

Marc Godau, Julia Barreiro, Katharina Hermann, Timo Neuhausen,  
Dominik Maxelon & Verena Weidner

## **„Wofür bin ich denn hier, wenn ich nicht in irgendeiner Weise auch helfen kann?“ Zur Rolle der Lehrkraft beim selbstständigen Songwriting im Unterricht**

*“What am I here for if I can’t help in some way?” The teacher’s role in self-directed songwriting in the music classroom*

*The article explores the role of teachers in self-directed songwriting in school music based on the informal learning approach. It investigates a didactic design that was implemented in six schools and was empirically researched utilizing situational analysis. Based on tensions, that emerge due to conflicting expectations, it can be shown, that the teacher’s role extends beyond the dichotomy of directive instruction versus open facilitation. Instead, it encompasses an interplay of six divergent roles which are discussed in their positions in relation to each other. These considerations enrich the understanding of teaching practices in popular music education, emphasizing the redefinition of teacher-student relationships for songwriting in school music.*

### **1. Die Rolle der Lehrkraft beim selbstständigen Musiklernen**

Seit dem ausgehenden 20. Jahrhundert zeigt sich in der internationalen Musikpädagogik eine verstärkte Hinwendung zu selbstständigen und kooperativen Lernformen, bei denen Schüler\*innen in hoher Eigenverantwortung Musik lernen (Cremata, 2017, S. 64; Eiksund & Reistadbakk, 2020). Speziell für Populäre Musik im Musikunterricht werden solche Prozesse oft mittels Songwriting-Aufgaben angebahnt, teils unter Einbezug von Digitaltechnologien (Godau & Haenisch, 2022; Grow & Ziegenmeyer, 2023). In diesem populumusikpädagogischen Diskurs, ausgehend von Lucy Green’s *Musical-Futures*-Projekt (Green, 2008), werden Lehrkräfte in der Regel als *Facilitators* angesprochen und von früheren *Instructor*- bzw. *Director*-Lehrkräften abgegrenzt. Als *Facilitators* sollen sie für ein positives Lernklima sorgen, demokratische Strukturen schaffen, Schüler\*innen zur Selbstständigkeit ermutigen, das Lernen durch empathische Fragen unterstützen

und/oder sich als Ko-Lernende identifizieren (Cremata, 2017, S. 64; Gramm, 2023, S. 24).

Empirisch werden jedoch Spannungen sichtbar, etwa hinsichtlich der Rolle, die Lehrkräfte einnehmen, oder der Art und Weise, wie sie mit den Schüler\*innen in Beziehung treten sollen (Babbe & Bagge, 2013; Konrad, 2023). So wird einerseits betont, dass der Verzicht auf rigide Vorgaben nicht nur neue Freiheiten, sondern auch ein intensiveres Kennenlernen der Schüler\*innen mit sich bringe (Ryals, 2023, S. 188); andererseits scheint die angestrebte Offenheit begrenzt zu werden, z.B., wenn Lehrkräfte als „Regelsetzer“ (Mause, 2020, S. 59) adressiert werden oder als ethische Kurator\*innen (Kallio, 2017) Inhalte zensieren (Hein & Blackman, 2024). Beschränkt wird Kreativität aber auch dann, wenn Lehrkräfte Vorgehensweise und Ergebnisse der Schüler\*innen als beliebig kritisieren (Godau & Haenisch, 2022, S. 47) oder bestimmte Verwendungsweisen verbieten (Eusterbrock & Weber, 2024, S. 72). Ähnliches gilt für Fälle, in denen Lehrende sich als (Quasi-)Mitglieder integrieren oder integriert werden (Godau, 2017, S. 328; Gramm, 2023, S. 33; Eiksund & Reistadbakk, 2020; Randles, 2022). Dies kann das Lernen unterstützen (z.B. Gramm, 2023, S. 33), aber auch behindern, wenn sie statt als gleichwertiges Bandmitglied „als ‚Chef‘“ (Konrad, 2023, S. 184) wahrgenommen werden (ähnlich bei Godau, 2017, S. 327). Umgekehrt kann der Rückzug auf die Vergabe von Aufträgen (Godau, 2017, S. 340) oder ein rein technisches Unterstützen (Eusterbrock & Weber, 2024, S. 72; Zill, 2016, S. 283–284) sich entweder prozesshemmend auswirken oder Selbstständigkeit fördern.

Insgesamt weist die Forschung sowohl im popularmusikalischen Kontext als auch im Zusammenhang mit selbstständigem Musiklernen allgemein (Weber, 2021) auf ein dilemmatisches Verhältnis zwischen (zu viel) Eingreifen und (zu viel) Alleinlassen hin. Dabei könne sowohl ungefragtes Intervenieren (Fautley, 2004) als auch „zu große Offenheit“ (Mause, 2020, S. 55–56, Fn. 2) oder das Tabuisieren von Interventionen Lernaktivitäten behindern und für „manipulative Steuerungsprozesse“ (Weber, 2021, S. 176) seitens der Lehrenden sorgen. Der durch die didaktische Literatur geforderte Wandel vom *Instructor/Director* zum *Facilitator* scheint also ebenso wie die generelle Idee selbstständigen Musiklernens zu Ambivalenzen geführt zu haben, die sich sowohl auf die erstellten musikalischen Produkte als auch die Beziehungsqualitäten zwischen Lehrenden und Lernenden auswirken.

Dies bestätigen Beobachtungen, wie wir sie im Rahmen des Forschungsprojektes „Musical Communities in the (Post-)Digital Age“<sup>1</sup> machen konnten. Wenn gleich dort die Frage nach formal-informellen Vernetzungen im Fokus stand (Weidner et al., i. Dr.) und die Lehrendenrolle zunächst nur im Hintergrund rele-

---

1 Das Forschungsprojekt MusCoDA – Musical Communities in the (Post-)Digital Age (12/2020–02/2025) – an der Universität Erfurt und Paderborn wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in der Förderlinie „Forschung zur Digitalisierung in der Bildung“ (FKZ 01JD2005A+B) gefördert.

vant war, haben diverse empirisch sich aufdrängende Spannungen für eine diesbezügliche Erweiterung der Forschungsperspektive gesorgt. Zusätzlich zu dem in der Literatur betonten Widerstreit zwischen instruktiveren versus offeneren Lehr-/Lern-Settings wurden dabei noch weitere Konfliktfelder deutlich, die es nahelegen, das Lehrendenhandeln beim schulischen Songwriting genauer in den Blick zu nehmen.

Im Fokus des vorliegenden Beitrags steht deshalb die Frage nach der Rolle der Lehrperson in formal-informellen Songwriting-Projekten. Dafür werden wir zunächst den Projektkontext einschließlich des dort eingesetzten didaktischen Designs (2) vorstellen und den forschungsmethodologischen Hintergrund erläutern (3). Ausgehend von im Datenmaterial aufscheinenden konfligierenden Adressierungen (4.1) werden wir dann sechs Ausprägungen der Lehrendenrolle im Songwriting-Unterricht rekonstruieren (4.2) und damit einhergehende Positionierungen diskutieren (5), bevor wir abschließend mögliche Implikationen für Forschung und Unterrichtspraxis aufzeigen (6).

## 2. Projektkontext und didaktisches Design

Das Verbundprojekt MusCoDA – Musical Communities in the (Post-)Digital Age erforschte Songwriting in formalen und informellen Kontexten. Dabei analysierte das Teilprojekt der Universität Paderborn Praktiken von Bands und Solokünstler\*innen (Godau et al., 2025), während an der Universität Erfurt Songwriting im schulischen Musikunterricht untersucht wurde (Weidner et al., i. Dr.).

Auf Basis der explorativen Erforschung schulischen und informellen Songwritings (2021–2022) entwickelten wir ein Vier-Räume-Modell als Theorie über das Songwriting von Freizeitmusiker\*innen. Daraus wurde ein acht Schulstunden umfassendes didaktisches Design abgeleitet (2023), das in der Implementationsphase im Unterricht erprobt und von uns forschend begleitet wurde (2023–2024). Das Design folgt dem *Informal Learning Approach* (= ILA, Green, 2008; Godau, 2017) und modelliert Songwriting im Unterricht als soziotechnisch vernetzten Lernprozess, in dem Schüler\*innen als Solokünstler\*innen oder als Band eine Version eines eigenen Songs live vor Publikum darbieten, als Musikvideo inszenieren oder in einer Playlist platzieren. Dazu nehmen die Schüler\*innen kontinuierlich wechselnd vier Handlungsmodi ein, die (je nach Schulsituation) entweder nur metaphorisch oder auch architektonisch durch unterschiedliche Räume verkörpert werden: Explorationsraum, Probe-/Recordingraum, Performanceraum sowie Inspirationsraum (Godau et al., 2025).

In der Explorationsphase war beobachtet worden, dass einige Lehrkräfte allgemeine Regeln des Songwriting eingeführt hatten, die von den Lernenden geübt werden sollten. Zudem hatten einige Gruppen es unterlassen, externe Personen einzubinden, in der Sorge, dass dies als Betrugsversuch schlecht benotet werden würde (Weidner et al., i. Dr.). Beides deuteten wir als Hürde für die Initiierung

offener ILA-Settings, in denen Lernen als Vernetzung mit Peers, Expert\*innen oder Tutorials usw. betrachtet wird (Godau et al., 2025).

Ausgehend davon entwickelten wir vier Impuls-Karten, in denen Fragen und Erklärungen zu den vier Räumen festgehalten sind. Im Zuge der Pilotierung (2023) erstellten wir außerdem ein einminütiges Erklärvideo zur Aufgabenstellung sowie eine Handreichung für die Lehrkraft mit „Dos“ und Don'ts“ in Anlehnung an das *Musical-Futures*-Projekt. Die Lehrperson wird darin als Begleiter\*in von selbstgesteuerten Lernprozessen der Schüler\*innen positioniert, die sich eher zurückhalten und die Lernenden beobachten soll, um diese bei Problemen oder Herausforderungen durch gezielte Fragen oder Anregungen unterstützen zu können.

### 3. Forschungsdesign

#### 3.1 Die Lehrendenrolle als Rollenset

Unter Rolle verstehen wir ein Bündel relationaler Erwartungen und Erwartungserwartungen, die sich in einer sozialen Situation zunächst unabhängig von Einzelpersonen an das Verhalten von Positionsinhaber\*innen knüpfen (Schulz-Schaeffer, 2024, S. 439). Diese Erwartungsbündel vermitteln zwischen situationalen Handlungserfordernissen sowie individuellen Bedürfnissen und treten innerhalb einer Situation als Set aus mehreren, aufeinander bezogenen Bündeln auf. Ein solches Set kann auf unterschiedliche Statusgruppen (z. B. Lehrer\*in, Schüler\*in, Schulleitung, Eltern) in einer Organisation oder – wie in unserem Beitrag – auf eine\*n einzige\*n Rollenträger\*in (z. B. Lehrer\*in als Unterrichtende\*r, Erzieher\*in, Bewertende\*r) in situierter Interaktionen hinweisen (Schulz-Schaeffer, 2024, S. 441). Die Bezeichnung Lehrkraft impliziert demnach keine Einzelrolle, sondern ein Set an voneinander unterscheidbaren Erwartungsbündeln. Konflikte entstehen, wenn heterogene Erwartungen oder ganze Erwartungsbündel miteinander kollidieren oder unverträglich sind (Schulz-Schaeffer, 2024, S. 440).

#### 3.2 Situationsanalytisches Vorgehen

Das didaktische Design zum Vier-Räume-Modell (s. 2.) wurde zwischen Oktober 2023 und April 2024 an sechs weiterführenden Schulen dreier deutscher Bundesländer<sup>2</sup> in insgesamt dreizehn Klassen der Jahrgangsstufen 9, 10 und 12 erprobt und situationsanalytisch beforscht (Clarke, 2021). Dabei wurden zunächst Daten

---

2 Begleitet wurde der Unterricht von Fr. Zacharias (9, Gesamtschule, Brandenburg), Hrn. Blaschek (9 und 10, Gymnasium, Brandenburg), Hrn. Schneider (10, Gymnasium, Thüringen), Hrn. Lumière (12, Gymnasium, Nordrhein-Westfalen), Hrn. Lindner

auf Vorrat erhoben (Strübing, 2022, S. 32) und die entstehenden formal-informellen Songwriting-Netzwerke exploriert (Weidner et al., i. Dr.). Dazu begleiteten wir den Unterricht sowohl videografisch als auch teilnehmend beobachtend und führten vor, während und nach den Unterrichtseinheiten offene Feldgespräche sowie leitfadengestützte Interviews mit den Lehrkräften und Schüler\*innen.<sup>3</sup>

Obwohl die Lehrpersonen im Vorfeld in die konzeptionellen Grundsätze des Designs eingeführt worden waren, ergaben sich sowohl forschungsseitig als auch im Feld wiederholt Fragen rund um das Lehrendenhandeln. So hielt das Forschendenteam in der Pilotierung eine Lehrkraft (Herrn Blaschek) dazu an, die Aufgabenstellung am Anfang jeder Stunde zu wiederholen (im Sinne des ersten *Musical-Futures*-Gebots „set the task“; Green, 2008, S. 24), weil die Lernenden die Raumkarten nicht nutzten, und entwickelte für die weiteren Klassen ein entsprechendes Short-Video (s. o.). Im Feld wiederum wurden Forscher\*innen als Lehrpersonen adressiert oder sogar als Vertretungslehrkraft eingeplant; die Lehrkräfte baten um Vorgaben zu ihrer Rolle und/oder thematisierten diese auch nach Erhalt der darauf bezogenen Materialien beinahe jede Unterrichtsstunde in Randgesprächen mit Forscher\*innen.

Dies führte einerseits zu einer Intensivierung der Designeinführung, andererseits wurden die Interview-Leitfäden für Schüler\*innen und Lehrkräfte explizit um Fragen zum Lehrendenhandeln<sup>4</sup> sowohl während des Songwriting-Projekts als auch im sonst üblichen Musikunterricht ergänzt.

Im Rahmen fokussierten Kodierens (Charmaz, 2025, S. 139–142) wurden anschließend zunächst die Lehrenden-Interviews und die Gesprächsprotokolle in Hinblick auf an eine empirische Lehrperson gerichtete Erwartungen analysiert. Die darin formulierten Erwartungen wurden mit den Äußerungen der Schüler\*innen verglichen. Außerdem führten wir anhand des Videomaterials Sequenzanalysen der in Interviews und Gesprächen als konflikthaft beschriebenen Unterrichtsszenen durch, um mehrperspektivische Einblicke in konfliktierende Erwartungen zu erlangen (s. 4.1). Ergänzend ermöglichte es ein Messy Situationsmapping (Clarke, 2021, S. 239), das Datenmaterial im Hinblick auf Erwartungen affizierende Situationselemente jenseits der Schüler\*innen und Lehrpersonen zu untersuchen (z. B. *Schulcurriculum*, *Arbeitgeber* etc.). Die Zusammenführung von Intra- und Interfallanalysen bildeten den Ausgangspunkt einer vergleichenden Betrachtung und Verdichtung der Analysen (Charmaz,

---

(9, Regelschule und 10, Gymnasium, Thüringen) und Hrn. Reinhardt (9, Gymnasium, Thüringen). Alle Namen sind pseudonymisiert.

3 Insgesamt wurden 116 Schüler\*innen- und 34 Lehrer\*innen-Interviews (teilweise stimulierte durch Unterrichtsvideos) unterschiedlicher Länge geführt (zwischen fünf und 45 Minuten).

4 Z. B. „Was hast du / hat eure Lehrkraft während dieser vier Blöcke gemacht? Wie unterschied sich das, was du / eure Lehrkraft in dem Songwritingprojekt gemacht hast / hat, von dem, wie du / sie / er sonst im Unterricht agiert? Wie hast du das erlebt, was du / er / sie getan hat / hast?“

2025, S. 169) in Richtung unterschiedlicher Rollen innerhalb des Rollensets Songwriting-Lehrkraft. Schließlich wurden Positionsmaps (Clarke, 2021, S. 244–247) angefertigt, um diskursive Spannungen, (Nicht-)Positionierungen und Machtverhältnisse diskutieren zu können, die möglicherweise unabhängig von einzelnen Konfliktfeldern an diese Rollen geknüpft sind.

#### 4. Divergierende Lehrer\*innenrollen im Songwriting-Unterricht

Die vergleichende Analyse des Datenmaterials zum Songwriting im Musikunterricht bestätigte die didaktisch erwartete *Facilitator*-Lehrkraft (s. 1.) nicht. Statt sich eindeutig als prozessbegleitend identifizieren zu lassen, wich das erwartete, berichtete und in Interaktionen beobachtbare Lehrer\*innenhandeln teils stark davon ab. Im Folgenden zeichnen wir exemplarisch einige sich daraus ergebende Konfliktfelder nach (4.1) und machen deutlich, wodurch sich das von uns beobachtete Rollenset Songwriting-Lehrkraft auszeichnet (4.2).

##### 4.1 Konfligierende Erwartungen

Dass mit dem Lehrendenhandeln in den MusCoDA-Schulprojekten widersprüchliche Erwartungen einhergehen, zeigte sich initial vor allem in Form von diesbezüglichen Konflikten.

##### 4.1.1 Zwischen Instruktion und Hilflosigkeit

Ein Auseinandertreten von Erwartungen war zunächst insofern zu beobachten, als sämtliche Lehrkräfte zu Beginn des Schulprojekts ihre begleitenden Aufgaben zugunsten einer Selbstständigkeit der Lernenden begrüßten. Im Unterricht zogen sich die Lehrkräfte jedoch überwiegend zurück und thematisierten in Interviews damit einhergehende Unsicherheiten, Schuldgefühle, Frustrationen oder Ambivalenzen. Bei Frau Zacharias führte der Rückzug z. B. dazu, dass „ich mir manchmal auch echt auf die Lippen [habe] beißen müssen, weil ich hätte gerne eingegriffen, aber ich [hatte] meine Rolle so verstanden [...], dass ich mal nichts tun soll“. Herr Blaschek fragte sich selbst: „Wofür bin ich denn hier, wenn ich nicht in irgendeiner Weise auch helfen kann?“ und gewann bei prüfenden Rundgängen im Klassenraum den Eindruck doppelseitiger Hilflosigkeit. Denn auch Schüler\*innen seien „ins Schwimmen [ge]kommen“, hingen „fest“ oder hätten „nach zwei Blöcken halt irgendwie noch gar nichts Greifbares“, ohne auf ihn zuzukommen. Als Schüler\*innen in Reaktion auf eine seiner Interventionen ihre ursprüngliche Idee verwarfen und von Neuem begannen, nahm er dies zum

Anlass, in einer anderen Klasse eine Einführungssitzung zu Tonarten, Akkorden und Gesangsbegleitung vorzulagern, damit sie auf etwas „Handwerkliches [...] zurückgreifen“ könnten.

#### 4.1.2 Technische Unterstützung oder Inspirationsquelle

Nicht nur Lehrkräfte, sondern auch Schüler\*innen zogen sich zurück. Zwar äußerten z. B. in Bezug auf Herrn Lindner einige Lernende, sie hätten ihn als Inspirationsquelle geschätzt, denn „er macht viel mit Musik [...] und [...] hat auch ein paar Orchester“ (Schüler\*in 3 von Herrn Lindner),<sup>5</sup> andere hätten hingegen „gar nicht mit ihm geredet, außer halt nur ein paar Fragen, ob wir das halt machen dürfen“ (S2-Lindner). Hervorgehoben wurden auf Schüler\*innen-Seite vor allem technisch-administrative Aspekte: Eine Lehrkraft öffnet Räume, übergibt „die Geräte so ein bisschen und passt auf, dass das geht“ (S1-Lindner). Mitunter baten Gruppen um die „professionelle Hand“ (S1-Lumière) der Lehrkräfte „bei den Techniksachen“ (S2-Lumière) wie der Einrichtung von Geräten oder der Bedienung der Software. Dies wurde überwiegend als nicht inhaltlich beschränkende Unterstützung wahrgenommen: „Er hat uns Tipps gegeben. Also, er hat eigentlich sehr viel Platz gelassen, [...] um unsere künstlerische Freiheit [aus] zuleben“ (S3-Lumière).

#### 4.1.3 Omnipräsente Zensuren

Allerdings entstanden sowohl für Lehrkräfte als auch die Lernenden Spannungen zwischen kreativen Prozessen und institutionellen Vorgaben. Im Schulkontext sei Benotung unhintergebar und omnipräsent: „[Im] Unterricht wird ja immer bewertet. Das ist für [die Schüler\*innen] völlig klar, egal was ich mache“ (Herr Schneider). „Solange ich im System Schule arbeite [...], ich werde dafür bezahlt. Ich gebe dann auch eine Note“, auch wenn das eine „unangenehme Arbeit“ (Herr Lumière) sei. Auch Schüler\*innen erkannten, dass die Lehrkraft „uns ab und zu ein bisschen so beobachtet, wie wir das so gemacht haben. Hat er sich so ein paar Notizen gemacht auf sein Blöckchen“ (S1-Reinhardt).

Konflikte ergaben sich, wenn andere Rollen als wichtiger angesehen wurden. So wollte Herr Lumière seine Erfahrungen als Chorsänger, Instrumentalist und Songwriter nutzen, um Schüler\*innen „anzustecken“ mit seiner „Begeisterung an der Musik“. Bewertungsfragen versuchte er auf ein Handout auszulagern, was einer Delegation der Kommunikation benotungsspezifischer Erwartungen an ein stets verfügbares nicht-menschliches Element (Clarke, 2021, S. 201) entspricht.

---

5 Im Folgenden wird Schüler\*in mit „S“ abgekürzt, durchnummeriert und in Bezug auf die Lehrkraft benannt.

Dennoch wurden weiterhin Fragen zu den Bewertungskriterien des Handouts gestellt, z. B. „ob mehr Vernetzung die Note verbessern würde“ (Herr Lumière).

#### 4.1.4 Prozessbegleitung als Überforderung

Trotz der anfänglich positiven Einstellung berichtete Herr Schneider im Abschlussinterview von einer „Überforderung, [...] den Prozess wirklich zu begleiten“. Deutlich wird dies etwa anhand einer Videosequenz, in der er sich spontan zu einer Gruppe setzte, die jedoch weder Blickkontakt aufnahm noch ihn ins Gespräch einbezog, sodass er die Gruppe nach einigen Minuten stillschweigend verließ. Während sich die Lehrkraft also offenbar als (Quasi-)Mitglied anbot, wurde er wie ein Abwesender behandelt. Situationen wie diese erlebte Herr Schneider als Ablehnung, denn „immer wenn ich [zu den Gruppen ging], dann kam [...] eher in so einem abwertenden [Ton]: ‚Nein, nein, wir kommen schon klar.‘ [...] Der Ansprechpartner wurde nicht gesucht. Und irgendwann habe ich auch für mich den so abgekapselt: ‚Ja, okay, dann nicht.‘“ Er habe deshalb zunehmend nur noch dafür gesorgt, „dass die Geräte da sind, dass die Tür auf ist und dass sie [die Gruppen] machen können“. Auch Schüler\*innen bestätigten in Interviews, dass sie ihren Lehrer unter anderem aufgrund seines „anderen Musikgeschmack[s]“ (S1-Schneider) ausdrücklich herausgehalten hatten. Gerufen hätten sie ihn nur, damit er „die Aufgabenstellung klar macht und uns erzählt, was wir machen sollen, worauf wir vielleicht achten sollen“ (S2-Schneider). Zu Projektende grenzte dieser sich von der ursprünglichen Idee des Begleitens ab und re-identifizierte sich stattdessen als Lehrer, der „halt selber auch [was] vorgibt“: „Ein Lehrer bringt etwas bei. So, und der Schüler sitzt da und lässt sich etwas beibringen [oder...] nicht beibringen. Und ich sage ihm, was er tun muss. Dann macht er das.“

#### 4.2 Das Rollenset Songwriting-Lehrkraft

Insgesamt hat die Analyse des oben skizzierten Datenmaterials sechs Ausprägungen der Lehrer\*innenrolle zum Vorschein gebracht, die sich in ihren Charakteristika mehr oder weniger deutlich voneinander unterscheiden.

Agiert die Lehrkraft (1) als *Lernbegleiter\*in*, so assistiert sie den Schüler\*innen durch lösungsorientierte Fragen und unverbindliche Impulse und verkörpert damit zentrale Aspekte der eingangs beschriebenen *Facilitator*-Rolle. Als (2) *Benoter\*in* verantwortet sie hingegen die über Zensuren vermittelte alloкатive Funktion von Schule, indem sie während des Unterrichts bewertungsrelevante Informationen über die Individualleistungen der Schüler\*innen sammelt und diesbezügliche Fragen beantwortet. Als (3) *(Ton-)Techniker\*in* wiederum stellt die Lehrkraft die Einsatzfähigkeit technischer sowie räumlicher Ressourcen si-

cher und gewährleistet deren korrekte Nutzung. Ästhetische Entscheidungen der Lernenden werden nicht infrage gestellt, können jedoch als pragmatisch machbare oder technisch umsetzbare Probleme (re-)interpretiert werden. Im Gegensatz dazu verkörpert sie (4) als *Pop-/Musiker\*in* eine erfahrene und begeisterte Vertreterin der musikalischen Szene und fungiert dabei als künstlerisches Rollenmodell, Ideengeber\*in, Mitmusizierende\*r oder als benotungsunabhängiger, ästhetisch urteilender *Critical Friend*. Während sie damit künstlerische Freiheit und ästhetischen Diskurs betont, setzt (5) die mit globaler Expertise ausgestattete *Belehrer\*in*-Lehrkraft auf allgemeingültige, curricular abgesicherte Inhalte und handwerklich regelgeleitete Instruktion. Hinzu kommt (6) ein Agieren der Lehrkraft als *Auftraggeber\*in* zur Vermittlung der Aufgabenstellung, was an die gleichnamige Rolle von Godau (2017) erinnert. An diese Rolle bindet sich die Erwartung, dass eine transparente und präzise Aufgabenstellung zur erfolgreichen Bewältigung ohne weitere Intervention der Lehrkraft beiträgt. Im Gegensatz zum Erläutern von Lösungsschritten (*Belehrer\*in*) beschränkt sich diese Rolle auf das Ausdifferenzieren der inhaltlichen Kerngedanken des Auftrags, etwa durch Beantwortung von Verständnisfragen.

## 5. Spannungsverhältnisse und Machtmomente innerhalb des Rollensets

Vergleicht man die im voranstehenden Abschnitt dargestellten Ergebnisse, so lassen sich zwei übergeordnete Spannungsverhältnisse ausmachen, die sowohl die beschriebenen Konfliktfelder (4.1) als auch die Ausdifferenzierung der einzelnen Lehrer\*innen-Rollen (4.2) zu prägen scheinen. Sie beziehen sich zum einen auf die Nähe oder Ferne zu den Schüler\*innen (vgl. dazu auch Helsper, 2012), zum anderen darauf, ob eher unterstützende oder beurteilende Praktiken im Vordergrund stehen. Ersteres zeigt sich z. B. dann, wenn von Schüler\*innen oder Lehrer\*innen gefordert wird, Lehrkräfte sollten fernbleiben, wenn Lehrkräfte sich selbst ein Interventionsverbot verordnen oder wenn sie sich gerade umgekehrt als sehr kompetentes Gruppenmitglied verstanden wissen wollen. Das Spannungsfeld Unterstützen/Beurteilen wiederum wird dort sichtbar, wo eine Lehrkraft entweder primär Tipps gibt und mitmusiziert oder stattdessen vor allem ihre Meinung kundtut und Zensuren vergibt (bzw. das jeweils tun soll).

Eine positionale Systematisierung dieser Beobachtungen (s. Abb. 1) macht deutlich, dass die Rollen des\*der (*Ton-*)*Techniker\*in*, *Auftraggeber\*in* und *Benoteter\*in* durch hohe Distanz zu den Lernenden gekennzeichnet sind, sich jedoch hinsichtlich des durch sie verkörperten Grads an Unterstützung vs. Beurteilung unterscheiden. Im Gegensatz dazu sind sowohl *Lernbegleiter\*innen* als auch *Popmusiker\*innen* den Lernenden vergleichsweise nah, wobei Letztere sich, ähnlich wie im Vergleich zwischen *Techniker\*in* und *Auftraggeber\*in*, durch ein ausge-

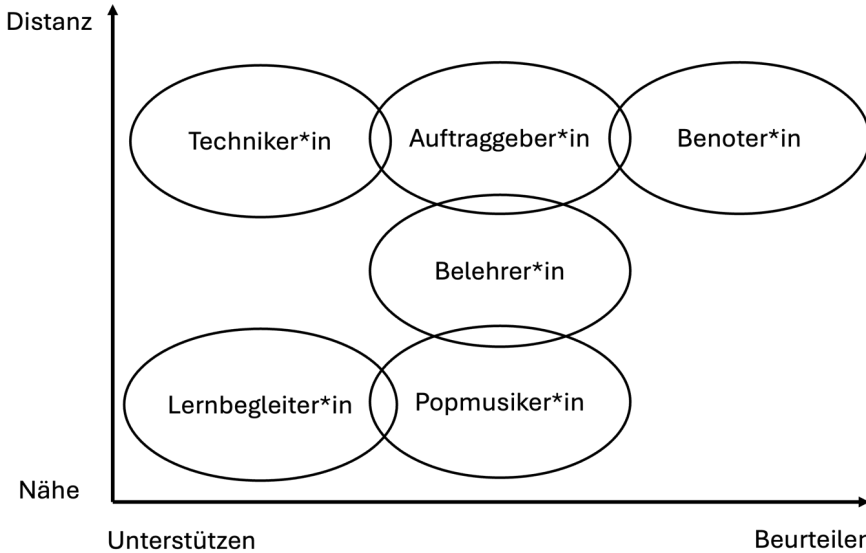


Abbildung 1: Positionsmatrix: Den sechs Rollen des Rollensets Songwriting-Lehrkraft wird anhand der Achsen Nähe/Distanz und Unterstützen/Beurteilen die im Text beschriebene Position zugewiesen.

wogenes Verhältnis unterstützender und beurteilender Praktiken auszeichnen, wohingegen *Lernbegleiter\*innen* primär unterstützen. Hinzu kommen die mittig angeordneten *Belehrer\*innen*: Sie nehmen eine mittelnah/-distante Position ein und kombinieren die Vermittlung von Fachwissen sowohl mit unterstützenden Anweisungen als auch einer fachlichen Einschätzung zur Ergebnissicherung.

Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang außerdem, dass die gewählten Zuschreibungen mitunter different ausfielen. Während etwa Lehrkräfte, die *Belehrer\*innen*- oder *Popmusiker\*innen*-Praktiken an den Tag legten bzw. sich damit identifizierten, zwar selbst die Nähe der Lernenden suchten, wurden sie von den Schüler\*innen häufig dadurch auf Distanz gehalten, dass diese sie als *Auftraggeber\*in*, *(Ton-)Techniker\*in* oder *Benoter\*in* adressierten. Die *lernbegleitende* Rolle wiederum wurde sowohl im Forschungsteam als auch durch die beteiligten Lehrkräfte zwar ausführlich thematisiert, die Schüler\*innen bezogen sich jedoch nur spärlich darauf; in der Interaktion mit den Schüler\*innen im Unterricht war sie nur bei einer Lehrkraft zu beobachten, und selbst das durch das Forschungsteam erstellte Short-Video reagierte lediglich auf ein *Auftraggeber\*innen*-Desiderat, nämlich die Aufgabenstellung präsent zu halten. Hinzu kommen gewisse Zugkräfte im Kontext des *Benotens*. So wurde der sich selbst als *Popmusiker* und *Lernbegleiter* charakterisierende Herr Lumière von einzelnen Gruppen als *Benoter* auf Distanz gehalten, und auch Lehrkräfte selbst verzichteten teils auf das *Benoten* der Schüler\*innen-Leistungen oder vergaben ausschließlich sehr gute Noten, um Nähe zu den Lernenden zu gewinnen.

Auch wenn eine umfassende Betrachtung dieser Verhältnisbestimmungen zum jetzigen Zeitpunkt noch aussteht, lässt sich deshalb vermuten, dass die einzelnen Rollen des Rollensets Songwriting-Lehrkraft einander nicht neutral gegenüberstehen, sondern sich je nach Selbst-/Fremdpositionierung gegenseitig hemmen können.<sup>6</sup>

## 6. Von *Instructor* vs. *Facilitator* zur Multirolle?

Entgegen des durch die bisherige Literatur suggerierten Entweder-Oder-Dilemmas zwischen Einmischung und Geschehenlassen (s. 1.) weisen unsere Analysen darauf hin, dass selbstständiges Songwriting an Schulen mit einem spannungsreichen Multirollenkomplex einhergeht. Der didaktisch vorgeschlagene Wechsel vom *Instructor* zum *Facilitator* scheint sich unterrichtspraktisch nicht realisieren zu lassen.

Bemerkenswert ist, dass das dominante Narrativ eines schüler\*innenzentrierten *Facilitating* oder Lernbegleitens einem primär lehrendenzentrierten Handlungsrepertoire gegenüberstand, ohne dass zwischen dem einen und dem anderen hätte vermittelt werden können (s. 4./5., passim). Stattdessen wurde ein *Tabu der Einmischung* (Weber, 2021) sichtbar, auf das die Lehrkräfte trotz anfänglicher Begeisterung mit Verunsicherung oder trotzig wirkendem Rückzug reagierten (vgl. 4.1.4). Dass die Schüler\*innen mitunter gleiche Musikpräferenzen und entsprechende Genrekompetenzen zur Bedingung für den Einbezug einer Lehrkraft machten, lässt sich zudem als Hinweis auf eine hohe Relevanz der *Popmusiker\*innen*-Rolle für die unterrichtliche Beziehungsgestaltung lesen (s. 4.1.4, vgl. aber auch 4.1.2).

Wenngleich die Neu-Aushandlung der Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung den Beteiligten gleichermaßen neue Anforderungen stellt, ergibt sich für die jeweilige Lehrkraft außerdem die Herausforderung, mit den an sie gerichteten Selbst- und Fremderwartungen situational stimmig umzugehen. Das betrifft ein potenzielles Changieren zwischen den Rollen ebenso wie das damit verbundene Balancieren von Nähe und Distanz bzw. unterstützenden oder beurteilenden Facetten des Lehrendenhandelns.

Eine Strategie scheint es dabei zu sein, einzelne Rollen auszulagern, wie etwa im Fall des (quasi-)auftraggebenden Short-Videos (s. 2. bzw. 5.) oder des (quasi-)benotenden Kriteriendokumentes (s. 4.1.3). Berücksichtigt man zudem, dass etwa auch bei Green (2008) externe Musiker\*innen eingeladen waren, und bei Weidner und Kolleg\*innen (i. Dr.) ‚heimlich‘ außerschulische Musiker\*innen

---

6 Inwiefern sich die Rollen auch gegenseitig befördern können, ist derzeit offen. Denkbar wäre dies z.B., wenn sich die musikalische Inspiration durch *Popmusiker\*innen* in (der Offenheit für) Unterstützung durch Lernbegleiter\*innen niederschlägt, oder wenn klar agierende *Auftraggeber\*innen* das *Benoten* erleichtern.

einbezogen wurden, so erlauben unsere Analysen eine Re-Interpretation dieses Vorgehens: Statt darin lediglich eine *materielle* oder *personelle Erweiterung* des Songwriting-Settings zu sehen, ließe sich das Hinzuziehen von Personen oder Artefakten als Versuch werten, dessen *rollenbezogene Komplexität* (und damit auch die darauf bezogenen Konflikte) dadurch zu *reduzieren*, dass die Rollen auf mehrere Akteur\*innen verteilt werden.<sup>7</sup>

Ungeklärt ist bis dato, wie gut dies gelingt und ob dies für alle Rollen und Delegationsrichtungen gleichermaßen gilt. Zu denken wäre hier zum einen an Künstliche Intelligenzen, die das Spektrum der als Rolleninhaber\*innen in Frage kommenden (Artefakt-)Akteur\*innen bzw. die dafür zur Disposition stehenden Einzelrollen (dann etwa auch die von *Popmusiker\*innen* oder *Lernbegleiter\*innen*) deutlich erweitern dürften (vgl. Bade, 2023). Zum anderen wäre zu prüfen, inwieweit auch Schüler\*innen zur Einnahme einer (vormaligen) Lehrkraftrolle geeignet sind (vgl. dazu auch Green, 2008; Godau, 2017; Konrad, 2023, S. 281).

Anlass bieten diese Fragen sowohl für die weitere empirische Erforschung von ILA-Projekten an Schulen als auch eine Thematisierung in der Lehrkräftebildung. Auch wenn zum jetzigen Zeitpunkt kaum allgemeingültige Aussagen zum idealen oder in der Unterrichtssituation realisierbaren Lehrendenhandeln möglich sein dürften, so weisen die bisherigen Ergebnisse zumindest auf die Komplexität dieses Unterfangens hin. Anders als es die popularmusikpädagogische Literatur bislang nahelegt, dürfte es angesichts der von uns rekonstruierten Multirolle jedenfalls nicht damit getan sein, einen bloßen Rollenwechsel zu fordern.

## Literatur

- Babbe, A. & Bagge, M. (2013). „Dann bin ich ja überflüssig, richtig?“. Vorstellungen von Lehrpersonen über Lernerautonomie im Musikunterricht. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (S. 45–59). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:9572>
- Bade, F. (2023). Rollen und Potenziale von ChatGPT in musikpädagogischen Kontexten. Eine explorative Fallstudie zur Integration künstlicher Intelligenz in den Prozess musikalischer Kreation und Bildung im schulischen Musikunterricht. *Diskussion Musikpädagogik*, 100, 48–57.
- Clarke, A. (2021). From Grounded Theory to Situational Analysis: What's New? Why? How? In J. M. Morse, B. J. Bowers, K. Charmaz, A. E. Clarke, J. Corbin, C. J. Porr & P. N. Stern (Hrsg.), *Developing Grounded Theory. The Second Generation Revisited* (2. Aufl., S. 223–266). Routledge.
- Charmaz, K. (2025). *Constructing Grounded Theory* (3. Aufl.). Sage.

---

7 Ähnliches wäre für den kunstmusikalischen Kontext und die dort übliche Aufteilung in Pädagog\*innen und Künstler\*innen zu diskutieren (vgl. Weber, 2021; Grow & Ziegenmeyer, 2023, S. 143).

- Cremata, R. (2017). Facilitation in popular music education. *Journal of Popular Music Education*, 1(1), 63–82. [https://doi.org/10.1386/jpme.1.1.63\\_1](https://doi.org/10.1386/jpme.1.1.63_1)
- Eiksund, Ø. J. & Reistadbakk, E. (2020). Knowledge for the future music teacher: Authentic learning spaces for teaching songwriting and production using music technology. In Ø. J. Eiksund, E. Angelo & J. Knigge (Hrsg.), *Music technology in education – Channeling and challenging perspectives* (S. 181–209). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.108.ch7>
- Eusterbrock, L. & Weber, J. (2024). Kreative Handlungsmacht und die Erfahrung von Autor\*innenschaft: Schulische und außerschulische digitale Musikproduktion im Vergleich. In D. Neuhaus & H. J. Keden (Hrsg.), *Musik – Digitalisierung – Bildung* (S. 61–76). kopaed. <https://doi.org/10.25656/01:30729>
- Fautley, M. (2004). Teacher intervention strategies in the composing processes of lower secondary school students. *International Journal of Music Education*, 22(3), 201–218. <https://doi.org/10.1177/0255761404047402>
- Godau, M. (2017). *Gemeinsam Allein: Klassenmusizieren mit Populärer Musik. Eine systemisch-konstruktivistische Grounded Theory über Prozesse selbstständigen Lernens von Gruppen mit informellen Lernmethoden im schulischen Musikunterricht*. LIT.
- Godau, M. & Haenisch, M. (2022). Herausforderungen für eine Popmusikpädagogik des 21. Jahrhunderts: Kritische Anfragen an das Feld vor dem Hintergrund der musikpädagogischen Diskussion. In L. P. M. / K. B. e V. (LAG Pop) (Hrsg.), *(Populäre) Musik/Kultur in der Jugendarbeit. Dokumentation der Fachtagung 2021* (S. 21–65).
- Godau, M., Weidner, V. & Hermann, K. (2025). (Post-)Digitale Songwritingpraktiken im Musikunterricht: Einblicke in die Erstellung eines Unterrichtsdesigns im Forschungsprojekt Musical Communities in the (Post)Digital Age (MusCoDA). In G. Brunner, D. Fiedler & S. Schmid (Hrsg.), *Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem zukunftsfähigen Musikunterricht* (S. 172–187). OPUS-PHFR. <https://doi.org/10.60530/opus-3398>
- Gramm, W. (2023). Hey, Teacher, Leave Them Kids Alone: Facilitation in Modern Band. *Visions of Research in Music Education*, 44(3), 23–41.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Ashgate. <https://doi.org/10.4324/9781315248523>
- Grow, J. & Ziegenmeyer, A. (2023). Composition Pedagogy in Germany in its Fledgling Stages. In K. Devaney, M. Fautley, J. Grow & A. Ziegenmeyer (Hrsg.), *The Routledge Companion to Teaching Music Composition in Schools: International Perspectives* (S. 140–154). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003184317-14>
- Hein, E. & Blackman, T. (2024). Building Hip-Hop Music Educators: Personal Reflections on Rap Songwriting in the Classroom. In L. Eusterbrock, C. Kattenbeck & O. Kautny (Hrsg.), *It's How You Flip It: Multiple Perspectives on Hip-Hop and Music Education* (S. 223–242). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839466674-017>
- Helsper, W. (2012). Antinomien im Lehrerhandeln. Professionelle Antinomien – vermeidbare Verstrickung oder pädagogische Notwendigkeit? *Lernende Schule*, 15, 30–34.
- Kallio, A. A. (2017). Popular “problems”: Deviantization and teachers’ curation of popular music. *International Journal of Music Education*, 35(3), 319–332. <https://doi.org/10.1177/0255761417725262>
- Konrad, U. (2023). *Die Hinterbühne als musikalisch-ästhetischer Erfahrungsraum? Eine Design-Based Research-Studie zu Unterrichtsprozessen im Bandklassenunterricht*. LIT. <https://doi.org/10.52038/9783643155184>

- Mause, A. L. (2020). „Du könntest das einbauen, wenn du die Katze mitbringst“. Das Ringen um Vorgaben innerhalb von Prozessen des Musik-Erfindens. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 55–65). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:21040>
- Randles, C. (2022). *Music Teacher as Music Producer: How to Turn Your Classroom into a Center for Musical Creativities*. Oxford University Press.
- Ryals, L. (2023). Music Educators' Perspectives on Songwriting. In C. Randles & P. Burnard (Hrsg.), *The Routledge Companion to Creativities in Music Education* (S. 185–191). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003248194>
- Schulz-Schaeffer, I. (2024). Soziale Rolle. In J. Kopp & A. Steinbach (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (S. 459–463). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-42676-7\\_74](https://doi.org/10.1007/978-3-658-42676-7_74)
- Strübing, J. (2022). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils* (4. Aufl.). Springer.
- Weidner, V., Hermann, K. & Godau, M. (i. Dr.). Songwriting in School as Networking. In T. Buchborn (Hrsg.), *Liberty – Equity – Creativity. EAS-Tagungsband 2023*.
- Weber, J. (2021). *Stimmigkeit und Dissonanz: Zum Zusammenhang zwischen Überzeugungen von Komponist\*innen und ihrem kompositionspädagogischen Handeln*. Waxmann.
- Zill, E. (2016). *Den eignen Ohren folgen: Musikalisch-ästhetische Erfahrungen im Kontext produktionsorientierter Schulprojekte*. LIT.

Marc Godau  
 marc.godau@uni-paderborn.de  
<https://orcid.org/0009-0005-4180-7702>

Julia Barreiro  
 julia.barreiro@uni-potsdam.de

Katharina Hermann  
 katharinahermann@gmx.de

Timo Neuhausen  
 timo.neuhausen@uni-paderborn.de  
<https://orcid.org/0000-0002-8262-767X>

Dominik Maxelon  
 mail@dominikmaxelon.de  
<https://orcid.org/0009-0007-9272-2287>

Verena Weidner  
 verena.weidner@uni-erfurt.de  
<https://orcid.org/0009-0008-8642-2728>