2 dargestellt, mussten die Schüler:innen innerhalb des SCs teilweise den Umgang mit mehreren, ihnen bis dato unbekanntem digitalen Tools gleichzeitig erlernen (iPads, GarageBand, Moodle). Dies führte an einigen Stellen zu Überforderung seitens der Schüler:innen, sodass sie das Feedback-Geben über digitale Medien als zusätzliche Herausforderung empfanden. Insbesondere der Moodle-Kurs hat den Peer-Feedback-Prozess durch seine unübersichtliche Struktur offenbar in diesen Teilstudien behindert. Damit lässt sich an das Konzept bzw. an identifizierbare Probleme im Kontext der *Usability* anschließen. Dieses wird wie folgt definiert:

„Usability is not a quality that exists in any real or absolute sense. Perhaps it can be best summed up as being a general quality of the appropriateness to a purpose of any particular artefact.“ (Brooke 1996, S. 4)

Damit muss die *Usability* oder die Benutzerfreundlichkeit eines (digitalen) Tools immer im Kontext seiner Verwendung bestimmt werden (Brooke 1996). Die *wahrgenommene Benutzerfreundlichkeit* ist zudem ein Bestandteil des weit verbreiteten *Technology Acceptance Model 3* (TAM3) (Venkatesh und Bala 2008), welches die Faktoren bestimmt, die Einfluss darauf haben, ob Personen eine bestimmte Technologie nutzten oder nicht nutzten.

„[The] *perceived ease of use* [is] defined as the degree to which a person believes that using an IT will be free of effort.“ (Venkatesh und Bala 2008)

Der Moodle-Kurs sollte die Schüler:innen sowohl beim Peer-Feedback-Geben als auch beim Songwriting generell unterstützen und ihre Arbeit erleichtern. Allerdings war Moodle scheinbar nicht das passende Tool, um gruppenübergreifend musikbezogenes Peer-Feedback

zu geben. Wie bereits erläutert, schlugen die Uploads der Dateien teilweise fehl und das Modul, in welchem das schriftliche Feedback abgelegt werden sollte, war schwierig zu auffinden. Ein weiteres Problem bestand darin, dass bereits gegebenes Feedback von anderen Gruppen verändert werden konnte. Damit ist hinsichtlich der *Usability* des entwickelten Moodle-Kurses im Kontext des musikbezogenen Peer-Feedbacks festzuhalten, dass entweder die Struktur des Moduls zum Feedback-Geben sowie dessen Positionierung in dem Lern-Management-System angepasst oder ein alternatives Tool zur Erstellung des ganzen Kurses verwendet werden muss. Ähnliches gilt für die Benutzerfreundlichkeit des Moodle-Kurses für die Unterstützung des Songwriting-Prozesses. Durch die bereitgestellte Menge an Informationen und die unübersichtliche Struktur hatten die Schüler:innen insgesamt mehr (wahrgenommenen) Aufwand als Nutzen mit der neuen Technologie. Die Lösung für ein konkretes Problem innerhalb der digitalen Plattform zu finden war so aufwändig, dass sie stattdessen die Lehrkraft hinzuzogen. Somit zeigt der Moodle-Kurs auch in Bezug auf die *Usability* im Kontext des Songwritings eine unbefriedigende Leistung. So wird auch verständlich, dass wenige Schüler:innen die freiwilligen Angebote des Moodle-Kurses für ihre Arbeit genutzt haben. Hier gilt es, einen passenderen und möglichst individualisierbaren Aufbau zu finden. Möglicherweise löst sich dieses Problem aber auch durch die Verwendung bereits bekannter, alternativer digitaler Plattformen.

Als Zwischenfazit ist an dieser Stelle Folgendes festzuhalten: Um die Wirksamkeit von Peer-Feedback beim kollektiven Songwriting zu verbessern, muss dieses regelmäßig geübt und als kontinuierlicher Bestandteil in den Musikunterricht integriert werden, damit es als Unterstützung des Songwriting-Prozesses dienen kann und nicht zur zusätzlichen Herausforderung wird. Die musikbezogene Peer-Feedback-Kompetenz, die sich in der vorliegenden Studie vor allem im Gruppenkontext gezeigt hat, muss weiter ausgebildet werden. Dabei ist die Kompetenz konkrete Höreindrücke zu formulieren ebenso notwendig wie die Monitoring-Kompetenz, um das erhaltene Feedback umzusetzen. Zusätzlich ist die musikalisch-technische Expertise ein wichtiger Bestandteil der musikbezogenen Peer-Feedback-Kompetenz. Für digital-unterstütztes Peer-Feedback ist zusätzlich der Aspekt des passenden Tools für die Umsetzung zu nennen. Anschlussforschung kann zum einen daraus bestehen, drei der vier zusätzlichen Variablen von Feedback nach Schulz (2012) auf (kollektive) kreative Prozesse anzuwenden. Zum anderen könnte die Untersuchung der internen Ziele und Vorlieben nach Schulz (2012) auf Basis der sieben Handlungstypen nach Donner und Jörissen (2022) aufschlussreiche Erkenntnisse liefern, auf deren Grundlage die Gelingensbedingungen von Peer-Feedback innerhalb kollektiver kreativer Prozesse genauer definiert werden können.

4.4 Ein erweitertes Konzept für den Einsatz von Peer-Feedback beim digital-unterstützten Songwriting

Bevor ein erweitertes Konzept für den Einsatz von Peer-Feedback beim digital-unterstützten Songwriting vorgestellt wird, muss das aktuelle Konzept der vorliegenden Studie (das SC) evaluiert werden. Das SC wurde im Hinblick auf die digitale Unterstützung des kreativen Prozesses bereits im Rahmen des Artikels von Horst de Cuestas und Ahlers (2023, S. 92–96) hinreichend diskutiert. Die folgende Evaluation des SC bezieht sich darum ausschließlich auf die Vor- und Nachteile der digitalen Unterstützung für die Förderung von musikbezogenem Peer-Feedback. Ob die zumindest teilweise gegebene Anonymität des digitalen Peer-Feedbacks dieses begünstigt hat, kann aus den vorhandenen Daten nicht eindeutig geschlossen werden. Jedoch hat sich die zeitliche und örtliche Ungebundenheit positiv auf das Peer-Feedback ausgewirkt. Die Gruppen hatten Zeit, sich in Ruhe und ohne das Beisein der betroffenen Gruppe oder Lehrkraft auszutauschen und das Peer-Feedback zu formulieren. Auch das Feedback-Empfangen konnte im geschützten Raum innerhalb der eigenen Gruppe ablaufen. Kreative Produkte sind teilweise sehr persönlich und durch die vom digitalen Peer-Feedback geschaffene Distanz zwischen den Gruppen musste sich niemand einer direkten, möglicherweise emotionalen Konfrontation aussetzen. Gleichzeitig schafft die schriftliche Formulierung von Feedback sprachliche Hürden. Die Feedback-Gebenden müssen in der Lage sein, ihre Höreindrücke schriftlich konkret zu formulieren, was nicht allen Gruppen möglich war. Da das schriftliche Feedback insgesamt eher aus kurzen Stichpunkten bestand, fiel es den Feedback-Empfängenden häufig schwer zu verstehen, was mit den Rückmeldungen genau gemeint war, und verringerte somit die Wirksamkeit.

Dieser Problematik könnte man mit dem Konzept des *Dialogic Peer-Feedback* begegnen. Dieses Konzept schlägt vor, Peer-Feedback als sozial-konstruktivistischen dialogischen Prozess zu betrachten und dementsprechend zu gestalten (vgl. Wood 2022, S. 328). Das Peer-Feedback der vorliegenden Dissertation bestand, verursacht durch die räumliche und zeitliche Trennung des Online-Feedbacks, aus einer reinen Informationsübermittlung der Feedback-Gebenden an die Feedback-Empfängenden, wie Hattie und Timperley (2007) es beschrieben haben. Der konstruierende Anteil verblieb bei den Feedback-Empfängenden. Bei der Analyse der Daten ist durch die epistemologische Brille des symbolischen Interaktionismus deutlich geworden, dass das Fehlen der Feedback-Gebenden im kollaborativen Prozess der Bedeutungskonstruktion durch die Feedback-Empfängenden zu Problemen und Missverständnissen führten. Peer-Feedback als sozial-konstruktivistischer dialogischer Prozess bedeutet in diesem Fall, dass die Schüler:innen zwar schriftliches (Online-)Peer-Feedback geben, dieses jedoch anschließend in Face-to-Face Situationen diskutieren können und somit die Feedback-Gebenden in den kollaborativen Prozess der Bedeutungsschaffung der Feedback-Empfängenden integriert werden (Zhu und Carless 2018; Wood 2022). Dabei wurde das schriftliche Peer-Feedback in der Studie von Zhu und Carless (2018) im Klassenraum und analog angefertigt, während die Studie von Wood (2022) als Blended-Learning-Konzept entwickelt wurde, wie auch die vorliegende Studie. Hier bezieht sich das Peer-Feedback

allerdings auf Essays und die Schüler:innen geben dieses über die Kommentarfunktion in Google Drive. Bei beiden Studien sind die anschließenden Gespräche über das schriftliche Feedback optional. Zhu und Carless (2018) betonen, dass der Dialog über schriftliches Peer-Feedback „den Austausch von Perspektiven“ und die „Aushandlung von Bedeutungen“ ermöglicht und somit die „Lernleistung“ verbessern kann (übersetzt nach Zhu und Carless 2018, S. 8). Dadurch ermöglicht *Dialogic Peer-Feedback* das Ausräumen von Missverständnissen und fördert die Motivation (vgl. Zhu und Carless 2018, S. 9). Zwar beziehen sich die Ergebnisse von Zhu und Carless (2018) lediglich auf Rückmeldungen zur Sprache, jedoch deuten diese darauf hin, dass die mündlichen Kommentare wesentlich tiefergehende Feedback-Aspekte ansprechen als die schriftlichen Kommentare (vgl. Zhu und Carless 2018, S. 8). Gleichzeitig kostet die Umsetzung dieses Konzeptes viel Zeit, denn es müssen Räume für die Dialoge innerhalb oder außerhalb des Präsenzunterrichts geschaffen werden.

Das Konzept des *Dialogic Peer-Feedback* könnte das Peer-Feedback beim Songwriting im Musikunterricht, wie es in der vorliegenden Studie durchgeführt wurde, optimieren. Insbesondere im Sinne der Gestalt von ästhetischen Argumenten (s. Kap. 1.3.3) könnte ein Gespräch über die Songs basierend auf vorher schriftlich formuliertem Feedback gewinnbringend sein. Die Schüler:innen könnten das stichpunktartige Feedback erklären und so Missverständnisse aufklären. Verknüpft mit dem vorangegangenen Vorschlag, die Feedback-Aufgabe in eine Höraufgabe, unterstützt durch das Hörprotokoll nach Ahlers (2015), zu transformieren, ergibt sich daraus ein Konzept, welches Peer-Feedback für das Songwriting im Musikunterricht noch besser nutzbar machen kann.

Trotz aller positiven Auswirkungen ist abschließend festzuhalten, dass weder die digitale Unterstützung noch das Peer-Feedback die Lehrkraft vollständig ersetzen können. Ihre Rolle als Ansprechperson innerhalb kreativer Prozesse ist aufgrund ihrer spezifisch ausgebildeten Kompetenz (Puffer und Hofmann 2022) von großer Bedeutung. Trotzdem kann die Kombination aus Peer-Feedback und digitalen Technologien zur Lösung des Spannungsfeldes innerhalb der Rolle der Lehrkraft für kreative Prozesse (s. Kap. 1.3.2) beitragen. Hier kann die musikbezogene Kategorisierung des Feedbacks (s. S. 68) mit der Unterscheidung zwischen *Handwerk* und *Idee* möglicherweise ebenfalls gewinnbringend sein. Die musikalisch-technische Expertise der Lehrkraft wurde während des SC von den Schüler:innen an allen Erhebungsstandorten regelmäßig vermisst. Jedoch bezogen sich die aufkommenden Fragen nur vereinzelt auf die Textentwicklung oder anderen Bestandteilen der kreativen Idee. Lediglich bei konkreten Problemen mit der Technik oder der musikpraktischen Umsetzung einer Idee sollte die Lehrkraft helfen. Ein Ansatz für die zukünftige Gestaltung kreativer Prozesse könnte sein, die Lehrkraft lediglich als technisch-musikalischen Coach zu betiteln.

Zusammenfassend könnte eine Weiterentwicklung des SC aus einem etwas anders strukturierten Blended-Learning-Konzept bestehen: Die Aufgabe, schriftlich Online-Peer-Feedback zu geben, wird durch die Aufgabe ersetzt, für jeden der anderen Songs ein (digitales) Hörprotokoll anzufertigen. Dieses Protokoll dient als Basis für die anschließend

stattfindenden Dialoge zwischen den Gruppen. Hier gäbe es die Möglichkeit, diese Dialoge verpflichtend umzusetzen oder aber als optionales Angebot, falls tatsächlich Missverständnisse bestehen. Verpflichtend umzusetzende Dialoge würden sehr viel Zeit und Organisation benötigen und vermutlich den Fokus weg vom musikalischen Produkt auf das Sprechen über Musik lenken. Die Lehrkraft erhält die Aufgabe der musikalisch-technischen Beratung, die auf Anfrage bei der konkreten Umsetzung von Ideen unterstützen kann.

4.5 Limitationen der Studie

Limitationen bezogen auf die empirische Datenbasis des entwickelten Modells ergeben sich durch Hintergrunddaten und Voraussetzungen der Schüler:innen, die innerhalb der vorliegenden Studie erhoben wurden, aber für die Untersuchung der Peer-Feedback-Prozesse möglicherweise relevant gewesen wären. Die Erfassung der sprachlichen Kompetenz der Schüler:innen wurde aufgrund der Komplexität und des zeitlichen Umfangs verfügbarer Skalen nicht durchgeführt. Außerdem wurde die in Kapitel 1.2 bereits erläuterte „Peer-Feedback Orientation Scale“ nach Kasch et al. (2022), die zur Erfassung der Offenheit der Schüler:innen gegenüber Peer-Feedback dient, erst nach Ende der Erhebungen entdeckt, weshalb auch hierzu keine Daten erfasst wurden. Der Datensatz der vorliegenden Dissertation ist jedoch so breit gefächert, dass trotzdem ein valides Modell daraus entwickelt werden konnte. Als weitere Einschränkung kann die überwiegend verbalsprachliche Datenbasis der vorliegenden Dissertation gelten. Im Literaturteil ist durch den benannten Materialitätsdiskurs die Bedeutung der (digitalen) Dinge für kreative Prozesse und musikbezogene Interaktionen deutlich geworden (s. Kap. 1.4.2). Diese sind zwar hinsichtlich ihrer *Usability* und als Einflussfaktor für die Peer-Feedback-Prozesse mitgedacht worden, jedoch konnten sie nicht hinsichtlich ihrer Affordanzen als zusätzliche Akteur:innen innerhalb der Auseinandersetzung mit dem Peer-Feedback in die Entwicklung des Modells miteinbezogen werden. Hier gilt es, das vorliegende Modell durch Anschlussforschung weiter zu optimieren und diese Einflussgröße stärker zu fokussieren und weiterzuentwickeln. Die Durchführung der Studie betreffend kann die in Kapitel 3.2 des Ergebnisteils bereits benannte technische Überforderung der Schüler:innen und der Lehrkraft als Limitation der Studie gelten. Einige Prozesse hätten sich möglicherweise anders entwickelt, wenn die Schüler:innen sich besser mit der digitalen Plattform und/oder GarageBand ausgekannt hätten. Der letzte limitierende Faktor der Studiendurchführung ergibt sich aus fehlender Zeit. Durch die schulorganisatorischen Abläufe war das SC zeitlich stark beschränkt, was die Schüler:innen möglicherweise zu einer oberflächlicheren Auseinandersetzung mit den Songs der anderen Gruppen und einem pragmatischeren Umgang mit dem eigenen Song veranlasste.

4.6 Fazit und Ausblick

Der in der Einleitung benannte anhaltende Diskurs über Peer-Feedback im schulischen Unterricht adressiert dessen Potenzial für die Förderung selbstregulierten Lernens. Die vorliegende Studie konnte zeigen, dass dieses Potenzial auch im Kontext ästhetisch-künstlerischer Kreativität genutzt werden kann oder sollte. Zwar ist deutlich geworden, dass eine Lehrkraft für den kreativen Prozess im schulischen Umfeld unabdingbar ist, trotzdem konnten die Schüler:innen durch das Peer-Feedback größtenteils eigenständiger arbeiten und benötigten nur an vereinzelt Stellen Unterstützung. Damit konnte die vorliegende Arbeit zudem einen Beitrag zur Beantwortung der „Frage nach einer angemessenen Begleitung“ (Kranefeld und Mause 2020, S. 114) von Songwriting-Prozessen leisten, indem sie Peer-Feedback als Instrument zur Unterstützung kreativer Prozesse ohne einen konkreten Einfluss der Lehrkraft einführt.

Die vorliegende Dissertation hat jedoch auch gezeigt, dass es intensiver Optimierungen bedarf, um Peer-Feedback effektiv für generativ-kreative Prozesse im Musikunterricht einzusetzen. Dabei wurden zwei unterschiedliche Herangehensweisen identifiziert.

Eine mögliche Optimierung liegt in der Förderung der Feedback-Kompetenz der Lernenden. Dies umfasst die regelmäßige Übung und gezielte Einbindung in den Musikunterricht, wobei die Entwicklung der musikalischen Expertise sowie die Fähigkeit, differenzierte Höreindrücke wahrzunehmen und präzise zu formulieren, zentrale Bestandteile darstellen. Um die Bedingungen für erfolgreiches Peer-Feedback in kreativen Prozessen präziser zu definieren, schlägt die vorliegende Dissertation zusätzlich eine Untersuchung der internen Ziele und Vorlieben der Schüler:innen nach Schulz (2012) auf Basis der sieben Handlungstypen nach Donner und Jörissen (2022) vor. Ergänzend könnte zukünftige Forschung das in der Diskussion bereits angewendete Konzept des *Dialogic Peer-Feedback* in kreativen Prozessen erproben und die Formulierung der Feedback-Aufgaben im Kontext des Songwriting stärker fokussieren.

Die zweite Herangehensweise basiert auf dem Befund, dass das Anhören der Songs anderer Gruppen für die Schüler:innen inspirierender und hilfreicher war als das erhaltene Peer-Feedback. Dieser Befund wirft die Frage auf, ob Peer-Feedback, wie in Kapitel 1.2 erläutert, in seiner traditionellen Form die beste Methode für kreativ-generative Prozesse ist. Vielmehr deutet er darauf hin, dass die Formulierung eines konkreten Höreindrucks als Rückmeldung, kombiniert mit dem Anhören der Songs anderer Gruppen, ausreicht, um Motivation und Inspiration zu fördern. Die Bewertung der eigenen Werke würde dabei durch die Gruppen selbst auf Grundlage der Höreindrücke und des Vergleichs mit den Werken anderer Gruppen vorgenommen. Die vorliegende Studie zeigt zudem, dass die Schüler:innen Strategien zur Weiterarbeit an ihren Songs häufig selbstständig entwickeln mussten, da das erhaltene Peer-Feedback nicht ausreichend unterstützend war. Dies legt nahe, dass der Fokus bei der Integration von Peer-Feedback in den Musikunterricht möglicherweise weniger auf der Entwicklung der Feedback-Geben-Kompetenz liegen sollte. Stattdessen erscheint es sinnvoll, die individuelle und gruppenbasierte Monitoring-Kompetenz der Schüler:innen als Feedback-

Empfangende zu stärken, sodass sie in der Lage sind, ihren kreativen Prozess eigenständig zu bewerten und gezielt weiterzuentwickeln.

Diese Schlussfolgerungen stehen auch im Einklang mit der Forschung von Lucy Green (2002), die betont, dass musikalisches Lernen auf Hören und Nachahmen basiert und, dass Schüler:innen in einem solchen Prozess durch kritisches Zuhören und selbstreflektierte Anpassung ihrer Songs nachhaltig profitieren können.

Abschließend ist festzuhalten, dass die vorliegende Dissertation durch die Entwicklung des Modells eine wichtige Grundlage für die weitere empirische Erforschung von Peer-Feedback innerhalb (kollektiver) kreativer Prozesse geliefert hat. Die Verankerung von Kreativität und Selbstregulierung als zentrale Kompetenzen im Bildungsplan verdeutlichen ihre Relevanz für die persönliche und individuelle Weiterentwicklung innerhalb der heutigen Gesellschaft. Aus diesem Grund sollte zukünftige Forschung Peer-Feedback als Werkzeug zur Schaffung von kreativen Freiräumen innerhalb der schulorganisatorischen Rahmung fokussieren.

Literaturverzeichnis

- Ahlers, Michael (2015): Opening Minds: Style Copies as Didactical Initiators. *IASPM Journal* 5 (1), S. 181-194.
- Ahlers, Michael (2018): Musiklernen und digitale Medien. In: M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz und C. Stöger (Hg.): *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen - Forschung - Diskurse*. Münster, New York: Waxmann, S. 405-410.
- Ahlers, Michael; Jörissen, Benjamin; Donner, Martin; Wernicke, Carsten (Hg.) (2022): MusikmachDinge im Kontext. Forschungszugänge zur Soziomaterialität von Musiktechnologie. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag AG.
- Alvarez, Ibis; Espasa, Anna; Guasch, Teresa (2012): The value of feedback in improving collaborative writing assignments in an online learning environment. *Studies in Higher Education*, 37 (4), S. 387-400.
- Asbrand, Barbara; Martens, Matthias (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. DOI: 10.1007/978-3-658-10892-2.
- Behnke, Kristin (2016): Umgang mit Feedback im Kontext Schule. Erkenntnisse aus Analysen der externen Evaluation und des Referendariats. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH (Psychologie in Bildung und Erziehung: Vom Wissen zum Handeln).
- Bell, Adam (2015a): DAW democracy? The dearth of diversity in 'Playing the Studio'. *Journal of Music, Technology and Education* (8), S. 129-146.
- Bell, Adam Patrick (2015b): Can We Afford These Affordances? GarageBand and the Double-Edged Sword of the Digital Audio Workstation. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 14 (1), S. 44-65.
- Bell, Adam Patrick (2018): The Pedagogy of Push. Assessing the Affordances of Ableton's Instrument. In: Alan Fabian und Johannes Ismaiel-Wendt (Hg.): *Musikformulare und Presets. Musikkulturalisierung und Technik/Technologie*. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag AG, S. 166-177.
- Bennett, Joe (2011): Collaborative songwriting – the ontology of negotiated creativity in popular music studio practice. *Journal on the Art of Record Production* (5).
- Bennett, Joe (2012): Constraint, collaboration and creativity in popular songwriting teams. In: D. Collins (Hg.): *The Act of Musical Composition: Studies in the Creative Process*. 1. Auflage. London: Routledge, S. 139-169.
- Blumer, Herbert (1980): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit* 1+2. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien (WV Studium Sozialwissenschaft, 54/55), S. 80-146.
- Brassel, Ulrich (2008): Musik gestalten. Zur Planung, Formulierung und Bewertung von Gestaltungsaufgaben im Musikunterricht der Sekundarstufe II. *Afs-Magazin*, 13 (7), S. 85-99.

- Breuer, Franz; Muckel, Petra; Dieris, Barbara (2018): *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Brooke, John (1996): SUS - A quick and dirty usability scale. In: P. W. Jordan, B. Thomas, B. A. Weerdmeester and I. L. McClelland: *Usability Evaluation Industry*. London: Taylor and Francis, S.189-194.
- Burnard, Pamela (2012): *Musical creativities in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Burnard, Pamela; Dragovic, Tatjana (2015): Collaborative creativity in instrumental group music learning as a site for enhancing pupil wellbeing. *Cambridge Journal of Education*, 45 (3), S. 371-392.
- Butler, Deborah L.; Winne, Philip H. (1995): Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65 (3), S. 245-281.
- Carey, Gemma; Lebler, Don (2012): Reforming a Bachelor of Music program: A case study. *International Journal of Music Education*, 30 (4), S. 312-327.
- Carless, David; Boud, David (2018): The development of student feedback literacy. Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43 (8), S. 1315-1325.
- Charmaz, Kathy C. (2011): Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): *Grounded Theory Reader*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 181-206.
- Charmaz, Kathy C. (2014): *Constructing Grounded Theory*. 2. Auflage. London: SAGE Publications.
- Clarke, Eric F.; Doffman, Mark (2017): *Distributed Creativity: Collaboration and Improvisation in Contemporary Music*. Oxford: Oxford University Press (Studies in Musical Performance as Creative Practice).
- Creech, Andrea; Varvarigou, Maria; Hallam, Susan (2020): *Contexts for Music Learning and Participation. Developing and Sustaining Musical Possible Selves*. Cham: Springer International Publishing.
- Cremata, Radio; Powell, Bryan (2017): Online music collaboration project: Digitally mediated, deterritorialized music education. *International Journal of Music Education*, 35 (2), S. 302-315.
- Csikszentmihalyi, Mihály (1990): Flow: The Psychology of Optimal Experience. *Journal of Leisure Research*, 23 (1), S. 93-94.
- Delante, Nimrod L. (2017): Perceived impact of online written feedback on students' writing and learning: a reflection. *Reflective Practice*, 18 (6), S. 772-804.
- Di Zou; Xie, Haoran; Wang, Fu Lee (2023): Effects of technology enhanced peer, teacher and self-feedback on students' collaborative writing, critical thinking tendency and engagement in learning. *Journal of Computing in Higher Education*, 35 (1), S. 166-185. DOI: 10.1007/s12528-022-09337-y.
- Donner, Martin; Jörissen, Benjamin (2022): Digitale Designs und ästhetische Praxis Biografische, situative und produktionsorientierte Haltungen junger Menschen im Umgang mit materiell-digitalen MusikmachDingen. In: M. Ahlers, B. Jörissen, M. Donner und C. Wernicke (Hg.): *MusikmachDinge im Kontext. Forschungszugänge zur Soziomaterialität von Musiktechnologie*. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag AG, S. 231-264.

- Duve, Jan (2020): Komponieren am Raster. Fallanalytische Perspektiven auf Prozesse des Musik-Erfindens mit digitalen Medien. In: U. Kranefeld und J. Voit (Hg.): *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens*. Münster, New York: Waxmann Verlag GmbH, S. 97-110.
- Ehninger, Julia (2021): Musikbezogenes Argumentieren. Testentwicklung und Kompetenzmodellierung. Inauguraldissertation. Universität zu Köln, Köln. Humanwissenschaftliche Fakultät.
- Eickelmann, Birgit (2022): Digital gestütztes Lernen in und nach der Pandemie-Zeit. Konzepte, Herausforderungen und Perspektiven. In: C. Fischer und P. Platzbecker (Hg.): *Das neue Normal? Digital gestütztes Lernen in Distanz und Präsenz*. Münster: Waxmann (Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Band 38), S. 53-67.
- Erbilgin, Evrim; Robinson, Jennifer M.; Jarrah, Adeeb M.; Johnson, Jason D.; Gningue, Serigne M. (2023): Exploring the Type and Quality of Peer Feedback in a Graduate-Level Blended Course. *Education Sciences*, 13 (6).
- Faulstich, Peter (2013): Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie. 1. Auflage. Bielefeld: transcript Verlag (Theorie Bilden, 30).
- Fautley, Martin (2010): *Assessment in Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Fautley, Martin; Colwell, Richard (2012): Assessment in the Secondary Music Classroom. In: G. E. McPherson und G. F. Welch (Hg.): *The Oxford Handbook of Music Education (Band 1)*. Oxford: Oxford University Press, S. 476-494.
- Fischer, Christian; Platzbecker, Paul (Hg.) (2022): *Das neue Normal? Digital gestütztes Lernen in Distanz und Präsenz*. Münster: Waxmann (Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Band 38).
- Fritz, Annemarie; Hussy, Walter; Tobinski, David (2018): *Pädagogische Psychologie*. 3. Auflage. München, Stuttgart: Ernst Reinhardt Verlag.
- Funk, Alexandra Laura (2015): Unterstützung der Reflexion beim Empfangen von Online Peer-Feedback. Inauguraldissertation. Ruhr-Universität Bochum, Bochum. Online verfügbar unter <https://d-nb.info/110252476X/34>, zuletzt geprüft am 20.12.2022.
- Gade, Kathrin (2022): Unterstützung personalisierter Lernarrangements durch Peer-Feedback: Perspektiven digitaler Kommunikation und Kooperation von Schüler/innen. In: C. Fischer und P. Platzbecker (Hg.): *Das neue Normal? Digital gestütztes Lernen in Distanz und Präsenz*. Münster: Waxmann (Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Band 38), S. 117-125.
- Gibson, James J. (1979): *The Ecological Approach to Visual Perception*. New York: Psychology Press.
- Glaser, Barney G. (1998): *Doing grounded theory. Issues and discussions*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick, London: Aldine Transaction.
- 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: J. Knigge und A. Niessen (Hg.): *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft*. Münster, New York: Waxmann, S. 155-169.

Godau, Marc (2017): *Gemeinsam allein: Klassenmusizieren mit populärer Musik. Eine systemisch-konstruktivistische Grounded Theory über Prozesse selbstständigen Lernens von Gruppen mit informellen Lernmethoden im schulischen Musikunterricht*. Berlin, Münster: Lit (Empirische Forschung zur Musikpädagogik, 9).

Godau, Marc (2018): *Wie kommen die Dinge in den Musikunterricht? Zur Materialität musikpädagogischer Praxis am Beispiel divergierender Orientierungen im Kontext unterrichtsbezogenen Handelns angehender Lehrkräfte*. In: B. Clausen und S. Dressler (Hg.): *Soziale Aspekte des Musikkernens*. Münster: Waxmann (Musikpädagogische Forschung Research in music education, Band 39), S. 43-55.

Godau, Marc; Haenisch, Matthias; Hermann, Katharina; Weidner, Verena (2022): *Songwriting im (post)digitalen Zeitalter. Einblicke in Methoden, Design und erste Ergebnisse eines musikpädagogischen Verbundprojektes*. Poster: DGfE-Kongress, 13.03.2022. Online verfügbar unter https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/Hauptseiten/Forschung/FP_MUSCODA_Poster_DGfE_Kongress_2022.pdf, zuletzt geprüft am 04.09.23.

Granzer, Dietlinde; Waack, Sebastian (2013): *(Schüler-)Feedback konkret*. In: R. Berger, D. Granzer, W. Looss und S. Waack (Hg.): *„Warum fragt ihr nicht einfach uns?“. Mit Schüler-Feedback lernwirksam unterrichten*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag (Pädagogik Praxis), S. 32-41.

Green, Lucy (2002): *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education*. Ashgate Publishing. DOI:10.4324/9781315253169.

Green, Lucy (2006): *Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom*. *International Journal of Music Education*, 24 (2), S. 101-118. DOI: 10.1177/0255761406065471.

Gudjons, Herbert (2006): *Neue Unterrichtskultur - veränderte Lehrerrolle*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gudjons, Herbert; Traub, Silke (2020): *Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch*. 13. aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn, Stuttgart: Verlag Julius Klinkhardt. Online verfügbar unter <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838555232>, zuletzt geprüft am 22.01.24.

Han, Ye; Xu, Yueting (2020): *The development of student feedback literacy: the influences of teacher feedback on peer feedback*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45 (5), S. 680-696.

Hatch, Emily (2020): *Going Beyond "It Sounds Good": Developing Student Capacity to Give Meaningful Feedback*. In: *General Music Today*, 33 (3), S. 29-35. DOI: 10.1177/1048371319892241.

Hattie, John (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Hattie, John; Timperley, Helen (2007): *The Power of Feedback*. In: *Review of Educational Research*, 77 (1), S. 81-112. DOI: 10.3102/003465430298487.

Haynor, Matthew Ives (2018): *Applying a Constructivist Approach to the Assessment of Compositions in a Secondary Technology-Based Music Classroom*. Doctoral Dissertation. Boston University.

- Heinen, Richard; Kerres, Michael (2015): Individuelle Förderung mit digitalen Medien. Handlungsfelder für die systematische, lernförderliche Integration digitaler Medien in Schule und Unterricht. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Hermann, Katharina; Godau, Marc; Weidner, Verena; Haenisch, Matthias (2022): WRITE YOU SONG! Using a Card Game as a Tool for developing a Design. Einblicke in Methoden, Design und erste Ergebnisse eines musikpädagogischen Verbundprojektes. Poster: ICMETM 2022. Paris, Frankreich, 27.10.2022. Online verfügbar unter https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/Hauptseiten/Forschung/Forschungsprojekte/2022_Forschung_Muscoda_Poster_Paris.pdf, zuletzt geprüft am 31.08.2023.
- Herzig, Bardo (2017): Digitalisierung und Mediatisierung – didaktische und pädagogische Herausforderungen. In: C. Fischer (Hg.): *Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht*. Münster, New York: Waxmann (Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Band 33), S. 25–58.
- Hiedanniemi, Janne; Hiedanniemi, Tuomas; Saarilahti, Kari (2021): Future Songwriting: Best Practices for Creative Music Education Using Technology. Online verfügbar unter http://futuresongwriting.eu/wp-content/uploads/2021/03/Future_Songwriting_INTRO_School_Best_Practices_for_Creative_Music_Education_Using_Technology.pdf, zuletzt geprüft am 29.11.21.
- Hitzler, Ronald; Gothe, Miriam (2015): Zur Einleitung: Methodologisch-methodische Aspekte ethnographischer Forschungsprojekte. In: R. Hitzler und M. Gothe (Hg.): *Ethnographische Erkundungen. Methodische Aspekte aktueller Forschungsprojekte*. Wiesbaden: Springer Fachmedien (Erlebniswelten), S. 9-19.
- Hohage, Christoph (2016): Kathy Charmaz' konstruktivistische Erneuerung der Grounded Theory. In: C. Equit und C. Hohage (Hg.): *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis*. Weinheim/Basel: BeltzJuventa, S. 108-127.
- Holmes, Wayne; Anastopoulou, Stamatina; Schaumburg, Heike; Mavrikis, Manolis (2018): Personalisiertes Lernen mit digitalen Medien. Ein roter Faden. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- Horst de Cuestas, Katharina; Ahlers, Michael (2023): Songwriting-Camp: Eine qualitative Studie zu den Potenzialen und Grenzen von Blended Learning im Kontext von musikbezogenem Üben, Kreativität und Kommunikation. In: M. Ahlers, M. Besser, C. Herzog und P. Kuhl (Hg.): *Digitales Lehren und Lernen im Fachunterricht. Aktuelle Entwicklungen, Gegenstände und Prozesse*. Weinheim: BeltzJuventa, S. 75-96.
- Huovinen, Erkki; Rautanen, Heli (2019): Interaction affordances in traditional instruments and tablet computers. A study of children's musical group creativity. *Research Studies in Music Education* 42 (1), S. 1-19.
- Husband, Marc; Nikfarjam, Parinaz (2022): Peer Feedback in the Mathematics Classroom. *Journal of Mathematics Education at Teachers College*, 13 (1).
- Ismail-Wendt, Johannes (2016): post_PRESETS. Kultur, Wissen und populäre MusikmachDinge. Hildesheim: Universitätsverlag.

- Jokisch, Christine; Hobert, Sebastian; Schumann, Matthias (2023): Increase Students Engagement: Designing a Gamified Peer Feedback System. ECIS 2023 Research Papers. Online verfügbar unter https://aisel.aisnet.org/ecis2023_rp/239/?utm_source=aisel.aisnet.org%2Fecis2023_rp%2F239&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages, zuletzt geprüft am 01.06.2023.
- Jünger, Ursula (2022): Wertschätzende Lerndiagnostik und Selbstmanagement von Schüler/innen. In: C. Fischer und P. Platzbecker (Hg.): *Das neue Normal? Digital gestütztes Lernen in Distanz und Präsenz*. Münster: Waxmann (Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Band 38), S. 111–116.
- Kasch, Julia; van Rosmalen, Peter; Henderikx, Maartje; Kalz, Marco (2022): The factor structure of the peer-feedback orientation scale (PFOS): toward a measure for assessing students' peer-feedback dispositions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47 (1), S. 15-28. DOI: 10.1080/02602938.2021.1893650.
- Kattenbeck, Chris (2022): Beats. Bauen. Lernen. - Manifestation, Konstitution und Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit beim Beatmaking. Münster, New York: Waxmann Verlag (Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Band 16).
- Kerres, Michael; Euler, Dieter; Seufert, Sabine; Hasanbegovic, Jasmina; Voss, Britta (2005): Lehrkompetenz für eLearning-Innovationen in der Hochschule. Ergebnisse einer explorativen Studie zu Massnahmen der Entwicklung von eLehrerkompetenz. St. Gallen: Universität St. Gallen (SCIL Arbeitsbericht, Nr. 6).
- Kluger, Avraham N.; DeNisi, Angelo (1996): The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin*, 119 (2), S. 254-284.
- Knackstedt, Ralf; Sander, Jürgen; Kolomitchouk, Jennifer (Hg.) (2022): Kompetenzmodelle für den digitalen Wandel. Orientierungshilfen und Anwendungsbeispiele. Berlin, Heidelberg: Springer (Kompetenzmanagement in Organisationen).
- Knolle, Niels (Hg.) (2006): Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik. Essen: Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 27).
- Knörzer, Lisa; Rolle, Christian; Stark, Robin; Park, Babette (2015): „...er übertreibt und das mach mir seine Version zu nervös“. Einzelfallanalysen musikbezogener Argumentationen. In: A. Niessen und J. Knigge (Hg.): *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung*. Münster/New York: Waxmann, S. 147-162.
- Kranefeld, Ulrike (2017): Videobasierte Unterrichtsprozessforschung. In: M. L. Schulten und K. S. Lothwesen (Hg.): *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik. Eine anwendungsbezogene Einführung*. Münster/New York: Waxmann Verlag, S. 27-53.
- Kranefeld, Ulrike; Mause, Anna-Lisa (2020): Anleitung zum Eigen-Sinn? In: S. Timm, J. Costa, C. Kühn und A. Scheunpflug (Hg.): *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde*. Münster/New York: Waxmann, S. 113-128.
- Kranefeld, Ulrike; Mause, Anna-Lisa; Duve, Jan (2019): Zur Materialität von Prozessen des Musik-Erfindens: Interaktionsanalytische Zugänge zur Wandelbarkeit der Dinge. In: V. Weidner und C. Rolle (Hg.): *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung*. Münster, New York: Waxmann, S. 35-50.

- Kranefeld, Ulrike; Voit, Johannes (Hg.) (2020): Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Münster/New York: Waxmann Verlag GmbH.
- Krebs, Matthias (2021): De-/Legitimation von digitalen Technologien im Gesangs- und Instrumentalunterricht an Musikschulen. In: V. Krupp, A. Niessen und V. Weidner (Hg.): *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung*. Münster/New York: Waxmann Verlag (Musikpädagogische Forschung/ Research in Music Education, 42), S. 217-235.
- Künzell, Stefan (2017): Bewegungen lernen. Wie lernen Schüler:innen eine Bewegung? Erkenntnisse zum Bewegungslernen und die Konsequenzen für die Vermittlung im Sportunterricht. *sportpädagogik*, 46 (6), S. 2-7.
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (2011): Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I. Musik. Online verfügbar unter <https://bildungsportal-niedersachsen.de/allgemeinbildung/unterrichtsfaecher/musische-und-praktische-faecher/musik-sek-i>, zuletzt geprüft am 21.01.24.
- Latour, Bruno (2005): *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Lebler, Don (2008): Popular music pedagogy: peer learning in practice. *Music Education Research*, 10 (2), S. 193-213. DOI: 10.1080/14613800802079056.
- Lehmann, Andreas C. (2017): Konzeption von Fragebögen. In: M. L. Schulten und K.S. Lothwesen (Hg.): *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik. Eine anwendungsbezogene Einführung*. Münster/New York: Waxmann Verlag, S. 111-130.
- Linderbaum, Beth A.; Levy, Paul E. (2010): The Development and Validation of the Feedback Orientation Scale (FOS). *Journal of Management*, 36 (6), S. 1372-1405. DOI: 10.1177/0149206310373145.
- Lobinger, Katharina (2022): Datenvielfalt in der qualitativen Multimethodenforschung: Überlegungen zur Integration verbaler und visueller Daten. In: C. Lohmeier und T. Wiedemann (Hg.): *Datenvielfalt in kommunikationswissenschaftlichen Forschungskontexten. Potenziale und Herausforderungen*. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS, S. 39-60.
- Lowe, Kimberly A.; Cummins, Liv; Clark, Summer; Porter, Bill; Spitz, Lisa (2022): Student-led peer review. A practical guide to implementation across disciplines and modalities. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Lugert Verlag (Hg.) (2023): Musik und Unterricht. Musik Erfinden, 152/2023.
- Mause, Anna-Lisa (2020): „Du könntest das einbauen, wenn du die Katze mitbringst.“ Das Ringen um Vorgaben innerhalb von Prozessen des Musik-Erfindens. In: U. Kranefeld und J. Voit (Hg.): *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens*. Münster/New York: Waxmann Verlag, S. 55-65.
- Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (2015): Fachanforderungen Musik. Allgemeinbildende Schulen. Sekundarstufe I. Sekundarstufe II. Online verfügbar unter <https://fachportal.lernnetz.de/sh/fachanforderungen/musik.html>, zuletzt geprüft am 21.01.24.
- Müllensiefen, Daniel; Gingras, Bruno; Musil, Jason, Stewart, Lauren (2014): The musicality of non-musicians: an index for assessing musical sophistication in the general population. *PLoS One*, 9 (6).

- Myers, Joy; Tracy, Kelly; Wall, Amanda; Smetana, Linda D.; Ikpeze, Chinwe H. (2022): The Teacher's Role in Writing: A Study of Teacher Candidates' Perceptions. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 61 (3).
- Nicol, David J.; Macfarlane-Dick, Debra (2006): Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31 (2), S. 199-218. DOI: 10.1080/03075070600572090.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2021): Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10. Online verfügbar unter https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=search&k0_0=Schulform&v0_0=Gymnasium-Sek.I&k0_1=Fach&v0_1=Musik&, zuletzt geprüft am 15.12.2023.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2014): Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen. Online verfügbar unter https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/schulqualitaet/orientierungsrahmen_schulqualitaet_in_niedersachsen/orientierungsrahmen-basis-fuer-schulqualitaet-in-niedersachsen-6339.html, zuletzt geprüft am 21.01.24.
- Niessen, Anne (2017a): Forschungsmethoden und ihr theoretischer Hintergrund. In: M. S. Schulten und K. S. Lothwesen (Hg.): *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik. Eine anwendungsbezogene Einführung*. Münster/New York: Waxmann Verlag, S. 173–183.
- Niessen, Anne (2017b): Möglichkeiten von Interviews in musikpädagogischer Forschung. In: M. L. Schulten und K. S. Lothwesen (Hg.): *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik. Eine anwendungsbezogene Einführung*. Münster/New York: Waxmann Verlag, S. 103-109.
- Niessen, Anne (2018): Qualitative Ansätze. In: M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz und C. Stöger (Hg.): *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen - Forschung - Diskurse*. Münster/New York: Waxmann, S. 427-431.
- Norman, Timothy (2020): Using the iPad as a Compositional and Pedagogical Tool. In: *General Music Today*, 34 (3). DOI: 10.1177/1048371320972166.
- Ojala, Aleks (2017): Learning Through Producing. The Pedagogical and Technological Redesign of a Compulsory Music Course for Finnish General Upper Secondary Schools. Doctoral Dissertation. University of Arts Helsinki.
- Olbertz, Franziska (2018): Sozialisationsakteurinnen. In: Michael Dartsch, Jens Knigge, Anne Niessen, Friedrich Platz und Christine Stöger (Hg.): *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen - Forschung - Diskurse*. Münster/New York: Waxmann, S. 124–131.
- Partti, Heidi (2012): Learning from cosmopolitan digital musicians. Identity, musicianship, and changing values in (in)formal music communities. Doctoral Dissertation. Sibelius Academy.
- Petko, Dominik (2010): Lernplattformen, E-Learning und Blended Learning in Schulen. In: D. Petko (Hg.): *Lernplattformen in Schulen. Ansätze für E-Learning und Blended Learning in Präsenzklassen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-27.
- Petko, Dominik (2020): Einführung in die Mediendidaktik. Lehren und Lernen mit digitalen Medien (Bildungswissen Lehramt). 2. Auflage. Weinheim/Basel: Verlagsgruppe Beltz.
- Pohlmann, Markus (2022): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: UVK Verlag.

- Pörn, Michaela; Hansell, Katri (2020): The teacher's role in supporting two-way language learning in classroom tandem. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23 (5), S. 534-549.
- Puffer, Gabriele; Hofmann, Bernhard (2022): Professionelle Kompetenz(en) von Musiklehrkräften: Ein empirisch begründetes Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25 (3), S. 497-518. DOI: 10.1007/s11618-022-01101-3.
- Rolle, Christian (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. Kassel: Gustav Bosse Verlag (Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft 24).
- Rolle, Christian (2014): Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts – zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. *Art Education Research*, 5 (9).
- Rolle, Christian; Wallbaum, Christopher (2011): Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In: J. Kirschenmann, C. Richter und K. H. Spinner (Hg.): *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*. München: kopaed, S. 507-555.
- Sabet, Steven (2020): Composing with mobile technology: High school students and GarageBand for iPad1. *Journal of Popular Music Education*, 4 (3), S. 349-369. DOI: 10.1386/jpme_00032_1.
- Saccardi, David J. (2023): Research-to-Resource: Peer-Assisted Learning in the Music Program. *Update Applications of Research in Music Education*, 41 (2), S. 15-19. DOI: 10.1177/87551233221084366.
- Sachsse, Malte (2019): Musik-Erfinden im Unterricht. Eine ästhetische Praxis vor dem Hintergrund von Standardisierung, Kompetenzorientierung und Assessment. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (6), S. 864-887.
- Sachsse, Malte (2020): Musik-Erfinden im Zeichen des Kreativitätsdispositivs Grundzüge einer sozialkritischen Lesart aktueller Begründungsdiskurs. In: U. Kranefeld und J. Voit (Hg.): *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens*. Münster/New York: Waxmann Verlag GmbH, S. 11-42.
- Sackstein, Starr (2017): *Peer Feedback in the classroom. Empowering students to be experts*. Alexandria: ASCD.
- Salavuo, Miikka (2006): Open and informal online communities as forums of collaborative musical activities and learning. *British Journal of Music Education*, 23 (3), S. 253-271.
- Schaumburg, Heike (2015): Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule. Medienpädagogische und -didaktische Perspektiven. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Schlothfeldt, Matthias (2018): Komposition als didaktisches Handlungsfeld. In: M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz und C. Stöger (Hg.): *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen - Forschung - Diskurse*. Münster/New York: Waxmann, S. 326-333.

- Schulz, Frederick (2012): Peer Feedback in der Hochschullehre hilfreich gestalten. Onlinegestütztes Peer Feedback in der Lehrerbildung mit der Plattform PeerGynt. Kaiserslautern: Technische Universität Kaiserslautern.
- Schwarzbauer, Michaela; Steinhauser, Katharina (Hg.) (2020): „Nur“ Geschmackssache? Der Umgang mit kreativen Leistungen im Musik- und Kunstunterricht. Wien: LIT Verlag.
- Scott, Sheila J. (2012): Rethinking the Roles of Assessment in Music Education. *Music Educators Journal*, 98 (3), S. 31-35. DOI: 10.1177/0027432111434742.
- Siebert, Horst; Rohs, Matthias (2017): Lernen und Bildung Erwachsener. 3. überarbeitete Auflage. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. DOI: 10.3278/6004185bw.
- Simonsmeier, Bianca A.; Peiffer, Henrike; Flaig, Maja; Schneider, Michael (2020): Peer Feedback Improves Students' Academic Self-Concept in Higher Education. *Research in Higher Education*, 61 (6), S. 706-724. DOI: 10.1007/s11162-020-09591-y.
- Sippel, Silvia (2009): Zur Relevanz von Assessment-Feedback in der Hochschullehre. *ZFHE*, 4 (1). DOI: 10.3217/zfhe-4-01/02.
- Spendrin, Karla (2020): Didaktische Kompetenzen für E-Learning und Blended Learning. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Dr. Philosophiae. Universität Leipzig, Leipzig. Erziehungswissenschaftliche Fakultät. Online verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-730414>, zuletzt geprüft am 21.01.24.
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1994): Grounded theory methodology: An overview. In: N. K. Denzin und Y. S. Lincoln (Hg.): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, S. 273–285.
- Strübing, Jörg (2008): Pragmatismus als epistemische Praxis. Der Beitrag der Grounded Theory zur Empirie-Theorie-Frage. In: H. Kalthoff, S. Hirschauer und G. Lindemann (Hg.): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 279–311.
- Strübing, Jörg (2013): Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Strübing, Jörg (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strübing, Jörg; Hirschauer, Stefan; Ayaß, Ruth; Krähnke, Uwe; Scheffer, Thomas (2018): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie*, 47 (2), S. 83–100. DOI: 10.1515/zfsoz-2018-1006.
- Sutton, Paul (2012): Conceptualizing feedback literacy. Knowing, being, and acting. *Innovations in Education and Teaching International*, 49 (1), S. 31-40.
- Theison, Elisabeth (2023): Kreieren - Kollaborieren – Komponieren. Empirische und didaktische Perspektiven auf das gemeinsame Komponieren im Musikunterricht. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Theison, Elisabeth; Buchborn, Thade (2020): Moldau oder Waschmaschine? Von kontroversen Aushandlungen zu einer konstruktiven kompositorischen Gruppenarbeit. Eine exemplarische Fallanalyse. In: U. Kranefeld und J. Voit (Hg.): *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens*. Münster/New York: Waxmann Verlag GmbH, S. 67-80.

- Thornberg, Robert; Charmaz, Kathy (2014): Grounded Theory and Theoretical Coding. In: U. Flick (Hg.): *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE Publications, S. 153-169.
- Tolstad, Ingrid M. (2023): "Bring Your A-game and Leave Your Ego at the Door!" Songwriting Camps as Sites for the (Re-)Production of Practice-based Knowledge. *IASMP Journal*, 13 (1), S.7-25.
- Venkatesh, Viswanath; Bala, Hillol (2008): Technology Acceptance Model 3 and a Research Agenda on Interventions. *Decision Sciences*, 39 (2).
- Wallbaum, Christopher (2009): Produktionsdidaktik und ästhetische Erfahrung. Zur Funktion ästhetischer Produkte und musikalischer Techniken bei der didaktischen Gestaltung musikalischer Erfahrungssituationen. 2. veränderte Auflage. Sachsen: Qucosa.
- Weidner, Verena; Hermann, Katharina; Godau, Marc (2023): Write your Song! Songwriting im Musikunterricht - ein Kartenspiel als Planungstool. *Musikunterricht aktuell (BMU)*, 17/2023, S. 7-14.
- Wernicke, Carsten; Ahlers, Michael (2023): Zwischen Modularer Konstitution und Niedrigschwelligkeitsmythos. Musik-Interfaces als Medien der Demokratisierung? In: I. Pasuchin und M. Losert (Hg.): *Musik und Medien – Musik als Medium: Interdisziplinäre Zugänge zu einem kontroversen Thema*. Münster: LIT Verlag, S. 57-76.
- Witzel, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: G. Jüttemann (Hg.): *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Weinheim: Beltz, S. 227-255.
- Wood, James (2022): Making peer feedback work. The contribution of technology-mediated dialogic peer feedback to feedback uptake and literacy. In: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47 (3). DOI: 10.1080/02602938.2021.1914544.
- Zembylas, Tasos; Niederauer, Martin (2016): Praktiken des Komponierens. Soziologische, wissenstheoretische und musikwissenschaftliche Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-13508-9.
- Zhu, Qiyun; Carless, David (2018): Dialogue within peer feedback processes: clarification and negotiation of meaning. *Higher Education Research & Development*, 37 (4), S. 883-897. DOI: 10.1080/07294360.2018.1446417.

Anhang

A. Auflistung der Interviewpartner:innen

Interviewpartner:innen Schüler:innen

Interviewpartner:in Schüler:innen	Alter	Klassenstufe	Geschlecht
gb10a6	15	10.Klasse	weiblich
gb10a12	15	10.Klasse	weiblich
gb10a13	15	10.Klasse	weiblich
gb10a1	15	10.Klasse	weiblich
gb10a2	15	10.Klasse	weiblich
gb10a9	15	10.Klasse	weiblich
gb10a4	15	10.Klasse	weiblich
gb10a5	15	10.Klasse	weiblich
gb10a7	15	10.Klasse	männlich
gb10a21	14	10.Klasse	männlich
gb10a22	15	10.Klasse	männlich
gb10c9	15	10.Klasse	weiblich
gb10c10	15	10.Klasse	weiblich
gb10c12	16	10.Klasse	weiblich
10c15	16	10.Klasse	weiblich
gb10c21	15	10.Klasse	weiblich
gb10c22	15	10.Klasse	weiblich
gb10c5	15	10.Klasse	weiblich
gb10c2	16	10.Klasse	weiblich
gb10c3	15	10.Klasse	männlich
gb10c8	15	10.Klasse	weiblich
gb10c6	17	10.Klasse	weiblich
gb10c7	15	10.Klasse	weiblich
gk14	14	9.Klasse	männlich
gk17	15	9.Klasse	männlich
gk10	15	9.Klasse	weiblich
gk4	14	9.Klasse	männlich
gk8	14	9.Klasse	weiblich
gk13	15	9.Klasse	männlich
10gh2	15	10.Klasse	männlich
10gh6	16	10.Klasse	männlich
10gh17	16	10.Klasse	männlich
10gh13	16	10.Klasse	männlich
10gh9	16	10.Klasse	weiblich

Interviewpartner:innen Lehrkräfte

Interviewpartner:in LK	Geschlecht	Alter	Lehrerfahrung	Vorerfahrungen
gb10a_L	männlich	46	seit 2012	Moodle: Ein wenig GarageBand: Ein wenig iPads: Nein Songwriting: Nein
gb10c_L	männlich	40	seit 2007	Moodle: Ein wenig GarageBand: Ein wenig iPads: Nein Songwriting: Ein wenig
gk9_L	männlich	31	seit 2019	Moodle: Nein GarageBand: Ein wenig iPads: Ja Songwriting: Nein
gh8_L	weiblich	47	seit 2003	Moodle: Nein GarageBand: Ein wenig iPads: Ja Songwriting: Ein wenig

B. Die Ergebnisse des Schüler:innenfragebogens

Klasse GB_10a

Gruppe A					
Code:	gb10a6	gb10a10	gb10a11	gb10a12	gb10a13
Alter:	15	15	16	15	15
Geschlecht:	weiblich	weiblich	weiblich	weiblich	weiblich
Klasse:	10.Klasse	10.Klasse	10.Klasse	10.Klasse	10.Klasse
Schulform:	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium
Sprache zuhause:	deutsch	deutsch	deutsch	deutsch	deutsch
Anzahl Bücher 5:	3	5	6	6	5
KK 4:	3,00	2,60	3,00	1,80	2,60
MK 4:	3,20	2,00	2,00	2,00	3,40
MW 7:	3,75	3,25	4,25	4,00	4,00
MMI 4	3,00	2,47	2,93	2,53	2,33
MMIlexM 4:	3	2	2	3	3
MMIIM 4:	3	2	3	2	3
Sul 4:	3,67	2,67	3,67	3,33	3,00
PwICT 4:	2,6	2,8	3	2,4	2,6
iPad/Tablet3:	0	0	0	0	0
GarageBand 3:	1	0	2	2	1
Einzelinterview:	ja	nein	nein	ja	ja

Anhang: Die Ergebnisse des Schüler:innenfragebogens

Gruppe B					
Code:	gb10a1	gb10a2	gb10a3	gb10a8	gb10a9
Alter:	15	15	15	14	15
Geschlecht:	w	w	w	m	w
Klasse:	10a	10a	10a	10a	10a
Schulform:	Gym	Gym	Gym	Gym	Gym
Sprache zuhause:	deutsch	deutsch	zweisprachig	deutsch	zweisprachig
Anzahl Bücher 5:	5	5	5	5	4
KK 4:	2,20	3,40	2,20	3,00	3,40
MK 4:	4,00	3,00	3,80	2,00	2,00
MW 7:	4,00	4,00	3,00	2,75	4,25
MMI 4	1,93	3,07	2,80	2,93	3,40
MMlexM 4:	2	3	3	1	3
MMliM 4:	3	2	2	4	3
Sul 4:	3,67	3,17	3,00	3,50	2,17
PwICT 4:	3	2,6	2,4	4	2,6
iPad/Tablet3:	1	0	1	0	2
GarageBand 3:	2	2	2	1	2
Einzelinterview:	ja	ja	nein	nein	ja

Gruppe C					
Code:	gb10a17	gb10a18	gb10a4	gb10a5	gb10a7
Alter:	15	15	15	15	15
Geschlecht:	w	m	w	w	m
Klasse:	10a	10a	10a	10a	10a
Schulform:	Gym	Gym	Gym	Gym	Gym
Sprache zuhause:	deutsch	deutsch	deutsch	deutsch	deutsch
Anzahl Bücher 5:	5	5	5	5	5
KK 4:	3,00	2,60	2,80	2,00	1,80
MK 4:	2,20	3,40	2,80	3,40	2,40
MW 7:	3,00	4,75	3,87	3,38	3,12
MMI 4	3,00	2,67	2,27	2,87	3,13
MMlexM 4:	3	3	2	3	3
MMliM 4:	3	3	2	3	4
Sul 4:	3,30	2,83	3,17	2,67	2,80
PwICT 4:	2	2,4	2,6	2,6	1,4
iPad/Tablet3:	1	2	0	1	0
GarageBand 3:	2	2	2	1	1
Einzelinterview:	nein	nein	ja	ja	ja

Anhang: Die Ergebnisse des Schüler:innenfragebogens

Gruppe D					
Code:	gb10a19	gb10a20	gb10a21	gb10a22	gb10a23
Alter:	15	15	14	15	15
Geschlecht:	m	w	m	m	m
Klasse:	10a	10a	10a	10a	10a
Schulform:	Gym	Gym	Gym	Gym	Gym
Sprache zuhause:	deutsch	deutsch	deutsch	deutsch	andere
Anzahl Bücher 5:	4	4	5	5	4
KK 4:	2,20	2,20	1,80	2,00	2,80
MK 4:	2,60	3,00	2,40	2,80	2,80
MW 7:	4,13	3,88	3,75	3,75	3,13
MMI 4	3,67	2,30	2,80	2,60	2,30
MMlexM 4:	1	4	3	3	2
MMliM 4:	3	3	2	2	3
Sul 4:	3,67	3,17	3,00	4,00	2,83
PwICT 4:	2,8	3	4	4	3,4
iPad/Tablet3:	0	0	0	3	1
GarageBand 3:	3	0	0	0	1
Einzelinterview:	nein	nein	ja	ja	nein

Anhang: Die Ergebnisse des Schüler:innenfragebogens

Klasse GB_10c

Gruppe A			
Code:	gb10c9	gb10c10	gb10c11
Alter:	15	15	15
Geschlecht:	w	w	m
Klasse:	10c	10c	10c
Schulform:	Gym	Gym	Gym
Sprache zuhause:	deutsch	deutsch	zweisprachig
Anzahl Bücher 5:	3	5	4
KK 4:	3,67	3,67	3,84
MK 4:	3,20	2,40	2,40
MW 7:	5,13	4,50	4,00
MMI 4	1,79	2,13	2,67
MMIlexM 4:		2	3
MMIiM 4:	1	1	3
Sul 4:	3,33	3,33	3,33
PwICT 4:	3,2	2,8	2,8
iPad/Tablet 3:	1	0	0
GarageBand 3:	0	0	0
Einzelinterview:	ja	ja	nein

Gruppe B						
Code:	gb10c12	gb10c13	10c15	gb10c21	gb10c22	gb10c5
Alter:	16	15	16	15	15	15
Geschlecht:	w	w	w	w	w	w
Klasse:	10c	10c	10c	10c	10c	10c
Schulform:	Gym	Gym	Gym	Gym	Gym	Gym
Sprache zuhause:	zweispr.	zweispr.	zweispr.	zweispr.	zweispr.	zweispr.
Anzahl Bücher 5:	1	3	3	1	3	4
KK 4:	3,50	3,33	1,83	3,50	3,83	3,33
MK 4:	2,20	2,40	4,00	3,00	1,60	2,40
MW 7:	4,00	5,13	4,88	5,13	4,75	4,25
MMI 4	2,60	2,69	3,29	3,31	3,07	3,00
MMIlexM 4:	4	3	1	3	4	
MMIiM 4:	2	2	4	4	1	3
Sul 4:	3,50	3,50	3,33	3,33	3,67	3,33
PwICT 4:	3,8	2,4	2,25	2,6	3,4	2,6
iPad/Tablet 3:	0	1	0	0	1	2
GarageBand 3:	2	0	0	2	0	0
Einzelinterview:	ja	nein	ja	ja	ja	ja

Anhang: Die Ergebnisse des Schüler:innenfragebogens

Gruppe C						
Code:	gb10c1	gb10c18	gb10c2	gb10c3	gb10c4	gb10c8
Alter:	16	15	16	15	16	15
Geschlecht:	männlich	weiblich	weiblich	männlich	männlich	weiblich
Klasse:	10.Klasse	10.Klasse	10.Klasse	10.Klasse	10.Klasse	10.Klasse
Schulform:	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium
Sprache zuhause:	deutsch	zweispr.	zweispr.	deutsch	zweispr.	andere
Anzahl Bücher 5:	2	2	2	1	2	3
KK 4:	3,33	2,83	3,33	3,17	3,00	3,50
MK 4:	1,00	4,00	2,20	1,40	1,60	2,40
MW 7:	3,38	5,13	3,88	4,25	4,75	4,50
MMI 4	2,33	2,87	2,27	2,67	2,87	3,47
MMIlexM 4:	1	0	3	3	0	2
MMIiM 4:	2	4	2	2	3	4
Sul 4:	3,17	3,83	3,17	3,83	2,83	3,50
PwICT 4:	2,8	4	2,8	4	3	3,2
iPad/Tablet 3:	0	3	0	0	2	2
GarageBand 3:	0	1	1	1	0	2
Einzelinterview:	nein	nein	ja	ja	nein	ja

Gruppe D						
Code:	gb10c16	gb10c17	gb10c19	gb10c20	gb10c6	gb10c7
Alter:	16	15	17	15	17	15
Geschlecht:	männlich	weiblich	weiblich	männlich	weiblich	weiblich
Klasse:	10.Klasse	10.Klasse	10.Klasse	10.Klasse	10.Klasse	10.Klasse
Schulform:	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium
Sprache zuhause:	zweispr.	deutsch	andere	zweispr.	zweispr.	zweispr.
Anzahl Bücher 5:	2	3	0	1	2	3
KK 4:	3,50	3,67	3,50	3,67	3,33	3,50
MK 4:	2,40	2,40	2,20	2,00	3,60	2,60
MW 7:	4,00	5,00	3,50	4,38	3,17	3,63
MMI 4	2,47	3,42	2,40	2,21	3,46	3,31
MMIlexM 4:	3	0	0	3	0	0
MMIiM 4:	2	4	0	2	4	3
Sul 4:	3,00	2,80	3,17	2,83	3,00	3,83
PwICT 4:	3,8	2,8	2,2	3,2	3,25	2,4
iPad/Tablet 3:	1	0	0	1	3	0
GarageBand 3:	1	0	0	0	0	0
Einzelinterview:	nein	nein	nein	nein	ja	ja

Anhang: Die Ergebnisse des Schüler:innenfragebogens

Klasse GK_9

Gruppe A					
Code:	gk1	gk14	gk15	gk16	gk17
Alter:	16	14	14	15	15
Geschlecht:	männlich	männlich	männlich	männlich	männlich
Klasse:	9.Klasse	9.Klasse	9.Klasse	9.Klasse	9.Klasse
Schulform:	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium
Sprache zuhause:	deutsch	zweisprachig	deutsch	deutsch	zweisprachig
Anzahl Bücher 6:	5	3	6	3	4
KK 4:	3,00	2,67	2,83	2,00	2,50
MK 4:	4,23	4,31	4,46	4,46	4,38
MW 7:	4,75	4,50	4,75	4,75	4,63
MMI 4	3,07	3,13	3,56	3,31	3,44
MMIlexM 4:	4	4	4	4	3
MMIIM 4:		3	4	4	4
Sul 4:	3,17	3,50	3,67	3,33	3,33
PwICT 4:	3	3,8	3,4	3,2	3,6
MusiAktivChor	1	2	1	3	0
MusiAktivOrchester:	0	0	0	0	1
iPad/Tablet 3:	3	3	3	3	3
GarageBand 3:	2	2	3	2	3
Einzelinterview:	nein	ja	nein	nein	ja

Anhang: Die Ergebnisse des Schüler:innenfragebogens

Gruppe B					
Code:	gk3	gk7	gk10	gk12	gk19
Alter:	14	15	15	14	14
Geschlecht:	männlich	weiblich	weiblich	weiblich	weiblich
Klasse:	9.Klasse	9.Klasse	9.Klasse	9.Klasse	9.Klasse
Schulform:	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium
Sprache zuhause:	deutsch	deutsch	deutsch	andere	zweisprachig
Anzahl Bücher 6:	5	6	6	4	6
KK 4:	2,83	2,33	3,17	2,50	2,50
MK 4:	3,85	4,23	4,00	3,77	4,31
MW 7:	4,38	4,63	4,63	3,75	5,00
MMI 4	2,88	3,00	2,94	2,63	2,94
MMlexM 4:	3	4	4	2	2
MMliM 4:	3	4	3	3	4
Sul 4:	3,33	3,17	2,20	3,50	3,33
PwICT 4:	2,4	4	2,2	2,6	3,4
MusiAktivChor	2	0	0	0	1
MusiAktivOrchester:	0	1	1	1	0
iPad/Tablet 3:	3	3	3	3	3
GarageBand 3:	3	2	2	2	2
Einzelinterview:	nein	nein	ja	nein	nein

Gruppe C					
Code:	gk4	gk5	gk8	gk9	gk18
Alter:	14	14	14	15	15
Geschlecht:	männlich	männlich	weiblich	männlich	weiblich
Klasse:	9.Klasse	9.Klasse	9.Klasse	9.Klasse	9.Klasse
Schulform:	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium
Sprache zuhause:	deutsch	deutsch	deutsch	deutsch	deutsch
Anzahl Bücher 6:	6	5	4	6	5
KK 4:	1,67	2,67	2,67	2,50	1,67
MK 4:	4,31	4,15	4,15	4,31	3,77
MW 7:	4,50	4,63	4,50	4,50	4,25
MMI 4	3,13	2,88	3,13	2,93	2,75
MMlexM 4:	4	3	3	3	3
MMliM 4:	3	3	4	4	3
Sul 4:	3,50	3,17	3,00	3,00	3,17
PwICT 4:	2,4	3,6	2,2	2,2	3,2
MusiAktivChor	1	0	1	1	1
MusiAktivOrchester:	0	1	0	1	0
iPad/Tablet 3:	3	3	2	2	3
GarageBand 3:	3	3	2	2	3
Einzelinterview:	ja	nein	ja	nein	nein

Anhang: Die Ergebnisse des Schüler:innenfragebogens

Gruppe D				
Code:	gk2	gk6	gk11	gk13
Alter:	14	15	15	15
Geschlecht:	weiblich	männlich	männlich	männlich
Klasse:	9.Klasse	9.Klasse	9.Klasse	9.Klasse
Schulform:	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium
Sprache zuhause:	deutsch	deutsch	andere	deutsch
Anzahl Bücher 6:	6	4	3	6
KK 4:	3,17	2,83	3,00	3,33
MK 4:	5,00	4,38	4,23	3,69
MW 7:	5,63	4,75	4,38	3,50
MMI 4	3,56	3,31	3,25	3,38
MMlexM 4:	4	4	4	4
MMliM 4:	4	4	4	4
Sul 4:	2,00	2,67	3,33	2,00
PwICT 4:	1,8	2,8	4	2,4
MusiAktivChor	0	0	0	0
MusiAktivOrchester:	1	1	1	1
iPad/Tablet 3:	2	3	2	3
GarageBand 3:	2	3	2	2
Einzelinterview:	nein	nein	nein	ja

Klasse GH_8

Gruppe A					
Code:	8cgh13	8cgh16	8cgh24	8cgh3	8cgh8
Alter:	14		14	14	14
Geschlecht:	weiblich	männlich	weiblich	weiblich	weiblich
Klasse:	8.Klasse	8.Klasse	8.Klasse	8.Klasse	8.Klasse
Schulform:	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium
Sprache zuhause:	deutsch	zweisprachig	deutsch	deutsch	deutsch
Anzahl Bücher 6:	3	4	4	5	2
KK 4:	2,33	2,83	3,17	2,17	3,33
MK 4:	1,40	2,80	2,40	3,00	2,20
MW 7:	4,75	4,75	4,75	5,13	4,75
MMI 4	2,56	2,93	2,94	2,94	2,63
MMIlexM 4:	2	3	3	3	2
MMIIM 4:	3	3	3	4	3
Sul 4:	3,17	2,67	2,83	2,67	3,50
PwICT 4:	3	2	3	2,6	3
MusiAktivChor	0	0	0	0	0
MusiAktivOrchester:	1	1	1	1	1
iPad/Tablet 3:	3	3	3	3	3
GarageBand 3:	2	1	1	1	2
Einzelinterview:	nein	ja	nein	ja	nein

Anhang: Die Ergebnisse des Schüler:innenfragebogens

Gruppe B					
Code:	8cgh14	8cgh2	8cgh27	8cgh7	8cgh9
Alter:	14		14	14	
Geschlecht:	männlich	weiblich	männlich	männlich	männlich
Klasse:	8.Klasse	8.Klasse	8.Klasse	8.Klasse	8.Klasse
Schulform:	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium
Sprache zuhause:	deutsch	deutsch	deutsch	deutsch	deutsch
Anzahl Bücher 6:	4	1	5	3	5
KK 4:	3,17	2,93	3,50	2,93	2,93
MK 4:	3,00	2,40	1,60	1,20	3,00
MW 7:	4,75	4,25	4,63	4,63	4,75
MMI 4	2,88	3,25	2,31	2,63	2,53
MMIlexM 4:	3	3	2	1	2
MMIIM 4:	4	4	3	2	4
Sul 4:	3,50	3,67	3,33	3,50	2,83
PwICT 4:	2,8	3,6	3	3,6	2,6
MusiAktivChor		0	0	0	0
MusiAktivOrchester:		1	1	1	1
iPad/Tablet 3:	3	3	3	3	3
GarageBand 3:	1	1	2	1	1
Einzelinterview:	nein	ja	nein	ja	nein

Gruppe C				
Code:	8cgh12	8cgh15	8cgh21	8cgh26
Alter:	14	14	14	
Geschlecht:	männlich	weiblich	männlich	
Klasse:	8.Klasse	8.Klasse	8.Klasse	
Schulform:	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium	
Sprache zuhause:	deutsch	deutsch	deutsch	
Anzahl Bücher 6:	4	5	3	
KK 4:	4,00	3,83	3,83	
MK 4:	3,40	2,80	3,40	
MW 7:	4,50	4,25	4,63	
MMI 4	3,00	2,88	3,13	
MMIlexM 4:	3	2	3	
MMIIM 4:	4	4	4	
Sul 4:	2,33	2,83	2,67	
PwICT 4:	2,2	2,2	2,8	
MusiAktivChor	1	0	0	
MusiAktivOrchester:	1	1	1	
iPad/Tablet 3:	3	2	3	
GarageBand 3:		1	3	
Einzelinterview:	ja	nein	ja	

Anhang: Die Ergebnisse des Schüler:innenfragebogens

Gruppe D					
Code:	8cgh10	8cgh11	8cgh17	8cgh4	8cgh6
Alter:	14	14	14	14	14
Geschlecht:	männlich	männlich	männlich	männlich	männlich
Klasse:	8.Klasse	8.Klasse	9.Klasse	8.Klasse	9.Klasse
Schulform:	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium
Sprache zuhause:	deutsch	deutsch	deutsch		deutsch
Anzahl Bücher 6:	5	4	5	2	2
KK 4:	3,67	3,83	3,33	3,33	3,17
MK 4:	3,40	3,60	3,80	1,20	2,40
MW 7:	4,43	5,00	4,38	3,38	4,13
MMI 4	2,94	3,13	3,13	2,63	2,57
MMIlexM 4:	3	3	3	2	3
MMIiM 4:	3	4	4	3	3
Sul 4:	3,17	3,17	2,40	3,67	3,67
PwICT 4:	2,6	2,8	3,6	3,4	3,2
MusiAktivChor	0	1	0	0	0
MusiAktivOrchester:	1	0	1	1	0
iPad/Tablet 3:	3	3	3	3	3
GarageBand 3:	2	3	3	2	1
Einzelinterview:	ja	nein	nein	nein	nein

Gruppe E				
Code:	8cgh20	8cgh25	8cgh29	8cgh5
Alter:	14		14	14
Geschlecht:	weiblich	weiblich	weiblich	weiblich
Klasse:	8.Klasse	8.Klasse	8.Klasse	8.Klasse
Schulform:	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium
Sprache zuhause:	deutsch	deutsch	deutsch	deutsch
Anzahl Bücher 6:	2	4	1	5
KK 4:	3,00	2,67	4,00	3,17
MK 4:	2,40	3,20	2,00	3,20
MW 7:	4,63	4,29	4,25	4,25
MMI 4	3,19	3,06	2,07	2,94
MMIlexM 4:	3	3	2	2
MMIiM 4:	4	4	2	4
Sul 4:	3,33	2,83	3,17	3,00
PwICT 4:	3,4	3	2,2	2
MusiAktivChor	0	0	0	0
MusiAktivOrchester:	1	1	1	1
iPad/Tablet 3:	3	3	3	3
GarageBand 3:	1	1	2	3
Einzelinterview:	nein	ja	nein	ja

Klasse GH_10

Gruppe A			
Code:	10gh2	10gh5	10gh6
Alter:	15	17	16
Geschlecht:	männlich	männlich	männlich
Klasse:	10.Klasse	10.Klasse	10.Klasse
Schulform:	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium
Sprache zuhause:	deutsch	deutsch	deutsch
Anzahl Bücher 6:	3		5
KK 4:	3,83	3,83	3,83
MK 4:	4,00		3,80
MW 7:	4,86	4,25	4,75
MMI 4	3,19	2,92	2,75
MMlexM 4:	4	3	2
MMliM 4:	4		3
Sul 4:	3,17	2,50	3,17
PwICT 4:	2,8	3	3
MusiAktivChor	1	1	0
MusiAktivOrchester:	0	0	0
iPad/Tablet 3:	3	3	3
GarageBand 3:	3	2	2
Einzelinterview:	ja	nein	ja

Anhang: Die Ergebnisse des Schüler:innenfragebogens

Gruppe B			
Code:	10gh17	10gh19	10gh7
Alter:	16	16	15
Geschlecht:	männlich	weiblich	divers
Klasse:	10.Klasse	10.Klasse	10.Klasse
Schulform:	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium
Sprache zuhause:	deutsch	deutsch	zweisprachig
Anzahl Bücher 6:	3	4	5
KK 4:	3,67	3,00	2,83
MK 4:	4,00	3,20	4,00
MW 7:	3,88	4,88	5,13
MMI 4	3,31	2,81	3,19
MMlexM 4:	4	3	4
MMliM 4:	4	3	4
Sul 4:	3,67	2,50	3,33
PwICT 4:	3,4	2,8	3,8
MusiAktivChor	1	0	0
MusiAktivOrchester:	0	1	0
iPad/Tablet 3:	3	3	3
GarageBand 3:	2	1	2
Einzelinterview:	ja	nein	nein

Gruppe C			
Code:	10gh10	10gh11	10gh13
Alter:			16
Geschlecht:			männlich
Klasse:			10.Klasse
Schulform:			Gymnasium
Sprache zuhause:			zweisprachig
Anzahl Bücher 6:			5
KK 4:			1,83
MK 4:			4,00
MW 7:			4,75
MMI 4			3,67
MMlexM 4:			4
MMliM 4:			4
Sul 4:			3,00
PwICT 4:			4
MusiAktivChor			0
MusiAktivOrchester:			0
iPad/Tablet 3:			3
GarageBand 3:			3
Einzelinterview:			ja

Anhang: Die Ergebnisse des Schüler:innenfragebogens

Gruppe D			
Code:	10gh15	10gh16	10gh9
Alter:	16	17	16
Geschlecht:	weiblich	weiblich	weiblich
Klasse:	10.Klasse	10.Klasse	10.Klasse
Schulform:	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium
Sprache zuhause:	deutsch	deutsch	deutsch
Anzahl Bücher 6:	5	3	5
KK 4:	3,83	3,33	3,67
MK 4:	3,20	1,60	3,60
MW 7:	4,13	3,88	4,63
MMI 4	2,88	2,44	2,56
MMlexM 4:	4		2
MMliM 4:	3	4	4
Sul 4:	2,17	4,00	2,83
PwICT 4:	2	3,6	3,2
MusiAktivChor	1	0	0
MusiAktivOrchester:	0	0	0
iPad/Tablet 3:	2	3	3
GarageBand 3:	1	2	
Einzelinterview:	nein	nein	ja

C. Das schriftliche Online-Peer-Feedback

GB_10a

Feedbackrunde 1: Die Idee unseres Songs

Gruppe A	<ul style="list-style-type: none"> - gutes Intro - Refrain zu monoton → mehr Kontrast zu Intro (z.B. Streicher hinzufügen) - Schlagzeug zu laut/penetrant - Lyrics gut strukturiert - harmonisches Intro - zu schnell für das Metier eines Liebessongs - Melodie des Klaviers sollte im Refrain anders sein als im Intro - Lyrics etwas kurz falls schon vollständig
Gruppe B	<ul style="list-style-type: none"> - Lyrik-Ideen lassen sich nicht öffnen - Song nur als Noten ansehbar -> kein Feedback möglich
Gruppe C	<ul style="list-style-type: none"> - grandioses Intro (herausstechende Töne am Anfang) - schöner Übergang zum Gesang - schöner MEHRSTIMMIGER Gesang - Einstiegs Gesang (Summen?) zu lang ansonsten Weltklasse
Gruppe D	<ul style="list-style-type: none"> - relativ unverständlich - enthusiastischer singen - Instrumental passt mit Gesang gut

Feedbackrunde 2: Unsere erste Aufnahme

Gruppe A	<ul style="list-style-type: none"> - ohne Lyrics schwierig zu bewerten - Die gleichen Akkorde im Outro wie im Intro? - klingt sehr cool, dramatisch, - Streicher zu dominant, vllt Klavier lauter - Melodie, Akkorde sehr schön - Intro, Outro auch - sehr abrupt, keine fließenden Übergänge; gewollt?
Gruppe B	<ul style="list-style-type: none"> - Gesang harmoniert nicht mit dem Instrumentalteil —> Instrumente zu fröhlich für den dramatischen Gesang - Stimme und Gesang sehr schön - Übergang zu Part ohne Musik zu abrupt, ansonsten sehr schöner Gesang - Melodie ist sehr gut, unterstreicht die Stimme - gut gewählte Sängerin
Gruppe C	<ul style="list-style-type: none"> - Intro ist sehr gut - manchmal zu viel autotune - ähnelt sehr Elektropop und nicht Heartbreak - Beats sind sehr gut - Klingt wie bekannter Song - Bass am Ende zu dominant - klingt professionell - schöne Akkorde - schön gesungen Maya - Autotune an manchen Stellen minimal zu viel - schöne Melodie, unfassbar gut gesungen - Text gut abgestimmt mit Instrumentalem Part
Gruppe D	<ul style="list-style-type: none"> - bisschen kurz - schönes Intro/ Instrumentalbegleitung - sehr gute Instrumentalbegleitung - gute Lyrics - Lautstärke beim Gesang anpassen (S1¹¹ lauter bzw. S2 lauter) - Melodie gut - Jungsstimme gut aber Worte unverständlich - gut dass Sänger sich abwechseln, passt zur Perspektive des Songs - Intro etwas zu lang - Rauschen wirkt eher wie Mikrofehler

¹¹ Schüler:innennamen, die im schriftlichen Feedback genannt werden, wurden aus Datenschutzgründen durch Stimme 1-6 (S1-6) ersetzt, da es sich dabei immer um Aussagen zur Gesangsstimme der jeweiligen Person handelt.

GB_10c

Feedbackrunde 1: Die Idee unseres Songs

Gruppe A	<ul style="list-style-type: none"> - Text ist gut geschrieben und passt zum Beat und variiert ihre Stimme - zu langer Anfang (Instrumental) - Refrain sollte wiederholt werden - richtiger Love Song - emotionalvoll - Intro zu lang - keine Wiederholungen des Refrains
Gruppe B	<ul style="list-style-type: none"> - Viele gute Ideen - Stimmung gut getroffen - Aufbau von Strophen und Refrain gut - Qualitätskriterien zum Text gut getroffen - Reime zum Teil nicht ganz passend - Musik? - Sehr gute Lyrics - Thema getroffen
Gruppe C	<ul style="list-style-type: none"> - gute Reime, Sommerhit - zu Prototyp Deutsch Rap - Gute Reime 1. Strophe - Richtiger Summerhit 1+ - Arbeitsauftrag erfüllt und Stimmung gut getroffen - Reime könnten besser gemacht werden - Nicht wirklich ein Sommerhit, stärkerer Bezug auf Sommerhits möglich? - Musik?
Gruppe D	<ul style="list-style-type: none"> - Guter Sommerhit aber hört sich an wie ein Kinderlied - Aber trotzdem schöne Lyrics und S3 war zu laut aber trotzdem Bombe gesungen - Toller Text und gute Reime - Beat weiter ausbauen - Im Refrain Stimmung kommt nicht ganz rüber

Feedbackrunde 2: Unsere erste Aufnahme

Gruppe A	<ul style="list-style-type: none"> - Besser als letztes Mal - Summen ist gut - Gesang ist besser - Beats sind sehr gut - Schöner Beat, Part in der Mitte etwas kürzen - Schöne Stimme (2x) - Guter Beat
Gruppe B	<ul style="list-style-type: none"> - Sehr schöne Stimme - Melodie etwas lauter - Schöne Stimme - Beat fehlt - Guter passender Text - Thema getroffen - Tonhöhen variieren - Mehr Instrumente - Beat fehlt
Gruppe C	<ul style="list-style-type: none"> - Beat ist gut und sommerlich - Text ist gut aber harmoniert nicht mit dem Beat - La la la passt nicht - Ruhigerer Hintergrund - Tick Tack stört im Hintergrund - passender Beat zum Sommerhit - La la la mit mehreren Stimmen (motivierender) - Stimme und Begleitung nicht zueinander passend (Timing, Rhythmus) - Metronom aus machen - Motivierender Singen
Gruppe D	<ul style="list-style-type: none"> - -Text ist schön - Beat ist gut aber harmoniert nicht mit der Audio, weils zu schnell - Übergang von S4 zu S3 nicht so gut - Lyrics schön, die Melodie auch sehr schön (also der Rhythmus wie ihr es singt), nur die Übergänge sind nicht synchron - Text passt, aufgeteilt auf mehrere Sänger/in - Keine Begleitung/Beat - Leiserer Hintergrund - Text deutlicher sprechen (auf Aussprache achten) - Fehlt da Text? - Passt die Melodie mit der Begleitung zusammen - gute Stimmen - etwas leise

GK_9

Feedbackrunde 1: Die Idee unseres Songs

Gruppe A	<ul style="list-style-type: none"> - Sehr unglaublich gut, vor allem für die kurze Zeit, Sängerstimme war echt ziemlich schön - Vielleicht etwas abwechslungsreicher, zb Tonartwechsel oder etwas ähnliches und etwas mehr Ed Sheeran zb mehr Gitarre
Gruppe B	<ul style="list-style-type: none"> - Passende Stimmung, schöne (traurige) Akkorde, einprägsame Melodie - Passende Melodie - Wir würden uns wünschen, dass der Text deutlicher und lauter zu hören ist. - Tempo ein bisschen langsamer, ein paar Instrumente mehr
Gruppe C	<ul style="list-style-type: none"> - Passt zum Sommerhit - Abwechslungsreich - Es war etwas zu schnell, man kann nicht mehr drauf singen - Bei der Melodie aufpassen, dass es kein Blues wird <li style="padding-left: 40px;">Von Gruppe A : - Beatles Vibe, schöne zackige Akkorde, gesprungener Rhythmus - Kann noch in viele Richtungen gehen, man kann sich nicht richtig vorstellen, was danach noch kommt...
Gruppe D	<ul style="list-style-type: none"> - Das Schlagwerk ist zu laut - Schlagzeug und Klavier spielen ein bisschen aneinander vorbei/ nicht zusammen - Rhythmus sehr gut - Idee dahinter auch gut (Partystimmung) <li style="padding-left: 40px;">Von Gruppe C: - Schlagzeug nicht auf Garage Band - Synthesizer statt Klavier - Bass - Nice Klavierstimmen <li style="padding-left: 40px;">Von Gruppe Alpha: - Potenzial zu einem Sommerhit, ins Ohr gehende Melodie - Klavierrhythmen unpassend zum Schlagzeugrhythmus, wir wünschen uns Akkorde und können uns noch keine Gesangsstimme Vorstellen.

Feedbackrunde 2: Unsere erste Aufnahme

Gruppe A	<p>Gruppe C</p> <ul style="list-style-type: none"> - Holy Moly Macaroni - Das Autotune lieber weglassen - Das Schlagzeug schon bisschen früher vielleicht - Vielleicht am Anfang noch Gitarre (akustisch)
Gruppe B	<ul style="list-style-type: none"> - Geigen Solo ist gut - Für einen englischen Text ist es gut. - Mit richtigem Mikrofon aufnehmen/ einzeln aufnehmen. <p>Gruppe A:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wir wünschen uns bessere Aufnahme Qualität (vieles Rauschen), deutlichere Artikulation. - Aufbau vom Stück klarer z.b. Vers, Chorus, Vers, Chorus, Bridge, Chorus.(Junge singt dann Mädchen, dann Geigensolo, dann Duett...) - Aber sonst sehr guter Song, Charakter sehr passend. 👍 <p>Gruppe C:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sehr nice Melodie von Geige und Klavier - Es klingt ein bisschen zu tief für Jakob - Und mehr musikalische Unterstützung bei der Strophe
Gruppe C	<ul style="list-style-type: none"> - Sehr positiver Vibe - Begleitung sehr gut - Text sehr gut - Mehr Steigerung/ Instrumente/ melodische Abwechslung - S5 und S6 sollen auch singen - Sehr schön gemacht ;] <p>Gruppe A:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ...
Gruppe D	<p>Gruppe C</p> <ul style="list-style-type: none"> - Melodie ist feierbar - Da würde ne Stimme gut reinfitten - Manchmal ist der Rhythmus von den Drums noch gleich zu dem Klavier - Guter Party Song

D. Liste der Kodes

Liste der Kodes	Memo	Häufigkeit
Diskussionsrunden		1
Beispiele erhaltenes Feedback		0
Einflussfaktor: Zeit für das Feedback		1
Feedback an die anderen Songs als Unterstützung für den eigenen		2
Organis. Orientierung, aber keine ästhetische Inspiration	SuS nenne das Anhören der anderen Songs als hilfreich für die eigene Orientierung im Arbeitsprozess, ästhetisch könnte die Gruppe aber nichts mitnehmen	1
Beispiel: Auseinandersetzung		1
Aussage aus I passt nicht zur DisR		1
Drauf ausruhen		1
Andere Perspektive auf den eigenen Song		4
Feedback als Entscheidungshilfe		1
Feedback als Vorbereitung auf abschließende Beurteilung		1
Mündliches Feedback gegeben		2
Noch nicht genug da zum Bewerten		3
Wer entscheidet welches Feedback angenommen wird?		5
Hören der Songs ist sinnvoller als das eigentliche Feedback		4
Beispiel: Einflussfaktor Anknüpfung an bestehendes Wissen		3

Beispiel: Einflussfaktor Qualität des Feedbacks		10
Beispiel: Einflussfaktor pragmatische Gründe		2
Beispiel: Einflussfaktor Ziele		2
Beispiel: Einflussfaktor Selbstverständnis		7
Beispiel: Einflussfaktor Expertise Identität		4
Beispiel: Anregungen holen		2
Beispiel: Anregungen Flow-Effekt		0
Beispiel: Anregungen Nachahmung		3
Beispiel: Anregung Inspiration		4
Beispiel: Alleinstellungsmerkmal identifizieren		2
Beispiel: Verallgemeinerter Vergleich		11
Beispiel: Vergleich aktueller Stand		14
Beispiel: Vergleich Anschauungsmaterial		1
Beispiel: Abgrenzung	wird nicht so richtig deutlich	1
Beispiel: Vergleich Nachahmung		5
Beispiel: Ästhetischer Vergleich		6
Beispiel: Positive Bestärkung		10
Beispiel: Kein sichtbarer Effekt		3
Beispiel: Unterstützung des Flow-Effektes		1
Beispiel: Aufgeben/egal		3

Beispiel: Negativer Druck		8
Beispiel: Ansporn		5
Beispiel: Inspiration		6
Beispiel: Orientierung		11
Beispiel: Keine Auseinandersetzung	10a_Interviews: Es scheint so als würden sich die SuS das erhaltene Feedback ohne konkrete Aufforderung gar nicht angucken - Warum?	3
Beispiel: Defensive Distanzierung		6
Beispiel: Zustimmung		8
Beispiel: Identifizierung als Überflüssig		12
Beispiel: Ausgelöste Diskussionen		8
Beispiel: Selbstbewusste Distanzierung		9
Beispiel: Enttäuschung		4
Beispiel: Frust		1
Beispiel: Überarbeitung/Verbesserung		11
Beispiel: Neues Ausprobieren		1
Beispiel: Weiterentwicklung		3
Beispiel: FeedUp		5
Navigationscodes		0
Feedbackgruppen	Abschnitte, in denen es um den Song dieser Gruppe geht. Egal, ob sie selbst über ihren Song sprechen oder die anderen Gruppen über den Song sprechen.	0
F_FGH_10_A		9

F_FGH_10_B		9
F_FGH_10_C		12
F_FGH_10_D		10
F_FGH_10_E		13
F_FGH_8_A		9
F_FGH_8_B		11
F_FGH_8_C		12
F_FGH_8_D		12
F_FGH_8_E		11
F_FGH_8_F		10
F_HGK_10_A		25
F_HGK_10_B		19
F_HGK_10_C		23
F_HGK_10_D		22
F_RB_10a_A		17
F_RB_10a_B		19
F_RB_10a_C		17
F_RB_10a_D		13
F_RB_10c_A		20
F_RB_10c_B		22
F_RB_10c_C		32
F_RB_10c_D		21

Gruppendiskussion	Segmente aus den Feedbackrunden, die codiert werden sollen quasi eine "Vorauswahl" der Rest des Videos/Audios kann ignoriert werden	361
Diskussion mit anderer Gruppe	Momente, in denen die Gruppe mit einer andern Gruppe interagiert	44
Eigener Song	Sprechen über den eigenen Song	157
Feedback andere Songs	Sprechen über die Songs der anderen	286
Gruppenorganisation_allgemein		55
Liedtext allgemein	alle Aussagen, die den Liedtext in irgendeiner Weise betreffen	302
Melodie allgemein	alle Aussagen, die die Melodie in irgendeiner Weise betreffen	178
gemeinsame Sichtung	Alle Unklarheiten, Fragen, unverständliche Abschnitte	8
Lehrkraft	Aussage von der LK	153
10c	Aussagen des L über die 10c	6
10a	Aussagen des L über die 10a	6
Personencodes	werden auf die Videos/Audios der Feedbackrunden und die Interviews gelegt, sobald die betroffene Person darin vorkommt	0
fgh 8c8-A		3
fgh 8c3-A		4
fgh 8c24-A		3
fgh 8c16-A		4
fgh 8c13-A		3
fgh 8c9-B		2
fgh 8c7-B		3
fgh 8c27-B		2

fgh 8c2-B		3
fgh 8c14-B		2
fgh 8c26-C		3
fgh 8c21-C		4
fgh 8c15-C		3
fgh 8c12-C		4
fgh 8c6-D		3
fgh 8c4-D		3
fgh 8c17-D		3
fgh 8c11-D		3
fgh 8c10-D		3
fgh 8c5-E		3
fgh 8c29-E		2
fgh 8c25-E		3
fgh 8c20-E		2
fgh 8c22-F		1
fgh 10.6-A		5
fgh 10.2-A		5
fgh 10.5-A		4
fgh 10.7-B		6
fgh 10.7-B		1
fgh 10.19-B		5
fgh 10.17-B		6

fgk 10.13-C		6
fgk 10.11-C		5
fgk 10.10-C		5
fgk 10.9-D		5
fgk 10.16-D		4
fgk 10.15-D		4
fgk 10.4-E		3
fgk 10.3-E		2
fgk 10.18-E		3
fgk 10.14-E		2
fgk 10.12-E		2
hgk 17-A		5
hgk 16-A		4
hgk 14-A		5
hgk 15-A		4
hgk 1-A		4
hgk 10-B		6
hgk 12-B		5
hgk 19-B		5
hgk 3-B		4
hgk 7-B		5
hgk 18-C		6
hgk 9-C		6

hgk 8-C		7
hgk 5-C		5
hgk 4-C		7
hgk 6-D		5
hgk 2-D		5
hgk 13-D		5
hgk 11-D		5
rgb10c9		1
rgb10a23-D		5
rgb10a22-D		7
rgb10a21-D		6
rgb10a20-D		6
rgb10a19-D		6
rgb10a7-C		5
rgb10a5-C		7
rgb10a4-C		7
rgb10a18-C		6
rgb10a17-C		6
rgb10a9-B		6
rgb10a8-B		3
rgb10a3-B		5
rgb10a2-B		4
rgb10a1-B		5

rgb10aM-A		6
rgb10a13-A		7
rgb10a12-A		6
rgb10a11-A		5
rgb10a10-A		6
rgb10a6-A		6
rgb10c7-D		6
rgb10c6-D		5
rgb10c20-D		4
rgb10c19-D		4
rgb10c17-D		4
rgb10c16-D		4
rgb10c8-C		5
rgb10c4-C		4
rgb10c3-C		5
rgb10c2-C		5
rgb10c18-C		4
rgb10c1-C		4
rgb10c5-B		5
rgb10c22-B		5
rgb10c21-B		5
rgb10c15-B		5
rgb10c13-B		4

rgb10c12-B		5
rgb10c11-A		3
rgb10c10-A		5
rgb10c9-A		5
LSpringer	Berlin Lehrkraft Springer	14
L10a		17
L10c		35
fgh 10.8-B		6
Planung weiteres Vorgehen	zB, wenn sie ihr weiteres Vorgehen in den Zeitplan eintragen	12
Alter		0
14 Jahre		30
15 Jahre		44
16 Jahre		18
17 Jahre		4
L Begründung Gruppenwahl	Begründung des L, warum er sich in welche Gruppe eingebracht hat	2
Positive Effekte des SC	Positive Effekte auf die Klasse durch die Durchführung des Songwriting-Camps	3
L entdeckt neue Fähigkeiten bei den S		1
L einzelne SuS sind aufgeblüht		2
Verständnis für die Musiker		3
Kontrast zum normalen Unterricht	SC war eine willkommene Abwechslung zum normalen Unterricht	23
Motivation	SC hat motiviert	10
Einblicke in Songwriting	die S konnten Einblicke in das Songwriting gewinnen	27

Beziehung zur Musik	S konnten ihre Beziehung zur Musik stärken/verbessern	3
Neu Gelerntes	S haben viel Neues gelernt durch das SC	0
Neu gelernt: Umgang mit dem iPad		1
durch Peers Neues gelernt	durch die Mitschüler in der Gruppe neues gelernt	1
Neu gelernt: Selbstorganisation		2
Neu gelernt: Musikalische Ideen praktisch umsetzen		2
Neu gelernt: Kreativitätsmethoden		2
Neu gelernt: Einsatzmöglichkeiten iPads		2
Neu gelernt: Selbstvertrauen gewonnen		2
Neu gelernt: Sozial Aspekte		5
Neu gelernt: Songproduktion		6
Neu gelernt: Organisation Arbeitsteilung/Gruppenarbeit		5
Neu gelernt: Elevator Pitch		6
Neu gelernt: Andere Methodik Songwriting	eig schonmal Songwriting gemacht, aber jetzt mit einer anderen Strategie und anderem Equipment	4
Neu gelernt: Aufbau Aufnahmestudio	inklusive einzelner Bestandteile und Equipment wie Mikrofone, Interfaces etc.	10
Neu gelernt: Musik aufnehmen		6
Neu gelernt: Fachbegriffe		1
Neu gelernt: verschiedene Instrumente		4
Neu gelernt: GarageBand		16
Neu gelernt: Songwriting methodisch		29
Neues gelernt allgemein	nur die Aussage, dass viel neues Gelernt/entdeckt wurde	11

Neu gelernt: Musikstil/Songaufbau		16
Musikstil		0
technische Aspekte		0
Neues entdeckt	S haben viel neues entdeckt, zB Talente in der Klasse oder an sich selbst	10
Instrumente der anderen		1
Dinge, die Spaß machen		1
Neue Talente entdeckt	an sich selbst oder anderen	1
Zusammenhalt der Klasse	Gemeinschaftsgefühl der Klasse wurde gestärkt durch das SC	6
Kreativität		2
interessanter Moment	möglicherweise spannender Moment ohne konkrete Zuordnungsmöglichkeit	14
Strategien	Strategien, die sie für das Schreiben ihres Songs anwenden zB Aufteilung der Gruppen, sich zuerst die Module angucken oder eben gleich drauflos arbeiten, wie verbinden sie Text und Melodie etc.	2
Nachahmung		1
handeln nach Gefühl		2
kontinuierliche Verbesserung		4
alle Ideen werden ausprobiert		1
Start mit dem Beat		4
als Grundgerüst für die Lyrics		2
genaue Vorstellung vom Endergebnis	SuS haben vorher eine Vorstellung davon wie ihr Song klingen soll	5
Zeit für Feinschliff einplanen		2

pragmatische Entscheidung	S haben aus Zeitgründen, fehlenden Kapazitäten o.Ä. eine pragmatische Entscheidung getroffen und zB den einfacheren Weg gewählt, obwohl der andere besser geklungen hätte	7
Start Brainstorming		7
Problemlösung		26
Referenztracks	S haben sich von anderen Songs inspirieren lassen	12
einfach drauf los	S haben einfach drauf los gearbeitet	13
planvolles Handeln	es gibt eine Strategie und nicht einfach drauf los	14
Digitales Grundgerüst	Begleitung digital erstellt, Text und Melodie anschließend oben drauf gelegt	5
Start mit der Melodie		2
Start mit den Akkorden		9
Start mit dem Text	Gruppe hat mit Text Schreiben begonnen	18
ausgehend von einer Hintergrundstory		1
Text schreiben scheint/fällt leicht	Text schreiben scheint leicht, fällt leicht	4
zuerst den Moodle-Kurs durchgeschaut	S haben erst den Moodle-Kurs durchgeschaut, bevor sie gestartet sind	11
Moodle Kurs Schritt für Schritt angewendet		4
Text + Melodie verbinden	Strategien, um Text und Melodie miteinander zu verbinden (ausprobieren, was kommt zuerst, beides gleichzeitig etc.)	16
Orientierung am Feedback	S haben das erhaltene Feedback der anderen Gruppen genutzt, um ihren Song weiter auszubauen	6
zu Hause gearbeitet		25

Gruppenorganisation	Strategien für das Schreiben des Songs, die die Gruppenorganisation betreffen	5
trotz Teilung Hilfestellung	alle Gruppenmitglieder haben überall geholfen, nicht nur aufgeteilt nach Bereichen	2
Arbeitsteilung		83
Arbeitsteilung Moodle		2
Einzelarbeit zuhause	Strategie: Zuhause vorarbeiten	15
Übestrategien	Strategien zum Üben einer bestimmten Sache (Gesangsaufnahme, Text etc.)	7
Ideen als Audio aufgenommen		1
Lehrer gefragt		1
ausprobieren		8
Kritik am SC	Kritik, die am SC geäußert wird	0
die eigenen Fähigkeiten waren nicht einsetzbar		1
Überforderung der S	S waren mit der Aufgabe überfordert	6
L Instrument lernen ist zu ambitioniert	Moodle Kurse für 3 Gitarren-Akkorde o.Ä. ist zu ambitioniert	1
Technik funktioniert nicht	S äußern, dass die Technik nicht funktioniert hat	10
Login Probleme		3
Aufnahmeräume/-organisation	Kritik, die Aufnahmeräume oder die Organisation betreffend	6
zu wenig Zeit	S finden sie hätten zu wenig zeit gehabt	13
Verbesserungsvorschlag	S machen Verbesserungsvorschläge für Moodle oder das Songwriting-Camp generell	32
L Sensibilisierung für Cyber Mobbing		1

L angeleitete Einstiegsphase		1
L gemeinsame Technikeinführung		1
Moodleinführung wäre gut		2
erste Feedbackrunde nicht zielführend		3
Erleben des SC	Erleben und Beschreibung trennen	3
L unterschiedliche Motivationen der S		1
L spannend als Beobachter zu agieren		1
L Gute Organisation	es war leicht in die Technik/Moodle-Kurs reinzukommen	1
Spaßfaktor		8
anstrengend/stressig		10
Prozessgestaltung		2
im Allgemeinen gut		18
Was haben wir gemacht...	reine Beschreibung dessen, was im SC passiert ist	14
man muss erst reinkommen	Start beim SC war schwierig	25
Ernsthaftigkeit	alle haben das Ziel ernst genommen und haben daran gearbeitet	11
guter Zeitdruck	wenig Zeit, aber eher motivierend wahrgenommen	11
unerwarteter Output	L hätte nicht gedacht, dass es funktioniert und alle einen Song schreiben	2
Schöne Momente	besonders schöne Momente im SC	23
L Workflow		4
L S haben sich irgendwann drauf eingelassen		3
L besondere Verbindung zu den S	als Musik-L hat man manchmal eine andere Verbindung zu den S	1
Melodie kam von selbst		1
Fortschritt bemerken		11

Text schreiben		6
Vorfreude		3
Songwiting = tolles Erlebnis		9
Aufnahmen machen	die S hatten viel Spaß bei den Aufnahmen	12
schöner Moment Gruppenarbeit	die S haben die Arbeit in der Gruppe als schönen Moment empfunden	35
Songwriting unerwartet einfach	Erkenntnis, dass Songwriting doch gar nicht so schwierig ist wie zuvor gedacht	5
fertig sein		6
Schwierige Momente	besonders schwierige Momente im SC, Hürden etc.	34
kreative Ideen haben		1
Produktion/Mixen		0
Lyrics finden		8
L Vorbereitungszeit		2
L Eigene technische Kenntnisse		3
L Druck für L		2
L überall gleichzeitig zu sein	L empfand es als schwierig überall ständig helfen zu müssen, gleichzeitig überall zu sein, weil alle immer Fragen hatten	3
schwieriger Moment Gruppenarbeit		15
gescheiterter Versuch	S haben es versucht, hat nicht geklappt	5
Benotung		4
Gruppenmitglieder fehlen		9
Beats erstellen		1
einigen/entscheiden		18

zu viel vorgenommen		1
Melodie/Akkorde sind schwierig		11
Songwriting = Herausforderung	die S empfanden das Schreiben eines Songs als zu große Aufgabe	13
Zeitdruck	S hatten Zeitdruck	26
Technik	S hatten Schwierigkeiten mit der Technik	18
Aufnahmen schwierig	Aufnahmen zu machen war schwierig, Technik	18
Text + Melodie	Text und Melodie passend zu verbinden war schwierig	17
Aufgabenverteilung	Teilung der Aufgaben war schwierig	28
Überwindung		4
Anfangen zu arbeiten		14
Auftrag		1
Titel finden		1
bestimmte Instrumente		2
Umsetzung der eigenen Vorstellung		10
Startschwierigkeiten		3
Selbstständiges Arbeiten	alle Aspekte, die das selbstständige Arbeiten betreffen	2
L ermöglicht durch digitales Arbeiten		1
L vorher schon selbstständig gearbeitet		1
L Bewertung ist der Ansporn		2
L Inhalt für selbstständiges Arbeiten		0
L die S sind zwiegespalten		1
L Institution Schule ist noch nicht darauf ausgelegt		1

L haben andere Strategien als S	L können nicht gut helfen, weil sie ganz anders vorgehen bei Songwriting als die S	5
L Selbstständiges Arbeiten ist wichtig	Selbstständiges Arbeiten müsste viel mehr trainiert werden, ist eine wichtige Kompetenz	2
L S haben Freiraum nicht genutzt	Aussage L	1
L komplett selbstständig ist schwierig	wenn die S ganz alleine gelassen werden, dann wirds schwierig...an manchen Stellen muss L einfach helfen	13
L schwierig nicht einzugreifen	schwierig für die L nicht einzugreifen, wenn etwas schief lief	4
L nicht viel zu tun für L	L hatte nicht viel zu tun	3
L S haben L nicht gebraucht	die S haben keine Hilfe vom L gebraucht	3
L S richten sich nach L	wenn L etwas sagt, dann richten sich die S auch danach	3
L Gewohnheit	sie richten sich nach dem, was der L sagt, weil sie es gewohnt sind	3
L gut funktioniert		2
Freude auf "normalen" Unterricht		2
raus aus der comfort zone		2
mehr Pflichtmodule	es werden mehr Pflichtmodule gewünscht, damit die S auch tatsächlich die Videos verwenden und so organisierter arbeiten	1
Konzentration beizubehalten ist schwierig		2
besser ganz ohne L	S will lieber ganz ohne L arbeiten	6
L = Hauptunterstützung		2
haben L nur für technische Fragen gebraucht		4
Abhängigkeit zwischen S und L		2
L hatten selbst keine Ahnung		1

Hilfestellung nur nach Aufforderung		10
fehlende Unterstützung durch L	S fehlte die Unterstützung durch einen L	11
Motivation (Autonomie)	S wurde motiviert durch die wahrgenommene Selbstständigkeit/Autonomie	6
Autonomieerleben	S hat Autonomie/Selbstständigkeit erlebt	18
Vertrauen von den L	S ist stolz auf das Vertrauen des L	1
Identifizierung mit dem Ergebnis	sie haben den Song quasi alleine geschrieben, das ist also ganz allein ihr eigener Verdienst	17
Erfolgserebnis	selbstständige Arbeit bzw den Song am Ende als Erfolgserebnis wahrgenommen	34
motivierende Unterstützung durch die L	L hat motivierend unterstützt	5
wäre besser mit L-Hilfe		15
Anleitung von jemandem, der Ahnung hat		1
schnellere Lösung mit L		5
musikalischer Input von L		1
ohne L gut funktioniert		1
freies Entfalten/Arbeiten		3
Selbstorganisation		10
Feedbackrunden	Aussagen über die Diskussionsrunden	4
L Gruppe profitiert von den starken S		1
L Qualitätskriterien angewendet		1
L Vorteile/Nachteile		1
L S haben L nicht als störend empfunden		1

L nur strukturierend eingegriffen	L hat nur strukturierend eingegriffen, inhaltlich haben S alles alleine gemacht	1
haben Zeit gekostet, die fürs Songwriting gebraucht wurde		1
stressig Feedbackrunden		2
motivierend Feedbackrunden		1
chaotischer Ablauf		2
Organisatorische Schwierigkeiten		15
Störfaktor Aufnahme	Kamera/Aufnahmegerät hat gestört	1
digitale Unterstützung		2
alle Meinungen berücksichtigt		14
gut geklappt		16
intensive Auseinandersetzung		6
sinnvoll	Feedback wird als sinnvoll erachtet	20
Schwierigkeiten durch fehlende Teile	Diskussionsrunden wurden erschwert dadurch, dass zB keine Aufnahme vorhanden war, sondern nur ein Text oder Teile des Songs noch unvollständig waren (zB ohne Gesang)	8
Schwierigkeiten bei der Formulierung	Schwierigkeiten bei der Formulierung von Feedback	13
Interesse an den Zwischenergebnissen der anderen	Aussagen, dass es spannend/interessant war die Ergebnisse der anderen Gruppen zu sehen/hören	20
Selbstbestätigung	Die Ergebnisse der anderen bestätigen, die eigenen Fortschritte	2
Feedbackrunden mit L	Aussagen über die Feedbackrunden mit Beteiligung einer Lehrkraft	1
unorganisiert ohne L		3
S haben nicht alles so gemacht wie L vorgeschlagen hat		2

Unterstützung durch L war hilfreich		9
tiefere Einblicke durch L	durch L erhält man tiefere Einblicke in die Materie	3
frei sprechen ohne L	ohne L kann man freier sprechen	10
alleine gute Ergebnisse erzielt	S haben auch ohne L gute Ergebnisse erzielt	7
Vergleich mit den anderen	Aussage darüber, was der Vergleich mit den anderen Gruppen für Auswirkungen hatte	1
Gleiche Bedingungen als Voraussetzung für den Vergleich		1
Vergleich hochgeladenes Anschauungsmaterial		1
Sich selbst in Relation zu den anderen setzen		18
Ästhetischer Vergleich ohne Ranking		1
Alleinstellungsmerkmal identifiziert		2
Ästhetischer Vergleich "wir sind schlechter"		10
Ästhetischer Vergleich als eigene Bestärkung		8
Unser Song ist der schlechteste		2
Unser Song ist bisher der beste		1
Aktueller Stand der Songs_Feedback		5
Aktueller Stand der Songs_eigener Druck		10
Aktueller Stand_negativer Druck		10
Aktueller Stand_Ansporn		3
Aktueller Stand des Songs_eigene Bestärkung		2
Aktueller Stand der Songs_die haben/wir haben		5
neue Anregung durch Songs der anderen	Aussagen über die Anregungen, die man durch das Hören der Ergebnisse der anderen bekommen hat	0

Flow-Effekt mit begünstigt		1
konkrete Verbesserung ausgelöst durch die anderen Songs		4
man kann etwas Lernen durch die Analyse der anderen Songs		2
Inspiration		5
Dinge "abgucken"		7
andere Herangehensweisen/Methoden		3
Orientierung		4
erhaltenes Feedback	Aussagen über die Verwendung/Beachtung des von den anderen Gruppen erhaltenen Feedbacks	1
Feedback-Geber kennen das Konzept nicht		1
Aufnahme war schon fertig, keine Änderung mehr möglich		1
Feedback als Vorbereitung auf abschließende Beurteilung		1
Hilfreich bei der Verbesserung des eigenen Songs		5
kein Mehrwert für den eigenen Song	Feedbackrunden haben nichts gebracht für den eigenen Song	6
Anhören der anderen Songs hat mehr gebracht		3
positiv bestärkt		2
kein Feedback erhalten		4
Feedback wird nicht ernst genommen		1
"wir waren halt noch nicht so weit"	erhaltenes Feedback enthält fehlende Elemente zB "Text fehlt, keine Melodie" etc. ; Reaktion darauf ist: wir waren ja noch nicht so weit	5
Ablehnung aufgrund eines Vergleichs	"die anderen Gruppen haben doch auch noch nicht"	1
Feedback-Resistenz	"pff, ist mir doch egal" Gleichgültigkeit gegenüber dem erhaltenen Feedback	2
Urteil über Qualität des erhaltenen Feedbacks		7

Arbeit mit dem erhaltenen Feedback		14
Argumentation anhand des erhaltenen Feedbacks		4
Annahme über Feedback-Geber	Aussage über den/die Feedback Gebenden. "ich kann mir denken, wer das geschrieben hat", "das kommt ja eh nur von Gruppe ..." usw.	2
angenommene Verbesserungsvorschläge		11
nicht einverstanden		11
eigene Vorstellungen haben trotzdem Vorrang		7
Perspektive der anderen ist wichtig		12
Feedback nicht angeschaut		2
Punkte waren schon vorher klar	Sie wussten vor den Feedbackrunden was am Song verbessert werden musste	4
freie Meinungsäußerung		2
selbstgegebenes Feedback zum eigenen Song		3
mündliches Feedback		2
Ausgleich positives/negatives Feedback		2
Konstruktivität fehlt		3
erscheint unnötig		2
gegebenes Feedback		10
gegebenes Feedback anderer Gruppen für andere Gruppen	die Gruppe sieht ein Feedback von einer anderen Gruppe für eine andere Gruppe und beurteilt dieses	22
Arbeitsteilung beim Feedback		2
Interaktion	Codes, die die Interaktion zwischen den Gruppenmitgliedern bzw. mit dem L betreffen	0
emotionale Reaktion auf den Song	nonverbal, lachen, erschrecken etc.	4

runterladen fremder Songs	Hinweis: Thema Cybermobbing	2
Kommunikation außerhalb des Klassenraums	Kommunikation mit Gruppenmitgliedern/MitSuS die nicht vor Ort sind	1
Ironie		11
Hilfestellung gruppenübergreifend		8
Aushandlung	Diskussion/Konflikt mit Ziel	187
Konflikte	Diskussionen, Uneinigkeiten etc.	59
reiner Meinungs Austausch	SuS tauschen sich aus und sind verschiedener Meinung, nehmen diese aber einfach hin	32
aufeinander eingehen		72
strukturierende Person		109
Eine Person wird nicht beachtet		38
Eine Person dominiert	eine Person dominiert die Diskussion falls möglich gerne auch den passenden Personencode auf den Abschnitt legen	88
motivieren	jmd macht eine motivierende/bestärkende Äußerung Beispiel: "ich kann nicht singen.", "doch, du kannst!"	4
L_neue Überarbeitungsschleife	Überarbeitungsschleife initiiert durch den L	30
L_nimmt sich zurück	L lenkt ein, akzeptiert ein Argument, bittet um Bestätigung	8
L_greift ein/bestimmt	L organisiert die Diskussion, übernimmt die Führung, greift in die Gruppenarbeit ein	24
S widerspricht L	S widersprechen dem L, setzen einen Tipp bewusst nicht um etc.	3
Bezug auf L-Aussagen	Herr ... hat gesagt, dass das so gut / besser ist	5
alle involviert		72

Abblocken	eine Aussage wird von einem Gruppenmitglied einfach abgeblockt ohne Begründung, vlt auch etwas harsch	16
Untergruppierungen	Hier wird deutlich, dass Gruppen innerhalb der Gruppe bestehen Teile der Gruppe haben eine engere Beziehung zueinander als der Rest etc.	23
soziale Annahmen/Aussagen	Aussagen über soziale Normen "das darf man nicht sagen", "das ist gemein"	69
Äußerung von Umsetzungsschwierigkeiten		7
urteilende Aussagen über Gruppenmitglieder		26
abgelenkte Gruppenmitglieder		64
beschwichtigen		9
Gespräch über die anderen Gruppen		30
Problematik Fachbegriffe	S verstehen musikalische Begriffe nicht, verwenden sie falsch	21
keine konstruktive Kritik möglich	Aussagen wie: ich kann nichts kritisieren, es gibt nichts schlechtes zu sagen, keine Fehler zu finden etc.	16
findet statt: Gruppenorganisation	es geht um die Verteilung der Aufgaben innerhalb der Gruppe	90
Peer-Teaching	SuS bringt sich gegenseitig was bei/erklären sich etwas	40
Unterschiede Wahrnehmung/Hören	Uneinigkeiten über das Gehörte (zB Zwei Stimmen oder nur eine)	22
strukturierende Aussagen	Aussagen, die die Arbeit strukturieren "lasst uns starten", "Leute, konzentriert euch mal", "Leute, wir müssen jetzt aber mal...", etc.	234
Verhinderte neue Überarbeitungsschleife	eine Idee zur erneuten Überarbeitung des Songs wird abgelehnt oder verhindert durch eine relativierende Aussage wie zB "ist doch egal", "können wir doch eh nicht hören" etc.	43
Neue Überarbeitungsschleife	es wird eine neue Überarbeitungsschleife angeregt, Aufforderungen etwas nochmal zu verbessern, sich näher anzuschauen, nochmals	68

	anhören etc.	
andere Gruppe mischt sich ein	andere Gruppen geben ihren Senf dazu	28
Zurechtweisung Gruppenmitglieder		10
Imitation anderer Gruppengespräche		3
Bewertung_Arbeitsweise der anderen Gruppen	Die Arbeitsweise wird kommentiert: "Die haben ja einfach nur das Looppad genutzt"	50
Widerspruch		5
alle kommentieren zeitgleich		18
Eine Person verteidigt ein Gruppenmitglied		2
Analoges Arbeiten	Aussagen die analoge Arbeit betreffend	1
schwieriger		4
schwieriger wegen der Videos		3
analog_ alles auf einen Blick		2
Zurückgehen zum Analogem		3
Chaos		13
viele Blätter		12
man muss alles selber machen		2
viel lesen		3
kostet mehr Zeit		2
Digitales Arbeiten	Aussagen, die die Arbeit mit digitalen Medien betreffen, im Allgemeinen aber auch speziell auf das iPad bzw den Moodlekurs bezogen	4
L Selbstständiges Arbeiten + vereinfachtes Monitoring		1

L digitales Arbeiten ermöglicht selbstständigeres Arbeiten		1
L erforschende Aufträge werden eher digital angenommen	Erforschendes Arbeiten klappt eher im Moodle-Format als mit Zettelstationen	2
viele Möglichkeiten		5
Schwierigkeiten beim Benennen von Unterschieden		1
besser kommunizieren in der Gruppe		3
flexibles Arbeiten		17
kein Unterschied zu analog		4
digital war gut/hat geholfen		45
besser verständlich		4
Nachteil: Komplikationen		8
Nutzung iPads	Aussagen über die Nutzung des iPads	60
GoodNotes		5
Apps zum Musik hören		1
Launchpad		12
Beat erstellt/hergeholt		2
Youtube		7
AirDrop		2
Garage Band		42
LiveLoops		8
Autoplay		3
Apple Pencil		4
Google/Safari		4

bekannte Arbeitsweise		4
es spart Zeit		13
etwas anhören		3
Neuartigkeit	sonst wird in der Schule nicht digital gearbeitet	11
strukturiertes Arbeiten	iPads sind hilfreich beim strukturieren der eigenen Arbeit	21
einfache Abgabe	Aufgaben können einfacher abgegeben werden	5
Motivation (dig. Medium)	mit dig. Medien bzw iPad zu arbeiten motiviert	22
Aufgabenteilung	man kann die Aufgaben in der Gruppe besser verteilen	9
schnelle Vervielfältigung	Zwischenergebnisse tec. können schneller vervielfältigt und mit der ganzen Gruppe geteilt werden	13
Nachteile: Klarkommen mit iPads	wenn man sich mit den iPads nicht auskennt, muss man sich erst reinfinden	14
Nachteil: Umgang GarageBand		10
Vorteile GarageBand	Vorteile an der Arbeit mit GarageBand: zB muss man kein Instrument spielen können, um mit GarageBand einen Song zu schreiben	37
es gibt nur GarageBand		1
Vorteile Notizapp	schnelles teilen, löschen etc.	10
Vorteile Videos	Vorteile vom gucken von Videos im Gegensatz zum Lesen von Arbeitsblättern	7
Nachteile Videos	Nachteile der Vermittlung von Wissen/Fähigkeiten durch Lernvideos	3
mit eigenen Tools gearbeitet		5
Ableton Live		1
mit Instrumenten gearbeitet		2
Ablenkend	digital zu arbeiten kann ablenken	2

Vorteil: Aufgaben/Infos sind immer zugänglich		7
Kursbewertung	Bewertungen den Moodle Kurs und die Module betreffend	2
L intensivere Auseinandersetzung für konstruktives Feedback		3
L Benutzeroberfläche hat sie nicht angesprochen		2
L wird nicht als Hilfestellung angenommen		1
L tolle Materialien		5
L schwieriger Weg vom Video zur tatsächlichen Lösung	nur, weil man ein Video zu einem Thema sieht, heißt das nicht, dass man die Infos darin auch zur Lösung des eigenen Problems verwenden kann	5
Nachteil: komplizierter Upload von Dateien		3
hätten wir mehr nutzen sollen		1
Bewertung Lernvideos		6
gut als Möglichkeit zum Austausch		1
Anwendung der Module auf den Song	es wird deutlich, dass die Inhalte des Kurses auf den Song angewendet wurden	2
zu viele Informationen		9
schwierig zu verstehen		6
gut klargekommen		10
gute Anleitung	aussortieren	14
Hilfe bei Strukturierung der eigenen Arbeit	Moodle war eine Strukturierungshilfe	13
überflüssig durch Garageband		3
gut strukturiert		11
getrennte Betrachtung Aufgabe und Moodle	es wird deutlich, dass Moodle nicht als Hilfestellung zum Schreiben eines Songs wahrgenommen wird sondern als zusätzliche Aufgabe	4

schnell Infos finden		6
viel drin, aber nicht genutzt		15
Schwierigkeiten bei der Lösung konkreter Probleme	in Moodle konnte man nur schwer Lösungen für konkrete Probleme finden	12
unübersichtlich		32
fehlende Informationen		1
andere Strategie als vorgegeben	S haben eine andere Strategie verwendet als in Moodle aufgezeigt (zB zum Melodie schreiben etc.)	3
genutzte Module waren hilfreich		41
kein Unterschied zu Arbeitsblättern		7
nicht klargekommen		19
nicht gebraucht		20
in der Gruppe ausreichend Ahnung		2
Informativ		9
mit der Zeit übersichtlicher		11
Ideenaustausch mit anderen Gruppen	Man kann sich die anderen Songs anhören und dadurch Ideen austauschen	1
vereinzelte Infos/Tipps entnommen		5
Kursnutzung	Welche Module/Bestandteile des Moodlekurses wurden genutzt	6
L große Hemmungen die Plattform zu nutzen		1
L die S haben irgendwann den Nutzen bemerkt		1
S nehmen sich das, was sie brauchen	egal, welches Angebot man macht oder wie viel Arbeit man in Arbeitsmaterialien steckt, die S nehmen sich nur das, was sie brauchen	1

weitere Nutzung für den MU L	Aussage L über die mögliche Weitere Verwendung des Moodle-Kurses für andere Klassen	2
Hinweis auf Informationen in Moodle		2
Spielen wie ein Profi		1
was ist Moodle?		3
nicht angeschaut		7
erst alles durchgeschaut, dann nicht mehr genutzt		8
wenig genutzt		19
erst nach Aufforderung genutzt		1
Erklärvideos		15
Erklärvideos fürs Songwriting genutzt		1
Klaviermodul		2
Feedbackrunden		9
Pflichtmodule		12
Zeitplan		4
Grundlagen des Songwriting		11
Aufnahmestudios Plan		5
Aufbau eines Songs		4
Elevator Pitch		8
Songproduktion (GarageBand)		13
Melodiemodul		27
Genremodul		2
Starthilfe		15

Vocalrecording		4
Gitarrenmodul		1
Aufnahmemodul		22
Marketing		10
Text schreiben		15
Rhythmusmodul		8
Umsetzung der eigenen Vorstellung		0
Inhalte nicht gekannt		0
Vorerfahrungen/Vorwissen	Aussagen über Vorerfahrungen, Können der S S bringen ihre Vorerfahrungen oder ihr Vorwissen in die Diskussionen ein	4
Fachbegriffe		1
Meinung über Popmusik		4
L Gelerntes Wissen angewendet		2
kunstmusikalische Sozialisation		2
Vorwissen über den gewählten Stil		11
kaum Vorwissen zum gewählten Musikstil		8
kein Fan des gewählten Musikstils		2
musikalisches Vorwissen		45
Ästhetische Erwartungen	bestimmte Klangvorstellungen der S werden deutlich	48
ästhetische/musikalische Referenzen	"das klingt wie ein Musical" Referenzen/Vergleiche ästhetische Begriffe	137
technisches Vorwissen		31

noch nie mit GarageBand gearbeitet		3
noch nie mit Website/Moodle gearbeitet		2
keine Vorerfahrung mit Songwriting		4
kein Fan des gewählten Auftrags		0
FB musikalisches Vorwissen	MK \geq 3 + MW \geq 5 + MusiAktiv Chor ODER MusiAktivOrchester	13
FB technisches Vorwissen	GarageBand 3 mittelmäßig bis hohe Werte bei PwICT	16
FB hoher sozioökonomischer Status	Anzahl Bücher 5 oder 6	41
FB mittelmäßiger sozioökonomischer Status	Anzahl Bücher 3 oder 4	40
FB geringer sozioökonomischer Status	Anzahl Bücher $<$ 3	17
FB mittelmäßiges musikalisches Vorwissen	MK \geq 2 + MW \geq 3 + MusiAktivChor ODER MusiAktivOrchester \geq 1	86
FB kein musikalisches Vorwissen	MK $<$ 2 + MW $<$ 3 + MusiAktivChor ODER MusAktivOrchester = 0	3
FB musikpraktisches Vorwissen	MusiAktivChor ODER MusiAktivOrchester	26
FB kein musikpraktisches Vorwissen	KEIN MusiAktiv !	30
FB mittelmäßiges technisches Vorwissen	GarageBand 2 + PwICT 2	24
FB kein technisches Vorwissen.	GarageBand 0 oder 1 + PwICT zwischen 0 und 2 Orientierung an GarageBand bei Unklarheiten	15
Elevator Pitch Bewertung	wertende Aussagen über den Elevator Pitch	27
Konstruktive Kritik/Vorschläge	Aussagen, die konstruktive Kritik oder Vorschläge fürs Weiterarbeiten enthalten (egal ob für den eigenen Song oder als Feedback an die anderen)	201

Motivationsbeobachtungen	Motivation oder fehlende Motivation wird sichtbar	15
L Motivation gute Note		1
L Motivation einen coolen Song zu schreiben		1
Motivationstief		8
Technische Aspekte	alles, was die Technik betrifft: Umgang mit Aufnahmeequipment, Schwierigkeiten mit Aufnahmeequipment, Kopfhörer, iPads etc, Qualität der Medienintegration	12
Musikrechte		4
Ästhetische Bewertung		1
Meinung zum eigenen fertigen Song		45
Allgemeine ästhetische Bewertung	finde ich gut, gefällt mir nicht etc.	303
ÄB_Sound	gemeinsame Sichtung	44
ÄB_Soundeffekte		2
ÄB_im Vergleich	Bewertung im Vergleich zu den anderen Songs	68
ÄB_Erwartungen vorm Hören	Aussagen, die schon vorm Hören des Songs getroffen werden	18
ÄB_Botschaft/Gefühle	gemeinsame Sichtung andere Codebezeichnung? Atmosphäre o.Ä.?	25
ÄB_Stimmung		72
ÄB_Zusammenklang	Aussagen, ob etwas zusammenpasst (zB Stimme und Akkordstruktur, Stimme und Hintergrundsound etc.)	78
ÄB_Text + Melodie	Aussagen über Zusammenklang von Text und Melodie	20
ÄB_Gesang + Instrumental	Zusammenklang von Stimme und instrumental wird ästhetisch bewertet	21
ÄB_Mehrstimmigkeit		12

ÄB_Wiedererkennung		19
ÄB_Aufnahme	Aussagen über die Aufnahmequalität	26
ÄB_Aufnahmequalität		16
ÄB_Form/Aufbau des Songs		49
ÄB_Motiv		2
Songstruktur		37
Formteile		104
ÄB_Übergänge		27
ÄB_Spannungskurve	Aussagen, ob es eine Spannungskurve gibt oder überraschende Elemente im Song	30
ÄB_Songlänge		41
ÄB_Tempo		3
AB_Tonart(wechsel)		2
ÄB_instrumentale Begleitung	alles, was die instrumentale Begleitung des Songs betrifft	60
ÄB_Akkorstruktur		30
ÄB_Beat		109
ÄB_Instrumentierung		73
Percussion		5
Bass		18
Gitarre		23
Schlagzeug		41
Streicher		26
Klavier		33

Blasinstrument		11
ÄB_abwechslungsreich		13
ÄB_Kadenz		5
ÄB_Instrumentenstimmung		3
ÄB_eintönig/einfach		16
ÄB_eintönig		8
ÄB_Rhythmus		2
ÄB_Melodie		88
ÄB_Rhythmus	Rhythmus der Melodie	17
ÄB_herausstechende Töne		11
ÄB_Produktionsaspekte		57
ÄB_Sampling		3
ÄB_Garage Band		10
ÄB_Audio Reverser		6
ÄB_Rauschen		10
ÄB_Autotune		38
ÄB_Mix		89
ÄB_Stimmenverzerrer		4
ÄB_Lyrics		200
ÄB_englischer Text		14
ÄB_Textlänge		6
ÄB_Inhalt		34
ÄB_Reime		18

ÄB_Metrum		9
ÄB_Titel		2
ÄB_Gesang		224
ÄB_bessere Sängerinnen		1
ÄB_Atmung		6
ÄB_Stimmlage		23
ÄB_Intonation		26
ÄB_Taktgefühl		5
ÄB_Verständlichkeit	Verständlichkeit des Gesangs	30
ÄB_Kreativität		19
ÄB_musikalisches_Können		4
ÄB_Begründung	Begründungen für eine ästhetische Bewertung	6
Zusatzinformationen der betroffenen Gruppe vorab		2
Bezug zu vorherigen Abgaben	Fortschritt wird benannt, Vergleich mit Stand des Songs zu einem vorherigen Zeitpunkt	19
Relativierung eines Kompliments durch Hilfe vom L		6
Relativierung durch die Technik	"Da klingt gut" - "Ja, die haben das ja auch mit Autoplay gemacht"	10
Bezug zu Qualitätskriterien/Auftrag	Begründungen mit Bezug zu den Qualitätskriterien	157
Rechtfertigung Ästhetischer Bewertungen	Außermusikalische Apologie für schlechte Bewertungen (zu wenig Zeit, es fehlen noch Dinge usw.)	58
Bezug zu Vorstellungen	Der Song wird mit der Vorstellung verglichen, wie er klingen sollte und dadurch die ÄB begründet	24
Einstiegsfragen		4

musikalische Vorlieben		8
hört keine Musik		1
Künstler:innen		6
besuchte Konzerte		1
Wunschkonzerte		8
aktueller Lieblingssong		2
Preisverleihung		0
am besten erfüllter Auftrag		3
Ohrwurm		3
unerwartete/ interessante Akkordfolge		3
ausgefallene Instrumentierung		2
berührende Melodie		3
schöner Text		2
cooler Sound		1
fetter Beat		1