

Susanne Dreßler

Europa-Universität Flensburg

Unterstützung, Passung, Verantwortung – Die Bedeutung der Lernwerkstatt Musik für das Musikstudium in der Wahrnehmung ihrer Nutzer*innen

Support – Fit – Responsibility. The Significance of the Music Learning Workshop for Teacher Training in Music Education as perceived by those involved

Zusammenfassung

An deutschen Hochschulen existieren Lernwerkstätten bereits seit mehr als 30 Jahren. Ziel war und ist, dass sich Studierende als Lernende sowie Lehrende gleichermaßen erfahren, indem sie sich eigenaktiv interessanten Fragenstellungen und Phänomenen zuwenden. Lernwerkstätten mit Schwerpunkt Musik sind hingegen selten anzutreffen. Seit Oktober 2015 hat die Verfasserin eine solche an der Europa-Universität Flensburg implementiert. Der Beitrag stellt im ersten Teil die dortige Lernwerkstatt konzeptionell vor und betrachtet besondere Herausforderungen. Der zweite Teil präsentiert eine qualitativ-empirische Forschungsstudie, die zum Ziel hatte, die Lernwerkstatt Musik als konjunktiven Erfahrungsraum in der Wahrnehmung der Beteiligten zu erhellen. Die im Zuge der dokumentarischen Methode rekonstruierten sinngenetischen Typen verdeutlichen unterschiedliche Aspekte der Partizipation. Diese Partizipationstypen geben nicht nur Aufschluss über ein zugrunde liegendes utilitaristisches Bildungsverständnis der Beteiligten, sondern sie verweisen auch auf relevante Aspekte der Weiterentwicklung.

Schlagwörter: Lernwerkstatt, Musiklehrer*innenbildung, Hochschuldidaktik, Dokumentarische Methode

Summary

Learning workshops have existed at German universities for more than 30 years. The aim was and still is for students to experience themselves as learners and teachers alike by addressing themselves to interesting questions and phenomena in a self-active way. On the other hand, learning workshops with a focus on music are rare. Since October 2015, the author has implemented such a music learning workshop at the Europa-Universität Flensburg. The first part of the article introduces the concept of the learning workshop and considers special house requirements. The second part presents a quality-empirical research study, which aimed to illuminate the music learning workshop as a conjunctive space of experience in the perception of the participants. The sense-genetic types reconstructed in the course of the documentary method illustrate different aspects of participation. These types of participation not only shed light on the underlying utilitarianist understanding of education of the participants, but also focus on relevant aspects of further development.

Keywords: learning workshop, music teacher education, university didactics, documentary method

Einleitung¹

Seitdem es Lernwerkstätten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung [...] gibt, handelt es sich dabei um Formate, die ein anderes Studieren, ein anderes universitäres Lernen, eine andere akademische Realität eröffnen wollen. Seit jeher ist dieses Vorhaben aber auch in einem durchstrukturierten, formalisierten Setting verortet: der Universität bzw. Hochschule mit ihren curricularen Vorgaben, Leistungsüberprüfungen und qualifizierenden Bildungsabschlüssen. Ein anspruchsvolles Vorhaben zeichnet sich ab: Ermöglichung non-formaler, oft auch informeller Bildung in formalen Bildungseinrichtungen (Baar & Feindt, 2019, S. 19).

An deutschen Hochschulen existieren Lernwerkstätten bereits seit über 30 Jahren (Wedekind, Peschel, Franz, Gunzenreiner & Müller-Naendrup, 2014, S. 5). Ziel war, dass sich die Lehrenden selbst als Lernende erfahren und auf Grundlage dieser Erfahrungen zukünftige Lernprozesse kindgemäßer gestalten können (vgl. Wedekind & Schmude, 2017, S. 186). Seitdem entwickelt sich die Lernwerkstatt-Landschaft vielfältig. Es gibt Forschungswerkstätten, Lern- oder Didaktische Labore und in jüngster Zeit auch digitale Lern- und Forschungslabore (vgl. MEET der Universität Würzburg), fachlich gebundene sowie fächerverbindende Lernwerkstätten (vgl. Universität Erfurt) oder auch schulformspezifische Konzepte (vgl. Grundschulwerkstatt der Universität Kassel). Demgegenüber gibt es nur eine Handvoll Lernwerkstätten im Fach Musik. Gemeinsam ist aber allen bestehenden Lernwerkstätten, dass sie der Lernwerkstattarbeit als Prinzip folgen. Dabei handelt es sich um „begleitete, theoriegeleitete und -begleitende sowie reflexive Lernprozesse“ (Wedekind & Schmude, 2017, S. 190), in denen sich die Studierenden selbstständig „interessanten Phänomenen/Fragestellungen“ (ebd.) zuwenden (vgl. Kap. 1.1.2).

Lernwerkstätten an Hochschulen stehen von jeher in einem Spannungsfeld aus einerseits einem non-formalen Bildungsangebot und andererseits dessen Einbettung in formale Bildungsstrukturen, wie es auch im Eingangszitat dargelegt wird. Auch die Akteur*innen der Lernwerkstatt Musik (LWM) der Europa-Universität Flensburg handeln seit dem Tag der Implementierung in diesem Wechselverhältnis der „Ermöglichung non-formaler, oft auch informeller Bildung in formalen Bildungseinrichtungen“ (Baar & Feindt, 2019, S. 19). Sie suchen von Beginn an nach Wegen und Möglichkeiten, dieser Herausforderung konstruktiv zu begegnen. Der Beitrag präsentiert nun eine Forschungsstudie zur Wahrnehmung der Flensburger LWM aus der Sicht der Beteiligten, die von Oktober 2019 bis Mai 2020 an der Europa-Universität Flensburg durchgeführt wurde.² Ziel war neben einer evaluativen Dokumentation der bisherigen vierjährigen Laufzeit der LWM vornehmlich die Erfassung der unterschiedlichen Sichtweisen auf dieses Studienangebot, insbesondere darauf, wie die beteiligten Akteur*innen mit dem oben skizzierten Konflikt umgehen und welche Auswirkungen er auf die Partizipation am Erfahrungsraum LWM hat. Daher wurde gleichermaßen auf die drei von Baar und Feindt (2019, S. 20-21) herausgearbeiteten Ebenen

¹ Der vorliegende Beitrag ist zweigeteilt. Im ersten Teil wird die LWM konzeptionell hinsichtlich ihrer Grundelemente als additives Studienangebot an der Europa-Universität Flensburg vorgestellt (vgl. Kap. 1). Im zweiten Teil schließt sich die Forschungsstudie an, in der die LWM aus der Perspektive ihrer Nutzer*innen betrachtet wird (vgl. Kap. 2). Es ist möglich, jeden Teil für sich stehend zu lesen. Gleichwohl ist die Zusammenschau beider Großkapitel zu empfehlen.

² Ohne ins Detail zu gehen wurde eine knappe Zusammenfassung der Studie in einem Beitrag zum Forschenden Lernen an der Europa-Universität Flensburg im Fach Musik (erscheint 2022) skizziert (vgl. Dreßler, 2022, i.V.)

der Auswirkungen geschaut: (1) auf die Makroebene, inwiefern sich „Lernwerkstätten [...] in die curricularen und formalen Strukturen der Institutionen einfügen“ müssen, (2) auf die Mesoebene zur Sicht auf die – bisweilen pragmatisch orientierten – Studierenden zum Umgang mit diesen „offene[n], unstrukturierte[n] hochschuldidaktische[n] Settings“ und schließlich (3) auf die Mikroebene, inwiefern die angebotenen „selbstgesteuerte[n] Lernprozesse“ durch interaktive „Maßnahmen von Lehrenden und Studierenden“ begleitet werden.

Partizipation als Begriff kann dem lateinischen Wortursprung „aus *pars* >Teil< und *capere* >nehmen<“ folgend kurz und bündig übersetzt werden als „die Teilnahme, Teilhabe [...]“ (Regenbogen & Meyer, 2020, S. 484). Precht & Burkhardt (2008, S. 441) sehen darüber hinaus im Begriff Partizipation eine „wesentliche Kerneigenschaft demokratischer Industriegesellschaften“ und argumentieren, dass Partizipation „zum Abbau von Fremdbestimmung bei gleichzeitiger Erweiterung der Selbstbestimmungsmöglichkeiten des Individuums [führe] [...]. Partizipation meint [...] generell eine Demokratisierung aller gesellschaftlichen Lebensbereiche“ (ebd.). Gemäß dieser begrifflichen Entfaltung kann für die vorliegende Studie vermutet werden, dass sich Aspekte der Partizipation mit Möglichkeiten und Grenzen der Teilnahme und Teilhabe am Angebot der LWM befassen und dazu das Verhältnis von Fremd- und Selbstbestimmung, von Steuerung und Eigenverantwortung im Umfeld der LWM kritisch reflektieren.

Im Ergebnis der Studie zeigt sich – so viel sei vorweggenommen – übergreifend eine utilitaristische Sichtweise auf den Erfahrungsraum LWM, die je unterschiedlich ausgeprägt ist und dadurch verschiedene Facetten der Partizipation im eben entfalteten begrifflichen Verständnis als Wechselverhältnis von Fremd- und Selbstbestimmung bei den Beteiligten spiegelt. Und schließlich schärfen die differenzierenden Erkenntnisse der Studie zum einen spezifische Besonderheiten einer Lernwerkstatt *Musik*, zum anderen vertiefen sie die von Baar & Feindt (2019) angedeuteten Herausforderungen am konkreten Beispiel und ermöglichen schließlich Rückschlüsse für die zukünftige Weiterentwicklung der LWM an der Europa-Universität Flensburg an sich sowie grundsätzlich für die Lernwerkstattlandschaft an Hochschulen.

1. Die Lernwerkstatt Musik an der Europa-Universität Flensburg

Die Lernwerkstatt Musik (LWM) wurde von der Verfasserin konzipiert und in der Abteilung Musik im Wintersemester 2015/2016 implementiert. Nach umfangreichen Vorarbeiten – Entwicklung eines Gesamtrahmenkonzepts, Einrichtung eines passenden Raumes, Ausstattung mit Lehr-Lernmaterialien und Instrumenten, Vorbereitung von Informationsmaterial u.a.m. – konnte die LWM im März 2016 offiziell eröffnet werden. Im Sommersemester 2016 hat sie ihren Betrieb als studienergänzendes Angebot aufgenommen. Seitdem wird die LWM sukzessive und flexibel in Abstimmung mit vorhandenen personellen und sächlichen Ressourcen sowie orientiert an den Bedarfen der Beteiligten weiterentwickelt. Mittlerweile hat sie sich als Lernort und Lernraum mit einem spezifisch musikpädagogischen Angebot etabliert.

1.1 Konzeption der Lernwerkstatt Musik

1.1.1 Strukturelle und personelle Grundelemente

Die LWM sollte folgende *strukturelle Grundelemente* aufweisen:

- Als *Präsenzbibliothek* ist sie ausgestattet mit anregendem Lehr-Lern-Material und Instrumentarium (vgl. Kap. 1.2.2).

- Der umfangreiche *Materialbestand* wird *katalogisiert* über ein eigenes Signatursystem und technisch verwaltet über die Software citavi. Eine Ausleihordnung regelt die Kurzausleihe für Literatur, Material, Instrumente und technisches Equipment.
- Die *Zugänglichkeit* zum Raum samt Material sollte *über regelmäßige Öffnungszeiten* ermöglicht werden, die u.a. von studentischen Hilfskräften und ehrenamtlichen Helfer*innen geleistet werden.
- Pro Semester werden *zwei bis drei Workshops* (thematisch an einem gemeinsamen Oberthema orientiert) an einem festen Wochentermin angeboten. Diese sind extracurricular und erweitern interessebezogen sowie auf freiwilliger Basis das Studienangebot.
- Für die individuelle Auseinandersetzung sowie den Dialog ist eine *räumliche Einrichtung* mit Einzelarbeitsplätzen sowie Gruppentisch erforderlich, die nach Möglichkeit räumlich getrennt sind (Raumteiler o.Ä.). Zugleich sollte die Raumeinrichtung flexibel sein (etwa durch kleine Tische und Hocker), sodass sie je nach Bedarf den Arbeitsprozessen angepasst werden kann.
- Eine kleine *Tee- und Kaffeecke* unterstützt den sozialen Charakter der Lernwerkstatt.

Die Implementierung und Umsetzung eines solchen Studienangebots ist aber vor allem auch an *personelle Ressourcen* gebunden: Seit dem Herbstsemester 2016/2017 wird demnach die Organisation der Lernwerkstatt durch die Tätigkeit eines wissenschaftlichen Mitarbeiters sowie durch studentische Hilfskräfte maßgeblich unterstützt. Die Mitarbeiter*innen verantworten die Bestandsverwaltung: Sie organisieren die Öffnungszeiten, ermöglichen die Kurzausleihe, unterstützen bei Literaturrecherche sowie den Workshops, sie gestalten zudem den öffentlichen Auftritt und die Werbung (Anfertigen von Flyern und Plakaten). Nach nunmehr fünf Jahren hat es sich etabliert, dass viele Studierende ehrenamtlich im Lernwerkstatt-Team mitarbeiten und Öffnungszeiten übernehmen. So ist gewährleistet, dass die Lernwerkstatt an vier von fünf Tagen in der Woche mindestens vier Stunden geöffnet hat.

1.1.2 Lernwerkstattarbeit als Prinzip

Es ist zwischen ‚Lernwerkstatt als Ort‘ und ‚Lernwerkstattarbeit als Prinzip‘ zu unterscheiden. Lernwerkstätten – ob an Schule oder Hochschule – werden zunächst als konkrete Orte eingerichtet, die einem bestimmten Lernverständnis folgen. Dieser lerntheoretische Rahmen fußt auf einem Lernbegriff des moderaten Konstruktivismus, wie ihn etwa Kersten Reich stark macht (vgl. Wedekind & Schmude, 2017, S. 187). Diesem Verständnis folgend ist für die pädagogische Arbeit in Lernwerkstätten ein Lernverständnis i.S. des entdeckenden und forschenden Lernens zentral.

Bei der Lernwerkstattarbeit als Prinzip handelt es sich nach Wedekind & Schmude (2017, S. 190) um individuelle Lernprozesse, die in besonderer Weise von Lehrenden oder anderen Lernenden begleitet werden. Charakteristisch für Lernwerkstattarbeit an Hochschulen ist, dass sich die Studierenden selbstständig „interessanten Phänomenen/Fragestellungen“ zuwenden und „versuchen sie individuell oder auch in Gruppen [...] zu ergründen“ (ebd.). Dabei sind Lernwege gerade nicht durch die Lehrenden vorbestimmt. Vielmehr besteht das Ziel darin, „dass sich die Studierenden selbst als Lernende erfahren und ihr Lernen auch reflektieren.“ (ebd.)

In der Lernwerkstattarbeit geht es vornehmlich darum, „das Lernen zu lernen, entdeckend Dingen auf den Grund zu gehen und auf der Grundlage der dabei gemachten Erfahrungen didaktische Implikationen für die eigene pädagogische Arbeit abzuleiten.“ (ebd., S. 199) Während die Lehrenden dabei v.a. als Begleiter dieser Lernprozesse fungieren, gilt für die Rolle der

Lernenden: „1. Fragen lernen [...], 2. Selbstständiges und selbstverantwortliches Arbeiten [...], 3. Individuelles und gemeinsames Arbeiten [...], 4. Reflexion und Dokumentation des eigenen Lernprozesses [...]“ (VeLW, 2009, S. 8).

Diese Fokussierung auf die eigenaktive Auseinandersetzung mit den Gegenständen erfordert eine Lernumgebung, die dies auch ermöglicht. Eine zum Fragen auffordernde sowie individuelles als auch gemeinsames Arbeiten anregende Umgebung muss so gestaltet sein, dass die Gegenstände sichtbar (in unserem Fall auch hörbar) sein können, sodass sie bei den Lernenden Fragen aufwerfen, die Lernenden zum Ausprobieren, zur Begegnung auffordern.³ Darüber hinaus ist die Lernwerkstatt aber auch ein Begegnungsraum: Hier kann man mit anderen ins Gespräch kommen, denn gerade im ‚wilden Gespräch‘ entstehen Ideen für künstlerische oder wissenschaftliche Prozesse, die dann im Rahmen der Lernwerkstattarbeit vertieft werden. Die Lernwerkstatt als Raum braucht also sowohl Rückzugsmöglichkeiten, Nischen und Ecken genauso wie Zonen für gemeinsames Erkunden, für Bewegung und Begegnung, wie es in den strukturellen Grundelementen (vgl. Kap. 1.1.2) skizziert worden ist.

1.1.3 Besonderheiten einer Lernwerkstatt *Musik*

In Deutschland gibt es nur vier musikspezifische Lernwerkstätten. Neben der Europa-Universität Flensburg sind es Lernwerkstätten an den Universitäten Kassel⁴, Würzburg⁵ und Passau⁶. Gründe für diese übersichtliche Landschaft sind sicherlich im Spannungsfeld von Lernwerkstattarbeit als Prinzip und dem Gegenstand Musik zu suchen. Musikalische Phänomene sind Klangphänomene, die wahrgenommen werden müssen. Eine selbsttätige, aktive Auseinandersetzung mit Musik ist immer hörbar. Wenngleich sie mit digitalen Medien im Lautstärkeradius reduziert werden kann, ist sie doch überwiegend als analoges physikalisches Schallphänomen auf den Klang im Raum angewiesen. Das bedeutet für die Lernwerkstattarbeit: Eine selbsttätige Beschäftigung mit musikalischen Elementen, z.B. das Experimentieren mit Musik, Ausprobieren von Instrumenten etc. kann eigentlich nur allein im Raum oder im gemeinschaftlichen Prozess stattfinden. Potenziale zeigen sich in einer digitalen Ausstattung der Lernwerkstatt (bspw. mit iPads, Kopfhörern, Soundstationen), insofern sich daraus Möglichkeiten des parallelen individuellen Arbeitens in einem Raum ergeben (vgl. u.a. Ahner, Hertzsch, Heitinger & Flad, 2019; Godau, 2017). Demgegenüber ist die Lernwerkstatt *als Ort* konzeptionell ein Raum der Begegnung und des Austauschs und würde somit das konzentrierte Lauschen, das individuelle musikalische Ausprobieren stören.

Mit der Einrichtung einer Lernwerkstatt *Musik* war die Intention verbunden, eine professionelle musikpädagogische Haltung der Studierenden durch das Prinzip der Lernwerkstattarbeit mit musikbezogenem Lehr-Lern-Material in Ergänzung zum curricularen Angebot anzubahnen.

³ Hier sind Parallelen zu den pädagogischen Prinzipien nach Maria Montessori erkennbar, die an anderer Stelle von der Verfasserin auch in Hinblick auf die Lernwerkstatt entfaltet worden sind (Dreßler, 2021, i.Dr.).

⁴ An der Universität Kassel war die Verfasserin von 2012 bis 2014 für die konzeptionelle Gestaltung der dortigen Lernwerkstatt Musik verantwortlich und Mitglied in der interdisziplinären Arbeitsgruppe der Lernwerkstätten der Universität. Weitere Informationen siehe hier: <http://www.uni-kassel.de/fb01/institute/musik/lernwerkstatt.html>

⁵ Siehe hier: <https://www.musikwissenschaft.uni-wuerzburg.de/musikpaedagogik/lernwerkstatt-musik/>

⁶ Siehe hier: <https://www.phil.uni-passau.de/musikpaedagogik/studium-und-lehre/lernwerkstatt-musik/>

Mit einem Lernarrangement, das in der Regel gekennzeichnet ist durch eine „Please Touch-me-Atmosphäre“, entstehend aus mehr oder weniger vorstrukturierten Materialien oder auch irritierenden Angeboten und Impulsen, die zum Anfassen und Begreifen auffordern, regt eine Lernwerkstatt durch ihre räumliche Gestaltung zum Denken und Handeln an, schafft ein einladendes fragengenerierendes Lernmilieu und provoziert Lernende in ‚tastenden Versuchen‘ sich einem Thema zu nähern (Schmude & Wedekind, 2014, S. 110)

So fokussiert die LWM musikalische sowie musikpädagogische Auseinandersetzungen einerseits und persönlichkeitsbezogene Prozesse andererseits. Sie initiiert Irritationen des Bekannten und gibt zugleich die Möglichkeit für prozessbegleitende Reflexionen. Daran sind aber immer wieder neu Überlegungen zur konzeptionellen und materialen Gestaltung geknüpft: Wie muss eine LWM gestaltet werden, die sowohl den allgemeinen Ansprüchen einer Lernwerkstatt als auch den spezifischen mit Musik verbundenen Herausforderungen gerecht wird? Wie sollten Lernumgebungen gestaltet und Lehr-Lern-Angebote in diesem Sinne konzipiert werden? Was ist das „Neue“, das „Zusätzliche“, das „Andere“, was eine Lernwerkstatt Musik im Regelstudienbetrieb zu bieten hat? Diese Fragen sind in die Implementierung der konkreten Gestaltungselemente der LWM eingeflossen, die nachfolgend erläutert und zudem in der Forschungsstudie untersucht werden.

1.2 Konkrete Gestaltungselemente der LWM

1.2.1 Die Workshops der LWM

Von Beginn an sind Workshops mit wechselnden Themen angeboten worden. Diese bilden eine flexible und freiwillige Ergänzung zum regulären Studienangebot und finden immer am ersten Mittwochnachmittag eines Monats statt. Weil sie der Lernwerkstattarbeit als Prinzip folgen, fördern und erfordern sie die Selbsttätigkeit der Beteiligten sowie ergebnisoffene Prozesse und unterstützen die Entwicklung der Reflexionskompetenz.

Die Workshops greifen meist Themen auf, die durch die regulären Modulkataloge nicht abgedeckt werden können oder vertiefen Aspekte des Studienangebots. Es wird versucht, die Workshops pro Semester unter ein bestimmtes Oberthema einzureihen, wie bspw. Musikklassen. Dabei bedienen die Workshops sowohl die unterschiedlichen Schulformen als auch außerschulische Bereiche oder zielen auf persönlichkeitsbezogene Aspekte, wie bspw. das Thema Bühnenpräsenz. Durchgeführt werden die Workshops entweder von abteilungsinternen Lehrenden, bisweilen auch von Studierenden, oder von externen Personen mit spezifischer Expertise.

Studien-jahr	Winter- bzw. Herbstsemester	Sommer- bzw. Frühjahrssemester
2015/ 2016		Semesterthema: - ohne - <ul style="list-style-type: none"> • Trommeln selber bauen • Musizieren mit Apps • Ein Musical komponieren
2016/ 2017	Semesterthema: <i>Lieder/Songs erfinden</i> <ul style="list-style-type: none"> • Deutsche Lieder – geschüttelt & gerührt • Einen Klassensong produzieren 	Semesterthema: - ohne - <ul style="list-style-type: none"> • Trommelspiel & Trommelklang • Präsenz und Sicherheit im Raum erfahren
2017/ 2018	Semesterthema: <i>Improvisieren & Experimentieren</i> <ul style="list-style-type: none"> • Musizieren mit Montessori-Glocken • Improvisation und Bodypercussion 	Semesterthema: <i>Musikklassen</i> <ul style="list-style-type: none"> • Gesangsklassen • Bläserklassen • Streicherklassen

2018/ 2019	<i>Semesterthema: Das Potenzial von Videos</i> <ul style="list-style-type: none"> • Szenen. Bilder. Klänge • Der Analytical Short Film 	<i>Semesterthema: - ohne -</i> <ul style="list-style-type: none"> • Instrumente selber bauen • Einen Musik-Abteilungs-Song komponieren
2019/ 2020	<i>Die Lernwerkstatt Musik im Fokus</i> <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilisierung und Bestandsaufnahme • Reflexion und Ideensammlung • Planung und Gestaltung 	<i>Semesterthema: Unsere Stimme (Entfall wg. Corona-Epidemie)</i> <ul style="list-style-type: none"> • Stimme und Präsenz • Beatboxing in der Schule
2020/ 2021	<i>Semesterthema: Musizieren in digitalen Lernumwelten</i> <ul style="list-style-type: none"> • Musik erfinden mit der App „Pocket Composer“ • Komponieren mit BandLab • Youtube-Tutorials im Musikunterricht 	<i>Semesterthema: Stimme haben und Stimme geben</i> <ul style="list-style-type: none"> • Stimme und Sprechen – Lass Dich hören! • Möglichkeiten des Chorsingens in Zeiten von Corona.

Tab. 1: Überblick über bisherige Workshops in der LWM

In einer überschaubaren Zeitspanne von 90 bis max. 120 Minuten werden die Themen (a) mit einem kurzen theoretischen Input vorgestellt, (b) in einer ausgedehnten Praxisphase erprobt und vertieft, (c) in einer abschließenden Reflexionsphase bspw. hinsichtlich der Einsatzmöglichkeiten in musikpädagogischen Lehr-Lernsituationen oder in Hinblick auf generelle Potenziale und Grenzen diskutiert und (d) nachhaltig durch ein Handout mit Literatur- und Materialhinweisen abgerundet. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die bisher konzipierten und durchgeführten Workshops.

Gegenwärtig werden die Workshops konzeptionell in zweierlei Hinsicht weiterentwickelt: Zum einen durch eine Öffnung der Workshops für andere Teilnehmer*innen (bspw. für die Musikhochschule Lübeck im Herbstsemester 2020/2021) und zum anderen durch eine zeitlich und turnusmäßig veränderte Gestaltung (neu gedacht ist eine vier- bis fünfstündige Veranstaltung, dafür nur zweimal pro Semester). Ambivalent erscheint die Überlegung, inwiefern die Workshops in das modularisierte Studienangebot eingebunden werden können oder sollen. Hier stehen sich die Argumente „freiwilliges, freies Studienangebot“ vs. „verpflichtendes, als Studienleistung gewertetes Studienangebot“ mit ihren jeweiligen Vor- und Nachteilen gegenüber. Diese Ambivalenz wurde im Rahmen der Forschungsstudie deutlich, bleibt aber gegenwärtig unaufgelöst.

1.2.2 Die Lernwerkstatt Musik als Raum mit Materialbestand

Die LWM als Lernort soll die Lernwerkstattarbeit als Prinzip unterstützen (vgl. Kap. 1.1.2). Daher sollte der Raum nach bestimmten Gesichtspunkten eingerichtet sein und der Materialbestand das eigenaktive selbstständige, entdeckende Lernen unterstützen (vgl. Kap. 1.1.1 und 1.1.2).

Eine Lernwerkstatt hält Gegenstände bereit, die die Lernenden „irritieren“, inspirieren, alle Sinne ansprechen und kreative Prozesse in Gang setzen. [...] bietet Materialien und Werkzeuge zum unmittelbaren Experimentieren und zur kreativen Gestaltung der Lernergebnisse (Schmude & Wedekind, 2014, S. 109)

Vorrangig als Präsenzbibliothek konzipiert, ist die LWM daher u.a. mit folgendem Material ausgestattet: Sie enthält sowohl aktuelle Musiklehrbücher samt Begleitmaterial als auch weiterführendes Material, die für den musikpädagogischen Einsatz in unterschiedlichen Lehr-Lern-Situationen zum Einsatz kommen können. Dazu zählen Lehrwerke zum Musizieren und Bewegen, Chorsingen bzw. Singen in Gruppen, Musizieren mit Elementarinstrumenten, Unterrichtsmaterialien aus der Elementaren Musikpädagogik u.a.m. Darüber hinaus wird auch aktuelle Literatur aus der

wissenschaftlichen Musikpädagogik aufgeführt. Weiterhin verfügt die LWM über ein Instrumentarium, das sich besonders für den Einsatz im Elementarbereich eignet, wie Montessori-Glocken, selbstgebaute Trommeln, Handchimes, Soundbellows oder Ukulelen und ermöglicht den Zugang zu den Instrumenten des Orff-Raumes. Schließlich bietet die LWM zwei Computerarbeitsplätze (ausgestattet u.a. mit Tontechnikprogrammen). Seit dem Frühjahrsemester 2020 wird die LWM zudem um eine Notenbibliothek erweitert.

1.3 Zusammenfassung

In Anlehnung an die o.g. drei Ebenen nach Baar und Feindt (2019, S. 20-21) kann festgehalten werden: Bezogen auf die Makroebene stellt die LWM zwar kein verbindliches curriculares Angebot dar, ist aber mit einem eigens eingerichteten und zugänglichen Raum sowie mit einem festen Terminangebot für die Workshops strukturell verstetigt. In inhaltlicher Sicht weist die LWM über das curriculare Angebot – vertiefend oder erweiternd – hinaus. Auf der Mesoebene ist konzeptionell verankert, dass die Studierenden freiwillig an den Workshops teilnehmen bzw. sich individuell i.S. des Prinzips der Lernwerkstattarbeit mit dem Materialangebot auseinandersetzen können. Die Mikroebene betreffend bahnt die Flensburger LWM vor allem im Rahmen der Workshops die Begleitung der initiierten „selbstgesteuerte[n] Lernprozesse“ (ebd., S. 21) an. Auch die Zugänglichkeit der LWM und ihres Materials sowie die Möglichkeit der Begegnung im Raum unterstützt diese interaktive Begleitung auf der Mikroebene. Inwieweit das den beteiligten Akteur*innen bewusst ist und wie sie dies individuell für sich in Anspruch nehmen, wird die Forschungsstudie aufklären.

2 Forschungsstudie zur Lernwerkstatt Musik

2.1 Forschungsstand, Fragestellung und methodischer Ansatz

2.1.1 Forschungsstand zur Wahrnehmung von Lernwerkstattformaten aus der Sicht der Beteiligten

Mittlerweile gibt es eine beachtliche Zahl an Publikationen zu Lernwerkstätten an Hochschulen, die sowohl fachungebundene Lernwerkstätten präsentieren als auch fachspezifische Forschungsfragen verfolgen (vgl. Franz, Gunzenreiner, Müller-Naendrup, Peschel & Wedekind, 2014, 2016, 2017, 2018, 2019).

Interessant für den vorliegenden Beitrag sind Forschungsarbeiten, die sich bspw. mit dem Wechselverhältnis von Angebot und Nachfrage von Lernwerkstattformaten im Rahmen der Hochschullehre aus der Perspektive der Beteiligten befassen (vgl. dazu etwa Gruhn & Müller-Naendrup, 2014). Auch Studien zur Haltung der Studierenden in Hinblick auf konkrete Lehr-Lernformate sind als Bezugsrahmen aufschlussreich (vgl. Hildebrandt, Nieswandt, Schneider, Radtke & Wildt, 2014). Und nicht zuletzt ist die empirisch basierte Auseinandersetzung mit Lernhindernissen und -widerständen im Rahmen eines auf Lernwerkstattarbeit basierenden Germanistikseminars (vgl. Rangosch-Schneck, 2017) anschlussfähig für die Forschungsstudie zur Flensburger LWM. In den hier in der gebotenen Fokussierung angebrachten Forschungsarbeiten wird dreierlei deutlich:

(1) Lernwerkstätten an Hochschulen pendeln für die Teilhabe der Akteur*innen mit ihrem Material-, Lehr-Lern- sowie Raumangebot zwischen Instruktion und Konstruktion (Gruhn & Müller-

Naendrup, 2014, S. 157), bezogen auf Partizipation also zwischen Möglichkeiten der Fremd- und Selbstbestimmung.

„Zwar tendieren Hochschullernwerkstätten in ihren Konzeptvorstellungen und Angeboten deutlich mehr zum freien und konstruktiven Tätigsein, doch auch instruktive Elemente haben ihren Platz und ihre Berechtigung in der Arbeit der Hochschullernwerkstätten [...] Instruktive Elemente können [...] als Interessen erzeugende Impulse verstanden werden, die produktiv aufgenommen werden und eine Hinführung zum selbsttätigen Lernen darstellen können.“ (ebd.)

Das heißt auch, sie pendeln zwischen offenen und vorgegebenen Zugängen, zwischen Angeboten, die instruktiv angelegt sind und solchen, die ein „konstruktives Tätigsein“ erfordern. Diese verschiedenen Zugänge stellen die Beteiligten vor unterschiedliche Herausforderungen, wie es nachfolgend aufgegriffen wird.

(2) Studierende als Lernende sind eine heterogene Gruppe und entwickeln ebenso heterogene Einstellungen und Haltungen zu Lernwerkstattformaten. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass Lernwerkstattformate die unterschiedlichen Einstellungen und Haltungen konstruktiv aufgreifen sollten (Hildebrandt et al., 2014, S. 85-86). Hildebrandt et al. explizieren folgende Einstellungen mit entsprechender Begegnung durch Lehr-/Lernformate (ebd., S. 86):

Einstellung/Haltung Studierender	Lehr-/Lernformate
Meiden der Werkstatt	Verpflichtende Erstbegegnung
Abweichende Vorstellung über Lehr-/Lernpraxis des Werkstattkonzepts, Vermeiden von Irritationen	Thematische Kurzworkshops
Wahrnehmung der Werkstattdidaktik als lernbiografisch bedeutsamen Auseinandersetzungsprozess	Regelstudienangebote aus unterschiedlichen Modulen
Nutzung der Werkstatt als didaktisches und theoretisches Experimentierfeld	Beratung und Begleitung empirischer Arbeiten

(3) Die Auseinandersetzung mit Lernhindernissen und -widerständen verdeutlicht einerseits, inwiefern die wesentlichen Aspekte von Lernwerkstattarbeit als Prinzip Studierende auch vor Herausforderungen (bis hin zur Vermeidung) stellen können und andererseits, inwiefern es von Bedeutung ist, dass auch die Lehrenden ihre mit der Lernwerkstattarbeit verbundene ‚andere‘ Rolle (i.S. eines Lernbegleiters) reflektieren und gestalten. Rangosch-Schneck rekonstruiert vier zentrale Lernhindernisse (2017, S. 206-209). Das erste Lernhindernis „(Un-)Gewohntes und institutioneller Kontext“ (ebd., S. 206) verdeutlicht, dass „[d]ie Diskrepanz zwischen vertrauten institutionellen Regeln und Praxen und dem Un-Gewohnten des Seminars verunsichert, [...] auch wütend [macht] und [...] Lernwiderstand [begründet]“ (ebd.). Mit dem zweiten Lernhindernis „(Un-)Kenntnis und Lernschleife“ (ebd., S. 207) werden „fehlende forschungsmethodische Kenntnisse und Erfahrungen“ als Hindernis thematisiert und dabei sowohl „die eigene Frage als Lernanlass“ als auch das „In-Frage-Stellen selbst“ als herausfordernd herausgestellt (ebd.). Hinter dem dritten rekonstruierten Lernhindernis „(Un-)Ordnung und Mehrdeutigkeit“ (ebd., S. 207-208) verbergen sich Hürden, die aus der „Wahrnehmung von Freiraum als Verunsicherung“ (ebd., S. 208) resultieren. Damit einher gehen die „inhaltliche Grenzüberschreitung, die unübersehbare Viel-Deutigkeit“

also letztlich „die Lernwerkstatt [als] Ausdruck dieser Offenheit, Un-Ordnung und Mehrdeutigkeit“, was überfordert und schließlich das Lernen in der Wahrnehmung der Beteiligten behindert (ebd.). Dieser Aspekt wird schließlich im vierten Lernhindernis als „(Un-)Sicherheit und Person“ zugespitzt, insofern Rangosch-Schneck darunter die „Wahrnehmung von Offenheit und Freiräumen als Verunsicherung, die zum Lernhindernis werden kann“ zusammenfasst (ebd., S. 208). Schließlich resümiert Rangosch-Schneck: „Lehrende haben die Aufgabe, diese Verunsicherungen in Lernanlässe zu überführen und Studierende in ihren „Lernschleifen“ zu unterstützen. Das aber setzt voraus, dass auch Lehrende selbst gute Gründe für ihr Lernen sehen, eigene Lernwiderstände reflektieren [...] (ebd., S. 210).

Für die vorliegende Studie wird interessant sein zu vergleichen, inwiefern sich die hier dargelegten Aspekte zu Einstellungen zur Lernwerkstatt als Format der Hochschullehre abbilden bzw. inwiefern sie auch die bisherigen Erkenntnisse fachspezifisch in Hinblick auf Möglichkeiten und Grenzen der Partizipation erweitern. Denn bislang gibt es noch keine Forschungsstudie, die explizit eine Lernwerkstatt Musik insbesondere unter dem Aspekt der Partizipation untersucht. Im folgenden Abschnitt werden daher Fragestellung und methodischer Ansatz näher erläutert.

2.1.2 Fragestellung und methodischer Ansatz

Im Herbstsemester 2019/2020 ist eine qualitativ-empirische Forschungsstudie zur Lernwerkstatt Musik an der Europa-Universität Flensburg durchgeführt worden.⁷ Ziel war es, neben einer evaluativen Dokumentation der bisherigen Aktivitäten die Perspektiven der Beteiligten zur Partizipation am Erfahrungsraum LWM einzufangen. Die Forschungsstudie folgt methodologisch dem Vorgehen der dokumentarischen Methode, wie es maßgeblich von Ralf Bohnsack in der Nachfolge der Tradition der Wissenssoziologie von Karl Mannheim entfaltet wird (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 9). Die dokumentarische Methode „eröffnet einen Zugang nicht nur zum reflexiven, sondern auch zum handlungsleitenden Wissen der Akteure und damit zur Handlungspraxis“ (ebd.) und eignet sich daher, um der oben skizzierten Forschungsfrage nach Umgangsweisen der Partizipation am Erfahrungsraum der LWM aus subjektiver Sicht auf die Spur zu kommen.

Für die Musikpädagogik hat bspw. Wolfgang Lessing (2016; 2017) die dokumentarische Methode für seine Fragestellung zum „Erfahrungsraum Spezialmusikschule“ einschlägig und gründlich aufgearbeitet. Die hier vorliegende Forschungsstudie orientiert sich bzgl. relevanter Forschungsschritte am dargelegten Vorgehen von Lessing. Insbesondere die Vorstellung eines „konjunktiven Erfahrungsraums“ scheint auch für die Untersuchung der Lernwerkstatt Musik eine wesentliche Bezugsgröße, denn

[d]ieser Begriff basiert auf der methodologischen Einsicht, dass die Personen, die sich in einem derartigen Raum begegnen, einander in vielerlei Hinsicht unmittelbar verstehen, ohne die Äußerungen und Handlungen ihrer Mitmenschen eigens *interpretieren* zu müssen. [...] Der konjunktive Erfahrungsraum stellt zwar einen „kollektiven Sinnzusammenhang“ dar (Bohnsack, 2010, S. 63), doch er konstituiert sich keineswegs unabhängig von der Perspektive der einzelnen Individuen. Jeder Akteur [...]

⁷ Die Forschungsstudie fand statt unter der Leitung der Verfasserin dieses Beitrages und wurde gemeinsam konzipiert und durchgeführt mit den Flensburger Musikstudentinnen Leonie Voigt und Merle Schloeter.

trägt – er mag wollen oder nicht – zu diesem Erfahrungsraum bei (Lessing, 2016, S. 61).

Zusätzlich dazu, wie sich der Erfahrungsraum Lernwerkstatt *konstituiert*, wird in der vorliegenden Forschungsstudie danach gefragt, wie die Nutzer*innen an diesem Erfahrungsraum *partizipieren*. Daher verfolgt die Arbeit das Anliegen, „ein den Erforschten bekanntes, von ihnen aber selbst nicht expliziertes handlungsleitendes (Regel-)Wissen (abduktiv) zur Explikation zu bringen“ (ebd., S. 12). Verstanden als praxeologische Wissenssoziologie (Bohnsack, 2017) richtet sich das Interesse dabei auf Praxen des Handelns, Sprechens, Darstellens und Argumentierens und wie diese Praxen hergestellt werden.

Um die Flensburger Lernwerkstatt Musik als einen konjunktiven Erfahrungsraum zu erschließen, ist es erforderlich, sowohl die Orientierungsschemata – also die Normen, Erwartungen und Rollen (kommunikatives Wissen) als auch den Modus Operandi, die habitualisierte Handlungspraxis (konjunktives Wissen und Orientierungsrahmen im engeren Sinne) der an der LWM Beteiligten und im Rahmen dieser Studie befragten Personen zu rekonstruieren. Dabei erhalten die kommunikativen Wissensbestände, also die Orientierungsschemata, „ihre eigentliche Bedeutung erst durch die Rahmung, d.h. die Integration und >Brechung< in und durch die fundamentale existenzielle Dimension der Handlungspraxis, wie sie sich im Modus Operandi des *Habitus* oder eben des *Orientierungsrahmens* vollzieht“ (Bohnsack, 2017, S.107-108). Das bedeutet, infolge der Rekonstruktion von Orientierungsschemata auf der einen und Orientierungsrahmen im engeren Sinne auf der anderen Seite ergeben sich interessante Spannungsverhältnisse aus eben jenen Normen und dem Habitus als inkorporierte Handlungspraxis. Diese drei Elemente in ihrer Gesamtheit konstituieren den konjunktiven Erfahrungsraum Lernwerkstatt Musik (vgl. Bohnsack, 2017, S. 103). Nachfolgend wird das konkrete Vorgehen dieser Erschließung dargelegt.

2.2 Forschungsvorgehen

2.2.1 Datenerhebung

Im November 2019 sind insgesamt elf Personen in fünf 30-60-minütigen leitfadengestützten Gruppeninterviews befragt worden, davon drei Interviews mit Studierenden, die die LWM je unterschiedlich nutzen und zwei mit Dozent*innen, die Workshops für die LWM angeboten haben. Für eine Triangulation der erhobenen Daten sind allen Beteiligten überwiegend gleiche Fragen gestellt worden (vgl. Flick, 2007, S. 311; Naacke, 2011, S. 121), die die folgenden Bereiche fokussierten: 1) Beschreibung der LWM mit aussagekräftigen Schlagworten, 2) Fragen zur Nutzung der Lernwerkstatt als Ort mit ihrem Material, 3) Fragen zur Wahrnehmung der Workshopangebote, 4) Aufforderung, in einem Gedankenspiel die LWM ein Semester lang konzeptionell zu gestalten.

Das hier gewählte Vorgehen der Datenerhebung ist insofern unüblich für die dokumentarische Methode, als die Interviewleitfragen das Gespräch von vornherein in bestimmten Themenbereichen strukturiert haben. Gleichwohl wurden Gelegenheiten geschaffen, damit die Gruppengespräche zudem eine eigene Dynamik entlang der Gesprächsimpulse der Befragten entfalten konnten (vgl. bspw. die Einstiegsfrage sowie den Fragekomplex 4).

2.2.2 Analyse der Daten

Die in Form von Audiodateien vorliegenden Interviews wurden vollständig transkribiert.⁸ Die so entstandenen Texte sind nach Verfahrensschritten der dokumentarischen Methode analysiert worden (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 15-17; Bohnsack, 2013, S. 249-255; Nohl, 2013, S. 275-279). Das analytische Vorgehen umfasst sowohl Arbeitsschritte, die die Mitglieder der Forschergruppe allein durchgeführt haben als auch solche, die gemeinsam im Rahmen von Interpretationswerkstätten stattgefunden haben. Für das gesamte Vorgehen ist ein Arbeitsplan in fünf Schritten gemäß den Grundlagen der dokumentarischen Methode aufgestellt worden.

Der erste Analyseschritt – die *formulierende Interpretation* – befasst sich mit dem Was der Interview-Aussagen und rekonstruiert den „wörtlichen oder ‚immanente[n]‘ Sinngehalt“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 15). Dafür sind interviewspezifisch Oberthemen generiert worden. Diese Oberthemen sind in einer gemeinsamen Interpretationswerkstatt der Arbeitsgruppe vorgestellt und interviewübergreifend verglichen und diskutiert worden. Im Zuge der sich anschließenden *reflektierenden Interpretation* (Schritt 2) wurde das Zusammenspiel von „was ist gesagt worden“ und „wie ist es gesagt worden“ interviewspezifisch durchleuchtet, also „das, was (wörtlich) gesagt wird [...] von dem zu unterscheiden, wie ein Thema, d.h. in welchem Rahmen es behandelt wird“ (ebd.). In diesem Analyseschritt konnten erste Orientierungsschemata sowie Orientierungsrahmen der Interviewbeteiligten rekonstruiert werden (vgl. ausführlich Kap. 2.3.2). Sie wurden in einer zweiten Interpretationswerkstatt interviewübergreifend vergleichend diskutiert und durch den Entwurf von Gegenhorizonten geschärft (ebd., S. 16). Dieser zweite Analyseschritt verlief in mehreren Schleifen, insofern die Arbeitsgruppe im Prozess feststellte, dass die Analyse bestimmte analytische Kriterien erfordert. So sind entlang der Forschungsfrage und der zugrundeliegenden Forschungsliteratur solche Kriterien formuliert worden. Im Anschluss an einen ersten Schritt-für-Schritt-Durchgang wurden die Interviews in einer weiteren Analyseschleife entlang des Analyserasters (vgl. Kap. 2.2.3) vertiefend erschlossen. Dieser rasterorientierte Durchgang führte zu personenbezogenen und themenorientierten Erkenntnissen, die stichpunktartig dargelegt wurden. Die Betrachtung des Diskursverlaufs pro Interview (vgl. Brüggemann & Welling, 2017, S. 189-190) – also wie werden die Themen im Gespräch entfaltet – ermöglichte ebenfalls Rückschlüsse in Hinblick auf die Einzelpersonen und das je individuelle Spannungsfeld aus Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen. Der dritte Arbeitsschritt umfasste eine weitere gemeinsame *Interpretationswerkstatt*, in welcher die Ergebnisse dieser Analysen vorgestellt und im kontrastiven Vergleich geschärft wurden. In diesem Prozess kamen zudem unterschiedliche Methoden der Visualisierung zum Einsatz. Auf Grundlage dieser umfassenden Analysen und diskursiven Interpretationen konnten schließlich *Falldarstellungen* verfasst werden (Schritt 4).⁹ Außerdem schärften sich im Zuge der Analysen sowohl die Orientierungsrahmen als auch weitere relevante Themen (die sog. Partizipationsdimensionen, vgl. Kap. 2.3.3). In einem abschließenden

⁸ Die Transkriptionsregeln folgen Naacke (2011, S. 294). Im Vordergrund stand die Erfassung des Inhalts und die Gewährleistung eines guten Leseflusses, sodass die Sprache entsprechend geglättet wurde.

⁹ Die Arbeit mit Falldarstellungen ist dem Vorgehen von Lessing (2017) gefolgt, der im Zuge der sinn-genetischen Typenbildung individuelle Falldarstellungen der befragten Personen vorangestellt hat (exemplarisch etwa Lessing, 2017, S. 88).

fünftens Analyseschritt sind sukzessive die *sinngenetischen Typen* (vgl. u.a. Bohnsack, 2013; Brüggemann & Welling, 2017, Lessing, 2017) rekonstruiert worden, die sich entlang einer Basistypik entfalten. Diese Typen wurden in einer weiteren Interpretationswerkstatt kontrastiv einander gegenübergestellt und diskutiert. Als Ergebnis liegen analytisch trennscharfe Typenbeschreibungen vor (vgl. Kap. 2.3.2).

2.2.3 Einzelne Verfahrensschritte im Fokus

Analyseraster

Die Forschungsstudie untersucht die Lernwerkstatt als gemeinsamen Erfahrungsraum ihrer Nutzer*innen. Um dies einerseits vergleichbar zu erfassen und andererseits offen für die individuellen Äußerungen zu bleiben, ist ein Analyseraster entwickelt worden (s. Abb. 1). Dieses Raster ist aus einem zirkulären Prozess aus literaturbasierten Vorinformationen, ersten Sichtungen der Interviews im Zuge der formulierenden Interpretation (vgl. Analyseschritt 1) sowie Gesprächen der Forschergruppe im Rahmen von Interpretationswerkstätten hervorgegangen. Aus Sicht der Forschergruppe schien es wichtig, die literaturbasierten Vorinformationen zur Gestaltung von Lernwerkstätten, zum Rollenverständnis der beteiligten Akteure u.a.m. in der Analyse transparent zu berücksichtigen. Allerdings ist das Raster gerade nicht als deduktives, statisches Analysegerüst zu verstehen, was nach richtig oder falsch, gelungen oder nicht gelungen fragt, sondern es zeigt grundsätzlich an, wie sich ein Erfahrungsraum Lernwerkstatt aufgrund seiner konzeptionellen Anlage aufspannen *könnte*. Es ermöglicht eine offene analytische Betrachtung der Aussagen in diesen dimensional aufgespannten Inhaltsbereichen. Gleichwohl enthält es evaluative Aspekte. Dennoch geht es in jedem Fall darum, wie die Befragten diese Aspekte aufgrund ihres Orientierungsrahmens deuten und als konjunktive Elemente herausstellen. Folgende drei Hauptdimensionen orientieren die Analyse im Rahmen der dokumentarischen Methode: (1) die Verankerung der (musik-)pädagogischen Orientierung ‚Lernwerkstattarbeit als Prinzip‘, (2) die strukturelle Verankerung der LWM, (3) die Einbindung der persönlichkeitsbezogenen Perspektive.

Zu den Dimensionen im Einzelnen: Die (musik-)pädagogische Orientierung (1) umfasst die Teildimensionen (a) Rollenverständnis (Rollenwahrnehmung bzw. -übernahme) im Erfahrungsraum Lernwerkstatt sowie (b) Partizipation und Übernahme von Beziehungen. Damit gehen folgende Fragen einher: Welche Rolle hat man als „Lernender“ in der LWM? Wie wird die Umsetzung des Prinzips „Lernwerkstattarbeit“ gedeutet, welche individuellen Herausforderungen gehen möglicherweise damit einher? Welche Rolle übernehmen die Dozentinnen und Dozenten etwa im Rahmen der Workshops? Wie werden Beziehungen aufgenommen und welcher Art sind die Beziehungen in den unterschiedlichen Handlungsfeldern der LWM? Die Dimension zur strukturellen Verankerung (2) umfasst die drei Teildimensionen (a) strukturelle Einbindung der LWM in zeitlicher und curricularer Hinsicht, (b) das Verhältnis von Theorie und Praxis sowie (c) der lerntheoretische Rahmen. Diese Teildimensionen berühren u.U. folgende Fragen: Welchen Stellenwert hat der „Praxisbezug“ in der Wahrnehmung der Beteiligten? Inwieweit erfahren die Beteiligten das entdeckende, forschende Lernen und wie reagieren sie auf damit einhergehende Angebote? Die dritte Dimension fokussiert Äußerungen der Befragten zu persönlichkeitsbezogenen Aspekten in ebenfalls drei Teildimensionen. Dabei gilt Augenmerk (a) der Rolle der Persönlichkeitsentfaltung, (b) der Bedeutung der Berufsorientierung sowie (c) der nachhaltigen Teilhabe am Erfahrungsraum LWM.

Um schließlich eine Offenheit der Analyse für unvorhergesehene Äußerungen der Befragten zu gewährleisten, wurde in den Gruppeninterviews auch gezielt nach Wünschen und konkreten Entwicklungsperspektiven gefragt. Diese werden ebenfalls analytisch erschlossen und fließen in die Entfaltung der Orientierungsrahmen mit ein.

Dimensionen	Teildimensionen	Lehr-Lern-Angebote der LWM: (I) Workshops, (II) LW-Raum/Material, (III) Wünsche/Perspektiven
(1) Verankerung der (musik-)pädagogischen Orientierung	(a) Rollenverständnis (b) Partizipation/Beziehungen	
(2) strukturelle Verankerung	(a) zeitliche, curriculare Einbindung (b) Theorie & Praxis (Praxisbezug) (c) Lerntheoretischer Rahmen	
(3) Einbindung persönlichkeitsbezogener Aspekte	(a) Persönlichkeitsentfaltung (b) Berufsorientierung (c) Nachhaltige Teilhabe	

Abb. 1: Analyseraster aus Haupt- und Teildimensionen in Bezug auf die Lehr-Lern-Angebote der LWM

Orientierungsrahmen und sinngenetische Typenbildung

Im Zuge der dokumentarischen Methode wird die Frage nach dem Sinn einer Handlung oder Äußerung mit der Frage nach der Struktur, einem sog. generativen Muster verknüpft (Bohnsack, 2013, S. 248). Die Identifikation eines solchen generativen Musters als *Orientierungsrahmen* findet im Zuge der reflektierenden Interpretation statt, wenn das *Wie* einer Äußerung rekonstruiert wird.

In diesem Sinne geht es darum, das, was (wörtlich) gesagt wird, also das, was *thematisch* wird, von dem zu unterscheiden, wie ein Thema, d.h. in welchem *Rahmen* es behandelt wird. Dieser Orientierungsrahmen (den wir auch *Habitus* nennen) ist der zentrale Gegenstand dokumentarischer Interpretationen (Bohnsack, 2013, S. 15-16)

Die Orientierungsrahmen im engeren Sinne, also das konjunktive Wissen, erfassen die „habitualisierte Handlungspraxis“ (Bohnsack, 2017, S. 107) der Beteiligten. Sie „[erschließen [sich [...] nur dann, wenn wir uns (auf dem Wege von Erzählungen und Beschreibungen oder auch der direkten Beobachtung) mit der Handlungspraxis vertraut gemacht haben. Die dokumentarische Methode ist darauf gerichtet, einen Zugang zum konjunktiven Wissen als dem je milieuspezifischen Orientierungswissen zu erschließen“ (Lessing, 2016, S. 15). Diese rekonstruierten Orientierungsrahmen bilden sodann die Grundlage für die sich anschließende *sinngenetische Typenbildung*. Grundsätzlich werden für die dokumentarische Methode zwei Ebenen von Typenbildung unterschieden: die sinngenetische und die soziogenetische. Weil im Rahmen der vorliegenden Forschungsstudie keine „Orientierung [der] funktionalen Beziehung zu spezifischen Erfahrungsdimensionen, zur Sozialisationsgeschichte bzw. zum ‚existentiellen Hintergrund‘ der Beforschten herausgearbeitet“ wurde (Brüggemann & Welling, 2017, S. 192), kann eine soziogenetische Typenbildung nicht angestrebt werden, sondern die Analyse verbleibt auf der sinngenetischen

Ebene.¹⁰ Auf dieser Ebene wird festgestellt, „welche Sinnkonstruktionen einzelne Interviewpartner in Bezug auf den konjunktiven Erfahrungsraum vornehmen und welche Gemeinsamkeiten oder Unterschiede dabei auftreten“ (Lessing, 2017, S. 49). Diese Typenbildung basiert auf einer stetigen komparativen Analyse der im Zuge der reflektierenden Interpretation hervorgegangenen Orientierungsrahmen (Bohnsack, 2013, S. 249). Dabei werden die Orientierungsrahmen durch die Benennung von Gegenhorizonten geschärft. Aus dem Verfahren des fallinternen sowie fallübergreifenden Vergleichens erwächst eine Typisierung, die sich entlang einer Basistypik entfaltet (Brüggemann & Welling, 2017, S. 191).

2.3 Analyseergebnisse der Forschungsstudie

Aus der Analyse der Interviews sind drei Ergebniskomplexe hervorgegangen: (1) Falldarstellungen, (2) Rekonstruktion sinngenetischer Typen, (3) Partizipationsdimensionen, die nachfolgend dargelegt werden.

2.3.1 Falldarstellungen

Alle Falldarstellungen entfalten sich entlang des entwickelten Analyserasters und verorten sich spezifisch innerhalb des dadurch aufgespannten möglichen Erfahrungsraums. Im Folgenden werden exemplarisch drei kontrastive Fälle (Herr Athog, Herr Cedans, Frau Ekaf) in prägnanten Beschreibungen aufgeführt. Zuvor gibt Tabelle 2 einen Überblick über die befragten Personen pro Gruppeninterview:

Tab. 2: Überblick über die Interviewpartner*innen der fünf Interviews

Interview	Personenkürzel
A (Dozent*inneninterview)	Frau Apin, Herr Athog
B (Dozent*inneninterview)	Frau Bethei, Herr Bedati
C (Studierendeninterview)	Frau Cepellen, Herr Cedans
D (Studierendeninterview)	Frau Drebo, Frau Demeh
E (Studierendeninterview)	Frau Ekaf, Frau Esti, Frau Ebec

Falldarstellung I – Herr Athog

Kurzcharakteristik: Charakteristisch für Herrn Athog ist, dass er die LWM und ihre musikpädagogische Orientierung aus einer wohlwollend-distanzierten Perspektive betrachtet. Sein Orientierungsschema i.S. einer Norm für seine Argumentation und sein Handeln ist *Freiheit und Freiraum*, sein Orientierungsrahmen, i.S. des Modus Operandi seiner Handlungspraxis lässt sich mit *Unterstützung* erfassen. Aus dem Gegenüber von Freiheit/Freiraum als Norm und Unterstützung als Habitus erwächst kein Spannungsverhältnis, sondern das Agieren in der LWM ermöglicht ihm eine Harmonisierung beider miteinander. Er kann selbstbestimmt partizipieren. Gerade im Rahmen der Workshops ist es ihm möglich, solche Lernangebote zu gestalten, die außerhalb der Studienstrukturen liegen und freiheitliches Handeln (also ohne Prüfungsdruck, ohne curriculare Vorgaben) ermöglichen. Er kann unterstützend für die Studierenden wirken, insofern er Themen nach Interesse anbieten kann. Dies empfindet er als Potenzial der LWM sowohl für die Studierenden als auch für seine eigene Lehrtätigkeit.

¹⁰ Lediglich der Aspekt der Unterscheidung zwischen Studierenden und Lehrenden berührt im vorliegenden Fall den soziogenetischen Hintergrund der Befragten. Dabei wird deutlich, dass für die Typenbildung dieser Status insofern interessant ist, als dass sich eine ansatzweise Typenzuordnung nach Statusgruppe andeutet, die aber nicht vollumfänglich trennscharf ist. Für eine Anschlussforschung wäre hier genauer zu differenzieren, im vorliegenden Fall wird im Zuge der Falldarstellungen Typenbeschreibung auf diese Statuszuordnung hingewiesen.

Herr Athog ist Dozent an der Europa-Universität Flensburg und hat bislang einen Workshop im Rahmen der LWM gestaltet. Darüber hinaus wirkt er selbst nicht regelmäßig in der LWM mit, sondern beobachtet das Geschehen, wenn er an der LWM vorbeigeht, hineinschaut und im Gespräch mit Studierenden etwas erfährt. „Ich sehe hier einfach viel Aktivität, ich seh’ viel, dass sich ausgetauscht wird.“ Obwohl Herr Athog die LWM insgesamt als etwas sehr Positives einschätzt (auf einer Skala von null bis fünf vergibt er den Bestwert fünf), wünscht er sich für die zukünftige Entwicklung, dass noch mehr Studierende die LWM-Angebote wahrnehmen. Gerade jener Umstand, dass die LWM *nicht* strukturell verpflichtend in die Modulkataloge eingebunden ist, sondern als Zusatzangebot sowie als offener Raum existiert, stellt für Herrn Athog das entscheidende Potenzial dar. Für ihn ist die LWM ganz klar ein Angebot für die Studierenden und ihre Bedarfe und weniger ein Angebot für ihn selbst.

Die Potenziale der LWM sieht Herr Athog vor allem im Workshopangebot, denn dadurch können flexibel konkrete Bedarfe der Studierenden aufgegriffen werden. Im Gesprächsverlauf betont Herr Athog mehrfach, dass die LWM eine wichtige Ergänzung ist zum bestehenden modularisierten Studienangebot.

Ich hatte ganz stark das Gefühl, sowohl bei dem Engagement der Teilnehmer*innen als auch so bei meiner eigenen Ausrichtung, dass dieser Workshop für mich und für die Gruppe eine wunderbare Ergänzung war zum Lehrbetrieb. [...]. Ich hab ein bisschen was von dem erlebt, was für mich eigentlich universitäres Arbeiten ausmacht, was in einem Bachelorsystem verloren geht.

Die Gestaltung von LWM-Workshops ermöglicht Herrn Athog Freiheit in seiner Lehre. Daraus kann geschlossen werden, dass er sich in seinem sonstigen universitären Alltag und durch die klar vorgegebenen Themen seines Lehrbereichs mitunter eingeschränkt fühlt. Zugleich wird der Wunsch nach einer anderen, freieren, interessegeleiteten Art des Studierens und Lehrens deutlich. Die Workshops sieht er als eine Art Sprungbrett in diese Richtung. Sie sind eine Möglichkeit, das, was im modularisierten universitären Alltag an Freiheit verloren gegangen ist, auf andere Weise wieder hereinzuholen.

In Bezug auf die Gestaltung zukünftiger Workshops entwickelt Herr Athog viele Ideen. Als ein wesentliches Thema artikuliert er die Berufsorientierung der Musikstudiengänge, auch jenseits des Berufsfeldes Musiklehrkraft. Für ihn ist wichtig, jenen Studierenden, die noch unsicher in ihrer Berufsfindung sind, alternative Berufswege aufzuzeigen. Daher schlägt er bspw. einen Workshop zum musikalischen bzw. musikpädagogischen Tätigkeitsumfeld vor:

Was gibt es für Möglichkeiten mit dem, was wir hier machen, auch beruflich verschiedene Wege zu gehen. Viele sind da sehr offen und nicht so sehr auf den Musiklehrerberuf festgelegt [...] für die, die vielleicht noch am Suchen sind, ist es ja vielleicht auch besser, wenn man sie nicht alleine lässt, sondern wenn man noch verschiedene Möglichkeiten aufzeigt.

Neben den neuen Workshop-Ideen wünscht er sich auch die Wiederholung von bereits erfolgreich durchgeführten Workshops (z.B. Bläser-, Streicher- oder Chorklassen). Dadurch würden viele Studierende erreicht und Nachhaltigkeit gefördert. In all dem wird deutlich, dass sich Herr Athog vor allem als unterstützender Wegbegleiter der Studierenden sieht.

Den von ihm geleiteten Workshop empfand Herr Athog als eine „wunderbare Ergänzung zum universitären Lehrbetrieb“ und unterstreicht die Offenheit, das Engagement und die Aufgeschlossenheit von Seiten der Studierenden, aber auch die Wahrnehmung der eigenen Offenheit als etwas sehr Positives. Die Konzeption der Workshops bestärkt sein Rollenverständnis als Dozent an einer Universität, der die Freiheit in der Lehre schätzt:

Eindrücke, die ich eigentlich sehr stark mit einem Studium verbinde, weswegen ich auch gerne an der Uni arbeite, aber sie sind für mich [...] im Bachelorsystem ein bisschen verloren gegangen und das hab ich da sehr, sehr stark positiv erlebt.

Bedeutsam für seine Berufspersönlichkeit ist der Umstand, dass er im Rahmen der LWM frei von jeglichen Studienstrukturen, curricularen Vorgaben und Prüfungsdruck Angebote gestalten kann, die seiner Expertise und seinen Interessenschwerpunkten in Abstimmung mit den Wünschen der Studierenden entsprechen. Dies empfindet er als das eigentliche Grundelement von Studium und somit als Grundelement eines Universitätsangestellten, es stellt also seine normative Erwartung an die Universität dar, die er aber in der Universität selbst nicht eingelöst sieht, sondern vielmehr in der Lernwerkstatt entdecken kann.

In dem vorangehenden Zitat wird der Widerspruch zwischen seinem Orientierungsschema *Freiheit und Freiraum* und dem tatsächlichen Universitätsalltag deutlich, dies soll hier exemplarisch für andere, ähnliche Textstellen herausgestellt werden. Die Äußerung „eigentlich“ zeigt an, dass das gegenwärtige Studium anders ist als seine ureigene Vorstellung davon, was ein Studium ermöglichen sollte. Dies hat auch Konsequenzen für sein Handeln im Rahmen der Hochschullehre. Die freiheitlichen Momente sind nach Herrn Athog „verloren gegangen“, werden nun aber mit der Lernwerkstatt assoziiert. Diese „Eigentlich-Studium-Momente“ sind es auch, die ihm die Freude an seiner Universitätstätigkeit vermitteln. Hier – in Freiheit und Freiraum der Lernwerkstatt – findet er Sinn. Dass ihm das sehr wichtig ist, wird auch in der Formulierung „sehr, sehr stark positiv“ deutlich. Die gewählte Formulierung aus der Wiederholung von „sehr“ vor dem Wort „stark“ und in Kombination mit „positiv“ artikuliert mit Nachdruck seine innere Haltung.

In einer anderen Aussage seinerseits, die weiter vorn bereits aufgegriffen wurde, kommt ebenso dieses Widersprüchliche zum Ausdruck: „Ich hab ein bisschen was von dem erlebt, was für mich eigentlich universitäres Arbeiten ausmacht, was in einem Bachelorsystem verloren geht“. Herr Athog sieht also in den Angeboten der Lernwerkstatt keine *neue*, sondern vielmehr die wiederentdeckte Hochschullehre. Denn durch die Formulierung „eigentlich universitäres Arbeiten“ macht er deutlich, dass die Lernwerkstattangebote mit ihrem freien und offenen Zugang den Kern eines Studiums abbilden und dass dies im Kontrast zum gegenwärtigen Studienzugang im Bachelorsystem steht.

Herr Athog thematisiert mit der mehrfachen Verwendung von „eigentlich“ eine Trennlinie zwischen LWM und Universität. Dadurch wird die LWM nicht als typischer Bestandteil des gegenwärtigen Universitätsalltags beschrieben, sondern als ein Angebot, „was eigentlich universitäres Arbeiten ausmacht“. Für ihn ist diese Trennlinie konstruktiv, insofern er in den LWM-Angeboten auch in seiner eigentlich für sich identifizierten Rolle als Universitätsdozent tätig werden kann, das heißt, er kann seiner Norm der *Freiheit* entsprechen, indem er i.S. seines Orientierungsrahmens der *Unterstützung* wirksam werden kann. Der Modus Operandi in der LWM (freies Arbeiten, explorieren, entdecken u.a.m.) entspricht seiner normativen Erwartung und seinem Rollenverständnis als Dozent an einer Universität.

Dass diese freiheitliche Haltung der Lehre und des Studierens im modularisierten Studienangebot nicht mehr in dieser Form möglich ist, thematisiert er als Verlust („verloren gegangen“). Die LWM erscheint ihm hier als rettende Nische für sich selbst aber auch für die Studierenden, sodass er gern zusätzliche Angebote in diesem Umfeld bereitstellt.

Falldarstellung II – Herr Cedans

Kurzcharakteristik: Herr Cedans ist der LWM gegenüber positiv eingestellt. Die von ihm reflektierten Potenziale sieht er nicht nur auf sich selbst bezogen, sondern auf die Abteilung Musik im Gesamten. Er argumentiert aus einem Wir-Gefühl heraus und formuliert Impulse, die LWM als Türöffner und Knotenpunkt für die Abteilung Musik weiterzuentwickeln.

Seinem Orientierungsschema der *Einladung zur bestimmten Unbestimmtheit* steht sein Orientierungsrahmen der *Verantwortung* gegenüber, daraus resultiert ein Spannungsverhältnis: Einerseits erkennt er die Offenheit der LWM als Potenzial und schlussfolgert daraus, dass LWM-Angebote die Verantwortungsübernahme für das eigene Studieren sowie Möglichkeiten der Verantwortungsübernahme zur Gestaltung eines studentischen Raumes evozieren. Diese ‚Einladungen‘ überwiegend nutzend, stellt er aber auch fest, dass er seiner Norm oft selbst nicht folgen kann. Er agiert eigenaktiv und verantwortungsvoll, plädiert zugleich für eine gewisse Verankerung, um darauf aufbauend kreative Prozesse zum Vorschein bringen zu können. Er partizipiert an der LWM pendelnd zwischen Fremd- und Selbstbestimmung, fokussiert dabei stets das Miteinander.

Für Herrn Cedans – Musikstudierender an der Europa-Universität Flensburg im Bachelorstudien-gang – bietet die LWM vielfältige Partizipations- und Interaktionsmöglichkeiten in seinem Studienalltag. Zum einen beschreibt er die LWM als Marktplatz, wo sehr viel Austausch untereinander stattfindet, zum anderen aber auch als Aufenthaltsraum, der Entspannung und Rückzug ermöglicht. In pädagogischer Hinsicht spricht er der LWM „Horizontenerweiterung“ zu und begründet dies so: „weil hier so’n bisschen mehr entsteht als auch in den Seminaren gemacht wird“. Allerdings lässt er zunächst offen, was er unter diesem „Mehr“ konkret versteht. Im weiteren Gesprächsverlauf deutet sich basierend auf seinem Orientierungsrahmen an, was dieses „Mehr“ erklärt. Es besteht für Herrn Cedans darin, dass die LWM jedem Teilnehmenden individuell ermöglicht, eine kreative oder pädagogische Unbestimmtheit selbst mit Inhalt und Bedeutung zu füllen. Diese Unbestimmtheit ist allerdings auf eine zugrundeliegende Struktur, Ordnung und Verlässlichkeit angewiesen.

Herrn Cedans ist sich darüber bewusst, dass die LWM dazu auffordert, selbst auf das Material zuzugehen und sich damit zu befassen, dennoch beschreibt er für sich selbst eine Ambivalenz:

Ich finde, dass der Raum schon so suggeriert, dass es so sein soll, also eben durch die Angebote mit den Instrumenten und die ganzen Bücher, die so zur Verfügung stehen, dass man einfach reinschaut. Aber man kommt doch immer wieder – das liegt dann an einem persönlich – also bei mir ist es zumindest so, ich setze mich dann doch hin und mach meine Unisachen und nutze den Raum nicht wirklich, um jetzt was zu entdecken.

Herrn Cedans reflektiert das Anliegen und die Möglichkeiten der LWM, erklärt aber zugleich, dass er es nicht in dem Umfang nutzt, wie es möglich wäre. In der Aussage „Ich mach meine Unisachen“ wird außerdem eine Trennlinie zwischen Universität einerseits und LWM andererseits aufgebaut, wie sie auch schon bei Herrn Athog aufgezeigt wurde. Offenbar hebt sich die LWM in der Auffassung von Herrn Cedans von der „normalen Uni“ ab. Dazu erweckt er den Eindruck, dass es ihm unangenehm ist, dass er in einem Angebot (LWM), was explizit anders ist als die

„normale Uni“, dann doch „seine Unisachen macht“ und somit das ursprüngliche Angebot des „Anders-seins“ nicht nutzt. Herr Cedans ist damit offenbar in einer Zwickmühle. Denn er erkennt einerseits den Einladungs- und Aufforderungscharakter der LWM zur selbsttätigen Auseinandersetzung, dies entspricht seiner normativen Erwartung an die LWM. Gern möchte er dieser Erwartung mit seinem eigenen verantwortungsvollen Handeln entsprechen, er erkennt aber an, dass es möglicherweise noch nicht genügend Impulse oder Gelegenheiten gibt, der Einladung im individuellen Tun nachzukommen bzw. dass er selbst diese Gelegenheiten zugunsten seiner „Unisachen“ nicht aufgreift. Diese Aussage lässt aber auch die Vermutung zu, dass sich Herr Cedans gern in der LWM aufhält – die LWM selbst ein einladender, zum explorierenden Tun anregender Raum ist –, auch um andere Aufgaben wie „Unisachen“ zu erledigen.

Herrn Cedans schlägt vor, den Literaturbestand der LWM insbesondere in Hinblick auf Sonderpädagogik zu erweitern sowie weitere Instrumente anzuschaffen, „die besonders sind irgendwie. [...] Irgendwas, damit man Musik auch anders erleben kann, wo man nicht unbedingt ein tonales Verständnis von benötigt, sondern auch ‚einfach so‘ Musik machen.“ Während dieser Vorschlag in Hinblick auf sein zukünftiges berufliches Arbeitsfeld zu sehen ist, entspringt ein anderer Vorschlag – ein schwarzes Brett für individuelle Wünsche anzubringen – aus seiner jetzigen Situation als Musikstudent. Beide Vorschläge stellen einen Bezug zu seiner Persönlichkeit her. Die aktive Rolle, die Herr Cedans für sich innerhalb der Abteilung Musik und der LWM sieht, verdeutlicht er wie folgt:

Ich würde versuchen, noch mehr Leute hierher einzuladen. Ich würde aktiv auf Leute zugehen und sagen: ‚Hey, immer mittwochs ist hier Treffen.‘ Und dann, dass es irgendwie Tradition wird, dass man sich hier einmal die Woche trifft und dann einfach guckt, was passiert. Und dann würde ich versuchen, dass die Lernwerkstatt auch noch mehr Auswirkung auf den Rest der Abteilung hat.

In dieser Aussage wird abermals die Norm thematisiert, die Herr Cedans an die LWM und die Beteiligten stellt. Zudem beschreibt er damit die LWM als Knotenpunkt für die Abteilung Musik, von der aus vielfältige Impulse ausgehen können. Die Formulierung „Tradition“ bringt die strukturelle Verankerung zum Ausdruck, die Aussage „einfach guckt, was passiert“ verweist insbesondere auf die Norm von Herrn Cedans, die kreative Unbestimmtheit.

In Hinblick auf die Workshops ist für Herrn Cedans wichtig, dass sie „viel Unterrichtspraxis enthalten oder viel nachher mit unserem Alltag zu tun haben. Zum Beispiel sowas wie Audiotechnik, Live-Technik. Also so Workshops, die richtig nochmal was bringen.“ In dieser Aussage bringt Herr Cedans Vorstellungen zum antizipierten zukünftigen beruflichen Alltag zum Ausdruck. Er beschreibt einige Aufgaben, die er mit dem Musiklehrersein verbindet. In der Formulierung „Workshops, die richtig nochmal was bringen“ wird erneut eine Diskrepanz deutlich: und zwar kann vermutet werden, dass für Herrn Cedans der normale Universitätsalltag auch Angebote bereithält, die *nicht so richtig was bringen*, demgegenüber knüpft er aber an außercurriculare Workshops Erwartungen, nützliche schulpraxisbezogene Inhalte anzubieten. Zugleich wird deutlich, dass man aus der Teilnahme an Workshops grundsätzlich etwas Konkretes mitnehmen möchte: denn wenn ein Workshop etwas „gebracht“ hat, lässt sich etwas davon „mitnehmen“.

Für Herrn Cedans ist eine klare Praxisorientierung der Workshops relevant („viel Unterrichtspraxis“). Obgleich er andeutet, dass das Prinzip des entdeckenden Lernens vor allem in den Workshop-Angeboten zum Tragen kommt („das Workshop-Angebot das so'n bisschen aufrecht

erhält, dass man was entdecken kann“), so führt er diesen Gedanken dennoch nicht aus. Sein Wunsch, die Workshops sollen konkret für die Unterrichtspraxis „was bringen“, steht diesem offenen Entdecken doch ggf. entgegen. Die beiden Aspekte – Praxisorientierung und entdeckendes Lernen – erachtet Herr Cedans für relevant für das Studium und verknüpft sie außerdem mit dem Moment der Freiwilligkeit, was in der „Einladung“ seines Orientierungsschemas zum Ausdruck kommt. Für ihn ist i.S. seiner „bestimmten Unbestimmtheit“ eine Art Regelmäßigkeit und Verlässlichkeit wichtig: „...dass das so, ja irgendwie Tradition wird, dass man sich hier einmal die Woche trifft und dann einfach guckt, was passiert.“ Herr Cedans partizipiert also an der LWM pendelnd zwischen Fremd- und Selbstbestimmung, stets vor dem Hintergrund seines Orientierungsrahmens eines gestaltenden, verantwortungsvollen Miteinanders.

Falldarstellung III – Frau Ekaf

Kurzcharakteristik: Frau Ekaf nutzt die LWM seit ihrem Bestehen, sie hat an zahlreichen Workshops teilgenommen. Außerdem übernimmt sie regelmäßig eine Öffnungszeit der LWM. Charakteristisch für Frau Ekaf ist ihre nutzerorientierte Perspektive.

Ihr Orientierungsrahmen erwächst aus einem Bewertungsprozess: Sie betrachtet alle LWM-Angebote dahingehend, inwiefern diese ihr einen persönlichen Nutzen insbesondere in Hinblick auf das antizipierte spätere Berufsfeld Musiklehrerin verschaffen. Dabei argumentiert sie stets aus einer *Ich*-Perspektive. Vor dem Hintergrund ihres Orientierungsschemas der *Nützlichkeit* entfaltet sie Gelingens- und Bedeutungskriterien für LWM-Angebote aus dem Zusammenwirken von Interesse – Angebot – Zeitaufwand – Nutzen/transparente Zielperspektive. Diese Aspekte bilden das Gerüst der von Frau Ekaf immer wieder betonten *Passung* als Orientierungsrahmen zur Partizipation an den LWM-Angeboten. Das Gegenüber von *Nützlichkeit* und *Passung* evoziert ein Spannungsfeld des gründlichen Abwägens, Frau Ekaf bringt dabei Fremd- und Selbstbestimmung der Partizipation in Einklang und handelt schließlich immer selbstbestimmt vor dem Hintergrund der fremdbestimmenden Anforderungen eines antizipierten späteren Berufsfeldes.

Frau Ekaf ist zum Zeitpunkt der Datenerhebung Musikstudierende im Studiengang Master of Education für das Lehramt an Sekundarschulen. Im Gegensatz zum Bachelorstudiengang bereitet der Master gezielt auf das Lehramt vor, u.a. durch das Praxissemester und lenkt die Aufmerksamkeit der Studierenden explizit auf das zukünftige Berufsfeld. In der LWM sieht Frau Ekaf zuallererst einen in der Musik verankerten Aufenthaltsraum, der es ihr ermöglicht, Zeit zwischen Lehrveranstaltungen ihres Studienalltages zu überbrücken. Das empfindet sie als praktisch: „Also zwischen Kursen, dass es doch manchmal ganz praktisch ist, wenn man zu früh dran ist, aber auch nicht vor einem Seminarraum sitzen will.“ Im Interviewverlauf erläutert sie, was sie in einer solchen Überbrückungszeit in der LWM tut:

Was ich manchmal mach, wenn ich dann mal so Überbrückungszeiten habe, dann habe ich mir ein Liederbuch genommen, Akkorde rausgesucht und auf der Gitarre dann einfach so ein bisschen was gemacht. So zum ... ja ... zwischendurch, aber sonst ... auch nicht so v i e l leider.“

Frau Ekaf nutzt Überbrückungszeiten zum Stöbern und Erkunden des Materials i.S. des entdeckenden Lernens. Mit der bedauernden Aussage „auch nicht so v i e l leider“ wird angedeutet, dass sie gern mehr im Sinne dieses Selbsterkundens unternehmen würde. Zugleich macht sie deutlich, dass sie eigentlich zu wenig Zeit für dieses Stöbern hat: „weil ich einfach im Semester hier keine Zeit für hatte“.

Wenngleich im Verlauf des Interviews deutlich wird, dass sie sich durchaus dem entdeckenden Zugang in der LWM öffnet (stöbern, ausprobieren, erkunden), so agiert und argumentiert sie letztendlich doch zielorientiert und individualistisch. Die LWM mit ihrem Angebot muss i.S. ihres

Orientierungsrahmens ihrem individuellen Fortkommen im Studienverlauf nützlich sein und in ihren durchstrukturierten Studienalltag passen. Das steht quer zu einem Lernwerkstattkonzept, das auf Verweilen und Erkunden ausgerichtet ist. Indem Frau Ekaf Überbrückungszeiten zum Erkunden nutzt, wird auch hier der Grundgedanke der Optimierung deutlich.

Frau Ekaf erkennt zwar, dass die LWM ihr „etwas Anderes“ bietet, dennoch bewertet sie die Angebote der LWM in Hinblick darauf, ob es ihr „etwas bringt“, ob sie davon „etwas mitnehmen“ kann, ob es ihr für später „nützlich“ ist. Nachhaltig ist ein Angebot also immer dann, wenn es ihr erkennbar einen Nutzen verschafft. In Bezug auf das Material beschreibt sie einen Persönlichkeitsbezug insofern, als dass sie sich für universitäre Veranstaltungen, Referate mit dem in der LWM zugänglichen Material auseinandersetzt.

Frau Ekaf hebt positiv hervor, dass die Workshops ermöglichen, „unterschiedliche Sachen zu lernen. Also so mit Trommeln hab ich vorher nicht viel zu tun gehabt und das war schon ziemlich cool, auch mal ein bisschen sowas zu lernen.“ Zugleich wird an dieser Aussage ihr Rollenverständnis und somit das Orientierungsschema der Nützlichkeit deutlich: Frau Ekaf erwartet, dass sie bei den Workshops „etwas lernt“. Das heißt, wenn sie in ihrem durchstrukturierten Studienalltag für die zusätzliche Workshop-Teilnahme Zeit einräumt, dann sollte ihrer Meinung nach auch ein klares Ergebnis (i.S. von Lernen als Erwerb konkreter Fähigkeiten) sichtbar werden. Im Gegenzug werden Workshops immer dann als defizitär eingeschätzt, wenn sie für sich feststellt, dass sie „nicht so das erreicht [haben], was ich mir eigentlich erhofft hatte.“ Sie erläutert diese Aussage dahingehend, dass die Workshops ihrer Meinung nach kein klares Ziel (i.S. eines erkennbaren Outputs) formuliert und verfolgt hätten. Sie positioniert sich dadurch als Konsumentin, die von den Workshopleiter*innen klare Lernangebote erwartet, demgegenüber ist für Frau Ekaf nicht erkennbar und nicht wesentlich, dass sie auch Eigenverantwortung für ihre Lernentwicklung in den Workshops übernehmen könnte. Dieser normativen Erwartung der *Nützlichkeit* steht der Orientierungsrahmen der *Passung* gegenüber, daraus resultiert das Spannungsfeld des Abwägens, infolgedessen immer eine selbstbestimmte Entscheidung für oder gegen die Partizipation an LWM-Angeboten steht, wenngleich diese vor dem Hintergrund von vermuteten Anforderungen eines späteren Berufsfeldes getroffen wird. Interessant ist zudem, dass sich Frau Ekaf infolge einer intrapersonalen Passungsargumentation auch auf das entdeckende und explorierende Lernen der LWM-Angebote einlässt, wie es bspw. das obige Zitat zum Ausprobieren auf der Gitarre verdeutlicht.

Dass die Workshops immer am Mittwochnachmittag stattfinden, wird als ungünstig bewertet, weil Frau Ekaf zu diesem Zeitpunkt Lehrveranstaltungen vornehmlich im künstlerischen Einzelunterricht hat. Diese müssten dann aufwendig im Vorfeld für eine Workshopteilnahme verlegt werden. Dieser Aufwand wird nur dann betrieben, wenn im Zuge der Passungsargumentation ein persönlicher Gewinn abgeschätzt wird.

Für Frau Ekaf steht eindeutig der Praxisbezug, insbesondere der Bezug zum späteren Berufsfeld Musiklehrkraft im Vordergrund. Demnach haben die Workshops die Aufgabe, auf die spätere Schulpraxis vorzubereiten. Darüber hinaus wird der Praxisbezug auch in Hinblick auf Musizierpraxis artikuliert. Demgemäß können LWM-Workshops das bestehende Studienangebot für schulische Musizierpraxis (Liedbegleitspiel) durch zusätzliche Angebote bereichernd ergänzen (z.B. Streicher-/Bläserklassen)

Was ich halt an diesen Streicher-, Bläserklassen gut fand, dass man einfach mal andere Instrumente kennengelernt hat. Das fehlt mir halt total. Erstmal momentan die

Musizierpraxis, aber halt auch andere Instrumente während des Bachelors zu machen. Liedbegleitspiel ist halt wenig. Später in der Schule wird man ja eh nicht ein Instrument spielen, sondern, wenn man mit Schülern musiziert, dann musst du alles können.

An dieser Aussage wird die o.g. Passungsargumentation sehr deutlich: Frau Ekaf identifiziert für sich ein bestimmtes Interesse (z.B. neue Instrumente spielen, Musizierpraxis erwerben), die LWM macht dazu ein Angebot mit einer klaren Zielperspektive (z.B. Workshops Streicherklasse), sie erkennt dies und richtet deshalb Zeit für die Teilnahme ein (bspw. durch Verlegen anderer Lehrveranstaltungen) und erhofft sich einen konkreten Nutzen (z.B. Erwerb von Grundfertigkeiten im Instrumentalspiel, Know-How zum Einrichten von Streicherklassen). Frau Ekaf identifiziert also im Vorfeld den Nutzen für die spätere berufliche Tätigkeit und nimmt deshalb am Workshop teil. Im Nachgang kann sie bewerten, ob das Ziel auch eingelöst wurde, somit sind Nutzen und Ziel sowie die individuelle Passung für Frau Ekaf klar evaluierbar. Der Orientierungsrahmen der ziel- oder nutzenorientierten Passung kommt auch sprachlich zum Ausdruck. Die Formulierung „andere Instrumente [...] zu machen“ betont weniger das Verweilen oder Erkunden, sondern vielmehr das effiziente Erwerben von Grundkenntnissen. Möglicherweise verstärkt ihre implizite Vorstellung der zukünftigen Tätigkeit als Musiklehrkraft diesen Orientierungsrahmen, insofern Frau Ekaf davon ausgeht, dass man später „alles können [muss]“. Auch die Bewertung der Workshop-Angebote, „dass sie nicht das erreicht haben, was ich mir erhofft habe“ verdeutlicht diese ergebnisorientierte Sichtweise ihres Orientierungsrahmens. Grundsätzlich ist der sprachliche Ausdruck von einer gewissen ‚Absolutheit‘ gekennzeichnet, der den Eindruck einer nutzenorientierten Passung als Orientierungsrahmen verstärkt. Formulierungen wie „fehlt mir *total*“, „Liedbegleitspiel ist halt *wenig*“, „*alles* können“ bringen dies zum Ausdruck. Neben dem Adjektiv „total“, was etwas alles Umfassendes, Vollständiges suggeriert, sind es diese unbestimmten Zahlwörter „wenig“ und „alles“, die jene Absolutheit verdeutlichen. Unbestimmte Zahlwörter bezeichnen nicht genau definierte Mengenangaben, die ein Viel oder Wenig verdeutlichen, dazwischen scheint es keinen Spielraum zu geben, sodass eine Bewertung nur vor einem Plus oder Minus, vollständig oder unvollständig – Passung oder keine Passung – erfolgt. Zugleich kommt dadurch zum Ausdruck, dass Frau Ekaf eine ganz klare Vorstellung von ihrer späteren beruflichen Tätigkeit – möglicherweise die eines „allumfassenden Allrounders“ – hat, mit der sie alles abgleicht. Daraus geht hervor, dass Frau Ekaf Ziele bzw. Zielvorstellungen von Lehrangeboten im Vorfeld klar definiert, die sie dann auch erreichen möchte.

Grundsätzlich bringen die LWM-Workshops nach Frau Ekaf wichtige zusätzliche Inhalte ins Studienangebot ein, die als bedeutsam bewertet werden, wenn sie sich durch einen Schul- und Musizierpraxisbezug auszeichnen. Sie ermöglichen Frau Ekaf eine Fortbildung, die im Rahmen eines einmaligen 90-minütigen Inputs gut in ihren durchorganisierten Studienalltag passt.

2.3.2 Orientierungsrahmen und Sinngenetische Typenbildung

Orientierungsrahmen

Die hier abgebildeten Falldarstellungen sind maximal kontrastiv. Die rekonstruierten Orientierungsschemata sowie Orientierungsrahmen im engeren Sinne bilden die Bezugspunkte und erzeugen charakteristische Spannungsverhältnisse, welche die Aussagen der Befragten kontextualisieren.¹¹

Sinngenetische Typenbildung

Den o.g. Verfahrensschritten der Typenbildung folgend (vgl. Kap. 2.2.3), konnten in der vorliegenden Forschungsstudie drei *sinngenetische Typen* rekonstruiert werden, die sich entlang der Basistypik *Spannungsverhältnis der Partizipation am Erfahrungsraum LWM* anordnen lassen.

Sinngenetische Typen entfalten sich vor dem Hintergrund impliziten, handlungsleitenden Wissens, wie es in den Falldarstellungen exemplarisch herausgestellt wurde. Dies sei hier noch einmal zusammengeführt:

- Das Handeln von Herrn Athog im Rahmen der Lernwerkstatt entfaltet sich vor dem Hintergrund eines *unterstützenden* Habitus. Wenngleich *Freiheit/Freiraum* als Orientierungsschema die Wesensmerkmale universitärer Lehre sind, so artikuliert er zugleich den von ihm empfundenen Widerspruch, dass der gegenwärtige Universitätsalltag diesem Anspruch nicht mehr gerecht wird. Die LWM wiederum ermöglicht freiheitliches Lehren und Lernen, sodass er sein Angebot als Unterstützung für die Studierenden empfindet und selbst mit hoher Selbstbestimmung (frei von universitären Vorgaben) an der LWM partizipiert.
- Herr Cedans formuliert die normative Erwartung an die LWM als *Einladung zur bestimmten Unbestimmtheit*. In dieser Unbestimmtheit des Angebotes sieht Herr Cedans das Potenzial der LWM, denn so kann er selbst entscheiden, wie er die Einladungen verantwortungsvoll aufgreift. Im Sinne dieser *Verantwortung* als Orientierungsrahmen versteht er auch seine eigene Rolle als Einladender, der andere Studierende zur Teilhabe an den Angeboten der LWM auffordert. Herr Cedans partizipiert zwischen Fremd- und Selbstbestimmung pendelnd, dies wird u.a. auch in seinem eigenen Zweifel deutlich, wenn er die Einladung zur Unbestimmtheit selbst nicht aufgreift, sondern „seine Unisachen“ macht.
- Frau Ekaf partizipiert an der LWM vor dem Hintergrund des Orientierungsrahmens der *Passung*, der der normativen Erwartung der *Nützlichkeit* gegenübersteht. Aus diesem Gegenüber ergibt sich ein Abwägen, dass stets zu einer selbstbestimmten Partizipation (oder eben auch keine Partizipation) führt: Die Angebote der LWM werden auf ihren gegenwärtigen oder zukünftigen beruflichen Nutzen hin überprüft. Dabei hat sie eine klare Vorstellung von den vordefinierten Anforderungen der späteren beruflichen Tätigkeit und den jeweiligen Erwartungen an sie als Musiklehrkraft und möchte auf diese Anforderungen bestmöglich vorbereitet sein.

Die Basistypik kann als Längskontinuum angesehen werden, auf dem sich Möglichkeiten der Partizipation anordnen lassen. Demnach verorten sich Typ 1 *Dienstleister* auf der einen Seite und ihm

¹¹ Die hier ausgeführten Falldarstellungen sind stark komprimiert. Die jeweiligen Orientierungsrahmen sind an ausgewählten, zentralen Beispielen je Fall ausgeführt, sie sind aber charakteristisch für den jeweiligen Fall.

gegenüber Typ 2 (*Be-)*Nutzer. Mittig auf diesem Längskontinuum positioniert sich Typ 3 *Gestalter*.¹² Als Längskontinuum bleibt die Option offen, ob weitere Partizipationstypen im Zusammenhang mit anderen Lernwerkstatt-Formaten hervorgehen. Die hier rekonstruierten drei Typen erfassen das jeweils Wesentliche der Partizipationsmöglichkeiten im vorliegenden Setting und lassen sich nun analytisch in Reinform beschreiben. Gemäß der jeweils identifizierten Orientierungsrahmen erscheinen sie überdies in unterschiedlichen Ausprägungen, sie gehen fließend ineinander über, bisweilen konnte auch ein Oszillieren zwischen den Typen festgestellt werden. Die für die Typenbildung verdichteten Orientierungsrahmen – *Unterstützung, Passung, Verantwortung* – greifen einerseits begrifflich Orientierungsrahmen der Einzelfälle auf, andererseits werden aber im Zuge der Verdichtung auch neue Begriffe eingeführt. Die vorliegende Untersuchung lässt die Vermutung zu, dass den einzelnen Typen ansatzweise die befragten Personen nach Statusgruppe (Studierende, Dozent*innen) zugewiesen werden können. So ist auffällig, dass sich im Typ *Dienstleister* überwiegend die Dozent*innen verorten, im Typ (*Be-)*Nutzer wiederum Studierende im Masterstudiengang für das Lehramt Musik. Im Typ *Gestalter* sind Studierende des polyvalenten Bachelorstudiengangs Musik, Masterstudierende sowie auch ein Dozent versammelt. Auf diese Zuweisung nach Statusgruppen wird in den einzelnen Typenbeschreibungen knapp interpretatorisch eingegangen, eine dezidierte soziogenetische Typenbildung wird jedoch nicht vorgenommen.

Typ 1: Der Dienstleister

Dem Typ *Dienstleister* können die Personen Herr Athog, Frau Apin, Frau Bethei und Frau Esti¹³ zugewiesen werden.¹⁴ Alle Vertreter*innen dieses Typs handeln vor dem Hintergrund des Orientierungsrahmens *Unterstützung*. Zudem wird deutlich, dass außer Frau Esti alle anderen als Dozent*innen an der Europa-Universität Flensburg tätig sind. Frau Esti war zum Zeitpunkt der Forschungsstudie als studentische Hilfskraft für die Betreuung der LWM angestellt und hat somit eine Sonderrolle inne, die sie vom Studierendenstatus abhebt.

Einem allgemeinsprachlichen Verständnis folgend erbringt ein Dienstleister eine Dienstleistung, d.h. er schafft ein Angebot durch eine vorhergehende Nachfrage, von der andere Personen (hier hauptsächlich die Studierenden) profitieren. Demgemäß übernimmt der *Dienstleister* die Gestaltung eines LWM-Angebots i.S. einer Dienstleistung. Das heißt, er reflektiert im Vorhinein sein mögliches Angebot daraufhin, was für die Studierenden jenseits des vorgeschriebenen Modulkatalogs sinnvoll und von Interesse sein könnte und entwickelt aus seiner ganz spezifischen fachlichen Expertise heraus einen Workshop. Der *Dienstleister* betritt fachlich kein Neuland, sondern bietet den Studierenden quasi eine Sondersitzung in seinem Fachgebiet an. Darüber hinaus partizipiert der *Dienstleister* selber überhaupt nicht an der LWM, sondern erkennt in ihr einen Erfahrungsraum, der den Studierenden etwas Zusätzliches ermöglicht.

¹² Die Typen werden der besseren Lesbarkeit halber in der männlichen Form benannt und beschrieben. Dennoch implizieren sie in ihren personellen Ausprägungen sämtliche Geschlechter.

¹³ Frau Esti oszilliert zwischen den Typen Dienstleister und (Mit-)Gestalter, weil sie in verschiedenen Rollen in der LWM aktiv ist.

¹⁴ Wenngleich oben herausgestellt wurde, dass eine Unterscheidung von Student*innen und Dozent*innen unerheblich für die Analyse sei, soll an dieser Stelle ergänzt werden, dass sich im Typ *Dienstleister* drei der vier befragten Dozent*innen wiederfinden. Ein*e weitere*r Dozent*in verortet sich im Typ *Gestalter*. Für Anschlussforschungsstudien wäre eine differenzierte Betrachtung – insbesondere auch für die soziogenetische Typenbildung – zielführend und notwendig.

Das Orientierungsschema *Freiheit* als Norm verdeutlicht nun zweierlei: Der Dienstleister knüpft an die universitäre Lehre die normative Erwartung, dass diese frei gestaltet und von den Studierenden frei, entsprechend ihren Neigungen, Interessen, Fragestellungen belegt werden könne. Diese freiheitliche Vorstellung steht aber quer zum gegenwärtigen Studienalltag, der durch Modulkataloge strenge curriculare Vorgaben setzt. Im Rahmen der LWM-Angebote kann der Dienstleister aber gemäß seiner Norm der Freiheit selbstbestimmt agieren und gestaltet Angebote, von denen er vermutet, dass sie unterstützend für den Bildungsweg der Studierenden sein können. Der Dienstleister reflektiert das Potenzial der LWM-Workshops für die Studierenden, insofern die Workshop-Angebote spezifische Inhalte losgelöst von Prüfungsleistungen u.a. Vorgaben oder einer verpflichtenden Teilnahme frei darbieten. Er erfährt sich dadurch selbst als autonom handelnden, unterstützenden Universitätslehrenden, sodass gerade *kein* Spannungsverhältnis erwächst, sondern Norm und Habitus im Einklang stehen. Der Dienstleister argumentiert und handelt aus der Fragestellung heraus „Was kann ich für die anderen tun?“ Er reagiert dabei auf konkrete Nachfrage nach Angeboten oder antizipiert aus der Erfahrung heraus mögliche studentische Interessengebiete. Gleichwohl ist er frei in der Ausgestaltung seiner konkreten Dienstleistung.

Die Partizipation an der LWM hat keinen Einfluss auf die fachliche Weiterentwicklung des *Dienstleisters*, denn er verbleibt mit seiner konkreten Dienstleistung in seiner spezifischen Fachexpertise. Sie ermöglicht lediglich, dass sich der *Dienstleister* freiheitlich, also jenseits der vorgeschriebenen Strukturen einbringen und zugleich für die Studierenden ein freiheitliches Studienangebot bereitstellen kann. Dies ist die Motivation für die Partizipation als *Dienstleister*.

Das vor allem Dozent*innen diesem Typ entsprechen, ist nachvollziehbar: sie haben bereits unterschiedliche Tätigkeitsfelder in ihrer Berufsbiografie kennengelernt und ihr Hochschulstudium noch lange vor der Bologna-Reform absolviert. Daher können sie den bestehenden universitären Alltag aus unterschiedlichen Perspektiven einordnen und ihre Norm der Freiheit entfalten. Zugleich sind sie in ihrer Rolle als Lehrende ohnehin in einer eher dienstleistenden Funktion an der Universität tätig. Dies trifft auch auf Frau Esti als studentische Hilfskraft zu.

Typ 2: (Be-)Nutzer

Dem Typ (Be-)Nutzer können die befragten Personen Frau Ekaf, Frau Drebo, Frau Cepellen sowie Frau Ebec zugeordnet werden. Hierbei handelt es sich durchgängig um Musikstudierende in einem Masterstudiengang für das Lehramt. Die Orientierungsrahmen der aufgeführten Einzelpersonen prägen unterschiedliche Aspekte aus, sodass zwischen *konsumierenden Benutzern* und *unterstützenden Nutzern* differenziert wird, sie aber insgesamt im Typ (Be-)Nutzer zusammengefasst sind.

Der Typ (Be-)Nutzer partizipiert am Erfahrungsraum Lernwerkstatt Musik insofern, als dass er dann die Angebote wahrnimmt, wenn diese einen eindeutigen aktuellen oder zukünftigen Nutzen aufzeigen, die in Passung stehen zu den individuellen Bedürfnissen. *Passung* ist daher auch der verdichtete gemeinsame Orientierungsrahmen für die Vertreter*innen dieses Typs, wohingegen *Nützlichkeit* die übergreifende Norm ist. Aus dem Gegenüber von *Nützlichkeit* und *Passung* ergibt sich ein beständiges Abwägen. Dieses Abwägen von Passung in Hinblick auf einen individuellen Nutzen wird für unterschiedliche Bereiche artikuliert und bewertet, z.B. Referatsvorbereitung, Zeitüberbrückung, antizipierte Schul- und Unterrichtspraxis, persönliche Weiterentwicklung u.a.m.

Der (Be-)Nutzer bewertet sowohl die Angebote als auch seine potenzielle Partizipation aus der Abwägung eines sich lohnenden Preis-Leistungs-Verhältnis, etwa gemäß der Fragestellung: ‚Was bieten sie mir gegenwärtig oder zukünftig im Abgleich zu meinem dafür zu leistenden Aufwand?‘ Wird dieses Verhältnis als individuell angemessen bewertet, werden die Angebote wahrgenommen, wenn nicht, werden sie entweder ignoriert oder offen kritisiert. Selten werden konstruktive Vorschläge zur Verbesserung oder Weiterentwicklung entfaltet, sodass ggf. eine zukünftige Partizipation attraktiv wäre. Der (Be-)Nutzer entfaltet und bewertet seine Passung stets aus einer *Ich*-Perspektive heraus, eine *Wir*- oder Gemeinschaftsperspektive wird nicht oder nur dann artikuliert, wenn das *Wir* (also die Gruppe) notwendig ist, damit das *Ich* in Erscheinung treten kann.

Dass sich in diesem Typ v.a. Studierende des Masterstudiengangs versammeln, erklärt sich wie folgt: Zu diesem Zeitpunkt im Studium wird die Aufmerksamkeit der Studierenden auf das zukünftige Berufsfeld Schule fokussiert, daher ist es folgerichtig, dass sie die Studienangebote – auch die Angebote der LWM – vor dem Hintergrund der antizipierten Tätigkeit einer Musiklehrkraft bewerten.

Die o.g. Untertypen des (Be-)Nutzers unterscheiden sich wie folgt: Der *konsumierende Benutzer* sieht sich nur dann aufgefordert am Erfahrungsraum LWM mitzuwirken, wenn es ihm persönlich einen Nutzen verschafft (zum Beispiel ermöglicht die Übernahme einer Öffnungszeit einen Arbeitsplatz für die eigene Studienarbeit). Demgegenüber argumentiert der *unterstützende Nutzer* zwar auch aus einer Haltung der Passung, diese schließt aber eine grundsätzliche Offenheit und Bereitschaft zur Partizipation gegenüber anderen Angeboten der LWM ein, d.h. seiner Norm der Nützlichkeit steht zwar auch die Passung als Orientierungsrahmen gegenüber. Zugleich sind aber auch Aspekte der Einladung zur Unbestimmtheit als Norm und der Verantwortungsübernahme als Orientierungsrahmen vom dritten Typ *Gestalter* ansatzweise erkennbar. Der Übergang vom *unterstützenden Nutzer* zum *Gestalter* ist demnach fließend.

Typ 3: Gestalter

Unter diesen Typ fallen die Einzelpersonen Frau Demeh, Herr Cedans sowie Herr Bedati und Frau Esti. Neben der bereits dargelegten Sonderrolle von Frau Esti ist an dieser Stelle hervorzuheben, dass Herr Bedati als Dozent an der Europa-Universität Flensburg tätig ist. In seinem Verantwortungsbereich liegt u.a. die Betreuung der LWM.

Auch der *Gestalter* prägt zwei Untertypen aus: *Mitgestalter* und *Umgestalter*.

Personenübergreifend kann für den Typ *Gestalter* der Orientierungsrahmen *Verantwortung* verdichtet werden, der dem Orientierungsschema der *Einladung zur bestimmten Unbestimmtheit* gegenübersteht. Die Vertreter*innen dieses Typs agieren allesamt verantwortungsvoll für den gemeinsamen Erfahrungsraum. Demnach denkt und handelt der *Gestalter* aus einem *Wir*-Gefühl heraus, er sieht die LWM als Entdeckungs- und zugleich als Mitmach-Raum. Er nimmt die Angebote der LWM wahr und ergreift zugleich Initiativen zur Gestaltung der LWM.

Der *Gestalter* übernimmt zweierlei Verantwortung: zum einen für seinen eigenen Bildungsprozess: hier erlebt er die LWM als Marktplatz der Möglichkeiten, sich selbst zu bilden. Zum anderen übernimmt er aber auch Verantwortung für die Gemeinschaft der an der LWM Partizipierenden. Weil er das Potenzial der LWM für Bildungsprozesse erkennt und sich vom Angebot der LWM angesprochen fühlt, möchte er dies auch anderen Beteiligten nahebringen und zugleich eine Lernwerkstatt-Gemeinschaft formen. Er agiert aus der Perspektive heraus: „Was kann ich zu

einem *Wir* beitragen?“ Denn nur aus dem *Wir* heraus – so seine Auffassung – erwächst der gemeinsame Erfahrungsraum LWM.

Die zwei rekonstruierten Untertypen unterscheiden sich wie folgt: Während sich der *Mitgestalter* mit der angelegten Struktur der LWM identifiziert und in dieser Struktur aktiv Aufgaben der Mitgestaltung übernimmt, entwickelt der *Umgestalter* eigene Perspektiven für die LWM und formuliert diese als Optionen der Weiterentwicklung. Diese Perspektiven können von der ursprünglichen Anlage abweichen. In beiden Fällen agiert der *Gestalter* aus einem *Wir* heraus. Er möchte die LWM für die Kommiliton*innen weiterentwickeln und den Betrieb als Studienbestandteil am Laufen halten.

Zusammenfassung zum konjunktiven Erfahrungsraum Lernwerkstatt Musik

Der konjunktive Erfahrungsraum „Lernwerkstatt Musik“ entfaltet sich aus dem Zusammenspiel von drei Aspekten: dem rekonstruierten kommunikativen Wissen (d.i. Orientierungsschemata, also etwa institutionalisierte normative Erwartungen und Rollen) einerseits, dem konjunktiven Wissen (d.i. der Orientierungsrahmen im engeren Sinne, der Modus Operandi) andererseits sowie dem daraus hervorgehenden Spannungsverhältnis aus Norm und Habitus der am Erfahrungsraum teilnehmenden Personen. Dies in seiner Gesamtheit bildet den Erfahrungsraum, der wie folgt deutlich wird:

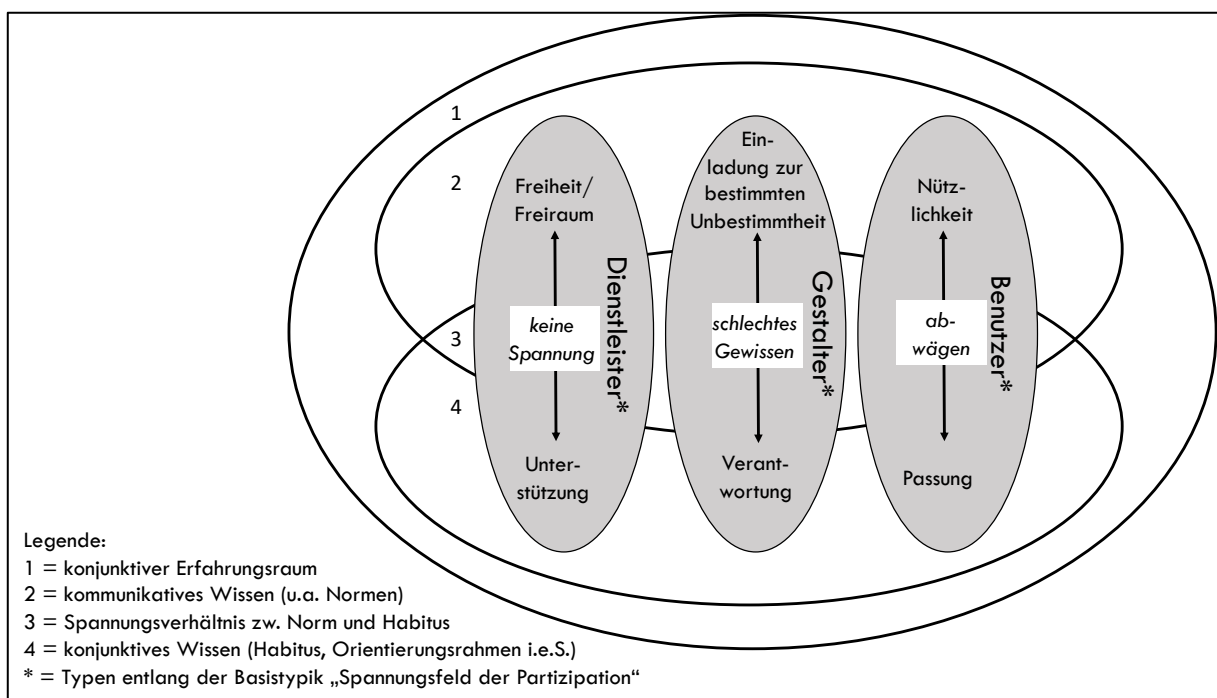


Abb. 2: Erfahrungsraum Lernwerkstatt Musik (eigene Darstellung, nach Bohnsack, 2017, S. 103)

Entlang der Basistypik zum Spannungsfeld der Partizipation am Erfahrungsraum LWM positioniert sich auf der einen Seite dieses Längskontinuums der Typ *Dienstleister* mit seinem Orientierungsrahmen *Unterstützung*. Seine Norm der *Freiheit bzw. des Freiraums* ermöglicht ihm, dass er sich gern mit studienunterstützenden Angeboten im Rahmen der Lernwerkstatt einbringt. Es entsteht

gerade kein Spannungsverhältnis, denn die LWM bietet ihm die Möglichkeit, gemäß seiner individuellen Norm zu handeln. Er tritt v.a. dahingehend in Erscheinung, dass er frei von curricularen Modul- und Studienstrukturen ein bestimmtes Angebot in Abstimmung mit einer gezielten Nachfrage für andere bereitstellt, ohne darüber hinaus selbst konkret am Erfahrungsraum LWM zu partizipieren. Für ihn ist die erfahrene Selbstbestimmung in der Bereitstellung des Angebots der größtmögliche Gewinn der Partizipation.

Dem gegenüber positioniert sich der Typ *(Be-)Nutzer* mit seinem Orientierungsrahmen der *Passung*. Die Vertreter*innen dieses Typs partizipieren dann an den LWM-Angeboten, wenn diese einen eindeutig identifizierten aktuellen oder zukünftigen Nutzen aufweisen. Dies entspricht ihrer Norm der *Nützlichkeit*, die sie gemäß ihrer Rolle als Lehramtsstudierende entfalten. Ihre Teilnahme ist dadurch gekennzeichnet, dass sie extern formulierte Anforderungen insbesondere in Hinblick auf ein vermutetes späteres Berufsfeld mit dem individuell zu erbringenden Aufwand abgleichen. Das Spannungsverhältnis zwischen der Norm der *Nützlichkeit* und dem Orientierungsrahmen der *Passung* zeigt sich im Abwägen. Verspricht ein Angebot Nutzen i.S. der Norm, dann partizipieren die Vertreter*innen dieses Typs an den jeweiligen LWM-Angeboten, andernfalls sind die Angebote irrelevant. Dazwischen positioniert sich der Typ *Gestalter*. Vor dem Hintergrund seines Orientierungsrahmens der *Verantwortung* handeln die Vertreter*innen dieses Typs, insofern sie Verantwortung sowohl für ihren eigenen Bildungsprozess als auch für die Gestaltung des gemeinsamen Erfahrungsraums LWM übernehmen. Die zugrundeliegende Norm zeigt sich in der *Einladung zur bestimmten Unbestimmtheit*, d.h. sie verbinden die LWM damit, dass sie offenes, freies Handeln ermöglicht, aber zugleich zuverlässig dazu einlädt. Daraus erwächst bisweilen ein schlechtes Gewissen als Spannungsverhältnis zum Orientierungsrahmen der *Verantwortung*, weil dieses freiheitliche, explorierende, entdeckende und gestaltende Handeln nicht immer von den Befragten eingelöst werden kann, sondern durch andere Tätigkeiten im Rahmen der LWM überdeckt wird. Gleichwohl ist ihre Teilnahme größtmöglich selbstbestimmt.

Abbildung 1 visualisiert in Anlehnung an die modellhafte Darstellung nach Bohnsack (2017, S. 103) zusammenfassend nun den rekonstruierten Erfahrungsraum der Flensburger LWM. Es bleibt bislang offen, ob nicht weitere Partizipationstypen im Zusammenhang mit anderen Lehr-Lern-Formaten (bspw. im digitalen Bereich) hervortreten können und ob dieser Erfahrungsraum als stabil gilt auch für andere Lernwerkstätten Musik.

2.3.3 Partizipationsdimensionen

Zusätzlich zu den rekonstruierten Typen und Orientierungsrahmen zeigen die nachfolgend erläuterten drei Partizipationsdimensionen weitere charakteristische Aspekte des Erfahrungsraums Lernwerkstatt Musik auf. Zugleich thematisieren sie die drei analytischen Betrachtungsebenen von Baar & Feindt (2019), die die typenspezifischen Facetten der Partizipation je unterschiedlich beeinflussen.

Die LWM als flexibles Gebilde (Makroebene)

Die LWM wird von den Befragten sowohl als *konkreter Ort* als auch als *ideeller Raum* thematisiert. Als konkreter Ort ist ein wesentliches Merkmal ihr Treffpunkt-Charakter. Dort kann man zusammenkommen und sich austauschen. Und sie hält natürlich das gesamte verfügbare Materialangebot für die Beteiligten bereit. Auf der anderen Seite wird die LWM ideell und abstrakt als

Bildungsraum im weitesten Sinne wahrgenommen. Diese unterschiedlichen Wahrnehmungen werden bspw. an den Schlagwortbeschreibungen *Aufenthaltsraum* oder *Rückzugsort* (konkreter Ort) sowie an den Metaphern *Marktplatz* oder *Türöffner* (ideeller Bildungsraum) deutlich.¹⁵ Charakteristisch ist, dass die Interviewpartner*innen zwischen der Wahrnehmung und Artikulation dieser beiden Gebilde oszillieren. Die Flexibilität wird auch in Bezug auf die inhaltliche Gestaltung als Stärke artikuliert. Es gibt keinen starren Plan für die LWM, sondern sie entwickelt sich seit ihrer Gründung beständig weiter und sucht immer wieder Formate der aktiven Einbindung der Beteiligten in die räumliche, konzeptionelle und konkret inhaltliche Ausgestaltung, wie es bspw. der Entwicklungsworkshop zur LWM im Herbstsemester 2019/2020 vorangetrieben hat. Die Flexibilität ist somit auf der Makroebene die Antwort darauf, wie sich die LWM in die vorhandenen curricularen und formalen Strukturen der Europa-Universität Flensburg einfügt – zugleich ermöglicht die konzeptionelle Flexibilität eine je individuell flexible Partizipation am Studienangebot LWM. Und genau darin liegt die Stärke der LWM als studienergänzendes Angebot.

Das Zusammenspiel von Individuum und Gruppe (Mesoebene)

Die herausgearbeiteten Typen folgen einem je unterschiedlichen Verständnis eines Zusammenwirkens von Individuum und Gruppe und geben damit auf der Mesoebene unterschiedliche Antworten zum Umgang mit dem „offene[n], unstrukturierte[n] hochschuldidaktische[n] Setting[...]" (Baar & Feindt, 2019, S. 21). Grundsätzlich ist forschendes Lernen im Rahmen der Lernwerkstatt stets ein Zusammenwirken aus individuellem und sozialem Lernen. Demnach ist „Sozialität [...] eine wesentliche Ressource, um sich inhaltlich auf Lernerfahrungen einzulassen“ (Fichten, 2017, S. 36). Diese Sozialität wird aber unterschiedlich ausgefüllt. Der *Dienstleister* etwa nimmt sich selbst vorrangig als Unterstützer für die anderen wahr. Die Stoßrichtung ist vom *Ich* zum *Ihr* insofern er seine Partizipation daraufhin reflektiert, was sein Beitrag für die anderen sein kann. Ein möglicher eigener Nutzen steht im Hintergrund, ebenso wenig ist die Formung eines *Wir* seine Hauptintention. Demgegenüber denkt und wirkt der *Gestalter* vorrangig im *Wir*. Er partizipiert verantwortungsvoll und stets in Hinblick auf dieses *Wir*. Er erkennt in der Offenheit der LWM Chancen für die Verantwortungsübernahme für seinen eigenen Bildungsweg und fragt sich zugleich, was sein Beitrag für die Gemeinschaft sein kann. Der *(Be-)Nutzer* wiederum stellt das individuelle *Ich* in den Vordergrund. Das *Wir/Ihr* dient gleich einer Folie lediglich dazu, dass das eigene *Ich* in einer Gruppe mitwirken und vor dieser Folie als nutzen- und optimierungsorientiertes Individuum in Erscheinung treten kann.

¹⁵ Timo J. Dauth entfaltet in seiner Dissertation zu „Raumbegriffen in der Musikpädagogik“ (2021 a) u.a. eine Theorie zu einer raumbezogenen musikalischen Bildungsvorstellung. Hier bringt er musikpädagogisch geprägte Raumbegriffe wie z.B. Spielraum, Ermöglichungsraum in einen Zusammenhang mit Vorstellungen musikalischer Bildung. Diese Theorie ist anschlussfähig an die hier nur knapp aufgeführten Begrifflichkeiten zur LWM als Raum. Es wird deutlich, dass die Begriffe, die die LWM als ideellen Raum beschreiben, mit jenen Vorstellungen musikalischer Bildung, wie Dauth sie entfaltet, in Einklang stehen. So resümiert Dauth (2021 a, S. 298): „Die Vorstellungen von (musikalischer) Bildung, die in den Raumbegriffen, aber auch in Umgangsweisen mit Raum sichtbar werden, bilden in Summe einen Kreislauf, der zwischen dem Bereitstellen von Bildungsangeboten durch Lehrende und einem selbstbestimmten Umgang mit Bildungspotenzialen durch Lernende zirkuliert.“ (Weitere Informationen dazu s. auch Dauth, 2021 b).

Der Praxisbezug und die Relevanz des „Brauchens“ (Mikroebene)

Alle befragten Personen betonen, dass die Workshops einen hohen Praxisbezug haben (oder haben sollten) und erkennen in ebenjenem Praxisbezug einen deutlichen Gewinn für ihr Studium. Auf der Mikroebene wird der Praxisbezug jedoch unterschiedlich ausgeleuchtet: mehrheitlich wird er mit Schulbezug gleichgesetzt und oftmals synonym zu Musizierpraxis verstanden, bisweilen wird auch ein übergreifendes Thema (wie z.B. Inklusion) unter Schulbezug artikuliert. Einige der Befragten sehen im Praxisbezug der Workshops aber auch ein grundsätzliches ausgewogenes Theorie-Praxis-Verhältnis der gewählten Thematik.

Der Praxisbezug wird weiterhin ergänzt durch Formulierungen des „Brauchens“. Demnach sollte die LWM Angebote bereithalten, die später „wirklich gebraucht werden“ (vgl. Herr Cedans, Frau Ekaf). Zugleich bleibt aber oft unklar, was mit dem „Brauchen“ eigentlich gemeint ist. Das „Brauchen“ bezieht sich meist auf die antizipierte Schulpraxis und meint u.U. konkrete Handreichungen, Ideen, Hinweise für die Tätigkeit als Musiklehrkraft. Dies evoziert aber auch die Frage, ob das sonstige Studium für die berufliche Entwicklung nicht brauchbar ist. Einige Befragte äußern, dass bspw. Workshops zur Stressbewältigung genauso gebraucht werden wie solche, die neue musikalische Erfahrungen ermöglichen. In diesen Fällen bezieht sich das „Brauchen“ auf die individuelle Persönlichkeitsentwicklung.¹⁶

Mit den individuellen Facetten des „Brauchens“ gehen unterschiedliche Erwartungen an die Angebote der LWM sowie an die Vorstellungen von Eigenaktivität vs. Unterstützung einher. Der Schulpraxisbezug wird v.a. von Vertreter*innen des Typs *(Be-)Nutzer* formuliert, erwartet werden spezifisch schulbezogene Angebote und ein einsatzbereites, lediglich zu transferierendes Unterstützungsinstrumentarium, was von den Dozent*innen möglichst gut aufbereitet dargeboten wird. Demgegenüber deuten die Vertreter*innen der Typen *Dienstleister* sowie *Gestalter* das Brauchen vorrangig im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung und erkennen die Möglichkeiten des eigenaktiven Erkundens und der Verantwortungsübernahme.

Zusammenfassung

Die drei Partizipationsdimensionen erfassen die Potenziale der LWM wie folgt: (1) Die *LWM als flexibel konzipiertes Studienangebot* ermöglicht eine aktive Mitgestaltung an und eine flexible Veränderung der LWM je nach den Interessen und Fragestellungen der Akteure. Die Flexibilität ist das Potenzial in einem modularisierten und durchorganisierten Studienalltag. (2) Das *Zusammenwirken von Individuum und Gruppe* macht deutlich, dass sich das jeweilige *Ich* in besonderer Weise in Wechselwirkung zu einem *Wir/Ihr* entfalten kann und verweist auf das Zusammenspiel von individuellen und sozialen Lernprozessen, wie es charakteristisch ist für die Lernwerkstattarbeit sowie das forschende Lernen. (3) Der *Praxisbezug und die Relevanz des ‚Brauchens‘* wird als bemerkenswert herausgestellt, wobei der Praxisbezug als besonders anregend erachtet wird.

¹⁶ Martina Krause-Benz (2016) hat sich in ihrem Aufsatz „Musiklehrantsbildung oder -ausbildung“ mit der Frage nach dem Verhältnis von Wissenschaft und Praxis in der Musiklehrantsbildung befasst. Darin thematisiert sie jenen Trend an Hochschulen, „dass offensichtlich ein prinzipieller Anwendungsbezug als Leitbild für die curriculare Weiterentwicklung der Musiklehrantsstudiengänge aktuell fungiert“ (S. 230). Sie „plädiert [...] vehement für die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Musikpädagogik [...] und richtet sich damit gegen eine zu starke Anwendungsorientierung der ersten Musiklehrantsbildungsphase an Hochschulen“ (S. 229). Dieser Anwendungsbezug als Leitbild wird – so legen es die Daten der Studie nahe – auch von den befragten Personen als Kriterium für die Attraktivität von LWM-Angeboten artikuliert und manifestiert sich im rekonstruierten „Nützlichkeitsdenken“ (vgl. Kap. 2.4).

Damit einher gehen unterschiedliche Vorstellungen des Brauchens, insofern das Brauchen einerseits für die spätere Tätigkeit als Lehrkraft an einer Schule und andererseits für die Persönlichkeitsentwicklung an sich thematisiert wird. Bezugnehmend auf die eingangs eingeführte begriffliche Darstellung ‚Partizipation‘ wird deutlich, dass die drei hier diskutierten Dimensionen unterschiedliche Aspekte der Teilhabe und der Teilnahme in einem je verschiedenen Verhältnis von Fremd- und Selbstbestimmung aufgreifen. Diese Facetten der Partizipation werden im nachfolgenden Kapitel vor dem Hintergrund des Utilitarismus vertiefend betrachtet.

2.4 Diskussion: Utilitarismus als erkenntnistheoretischer Rückbezug

Die dargelegten Analyseergebnisse verweisen auf ein bestimmtes Nützlichkeitsdenken und zeigen unterschiedliche Umgangsweisen der Befragten damit an. Um diesem Nützlichkeitsdenken noch etwas genauer auf die Spur zu kommen, soll der Utilitarismus als erkenntnistheoretische Perspektive ergänzend hinzugezogen werden.

Der Utilitarismus als eine Position in der Ethik geht zurück auf einschlägige Vorarbeiten von Jeremy Bentham Ende des 18. Jh. sowie v.a. auf John Stuart Mill und sein namengebendes moralphilosophisches Werk *Utilitarismus* (1863) (Bachmann, 2020, S. 66). Es handelt sich um eine ethische Position, die die Moralität von Handlungen bewertet. Demnach wird dasjenige Handeln als moralisch geboten betrachtet, was „jeweils den größtmöglichen Nutzen (oder das größtmögliche Glück, größtmögl. Lust) für die größte Zahl der Betroffenen herbeizuführen verspricht“ (Regenbogen & Meyer, 2020, S. 694). Glück ist also die grundlegende „Währung“, in die alle moralisch relevanten Güter umzurechnen sind (Jordan & Nimtz, 2013, S. 276). Grundlage ist das Kriterium der sittlichen Verbindlichkeit – das Prinzip der Nützlichkeit –, „nach dem jene Handlung sittl. geboten ist, deren Folgen für das Glück aller Betroffenen optimal sind“ (Höffe,⁷ 2008, S. 324).

Dieses Moralprinzip setzt sich aus vier aufeinander aufbauenden Teilprinzipien zusammen (vgl. Bachmann, 2020, S. 67-68): Demnach sind alle Handlungen von ihren Folgen (und nicht von ihrer Absicht) her zu beurteilen (*Prinzip des Konsequentialismus*). Der Maßstab dieser Folgen ist ihr Nutzen, und zwar der Nutzen für das in sich Gute (*Utilitätsprinzip*). Als in sich gut und höchster Wert gilt die Erfüllung der menschlichen Bedürfnisse und Interessen, das Glück, wobei es den Einzelnen überlassen bleibt, worin sie ihr Glück erwarten (*hedonistisches Prinzip*). Dieser Nutzen soll sich daran beurteilen lassen, in welchem Maß durch eine Handlung Glück bzw. Freude und Lust gesteigert sowie Unglück bzw. Schmerz verhindert werden. Ausschlaggebend ist dabei das Glück *aller* von der Handlung Betroffenen, d.h. der Utilitarismus verpflichtet sich auf das allgemeine Wohlergehen (*Sozialprinzip*).¹⁷ Dabei wird als normativ vorausgesetzt, dass es ein „rational bestimmtes, universelle Geltung beanspruchendes und [...] zugleich verpflichtendes Kriterium für eine eindeutige Bestimmung des moralisch Richtigen“ (Bachmann, 2020, S. 65) gibt und dass dies im „größtmöglichen Glück“ für eine „größtmögliche Zahl“ an Menschen besteht. Zu diskutieren und stets abzuwägen ist aber, worin eben jenes „größtmögliche Glück“ besteht.

Setzt man die hier skizzierten Grundpositionen des Utilitarismus nun in Bezug zu den Analyseergebnissen der Studie, so wird folgendes deutlich: Alle Akteure betrachten die Bedeutung

¹⁷ In jüngerer Vergangenheit wird zwischen Handlungs- und Regelutilitarismus unterschieden, was bedeutet, es können einmal die Folgen von konkreten Handlungen in konkreten Situationen bewertet werden oder aber es werden die Folgen von Handlungsregeln (wie bspw. „Du sollst nicht lügen“) bewertet.

der Lernwerkstatt und die Partizipationsmöglichkeiten vor dem Hintergrund eines utilitaristischen Denkens (i.S. von Nützlichkeit), allerdings in unterschiedlicher Ausprägungen, wie es die sinngenetischen Typen verdeutlichen.

Die Vertreter*innen des Typs *Dienstleister* mit dem Orientierungsrahmen *Unterstützung* folgen in ihrem Handeln allen vier utilitaristischen Teilprinzipien (Konsequenzialismus, Utilität, Hedonismus und Sozialprinzip), allerdings vernachlässigen sie dabei den Nutzen für ihr eigenes Fortkommen. Sie klammern ihr eigenes Glück weitestgehend aus und partizipieren an der LWM, indem sie größtmögliches Glück (bzw. Lust) für die Studierenden unterstützend ermöglichen wollen. Bisweilen erkennen sie auch die Nützlichkeit für sich selbst (vgl. Herr Athog). Dennoch werden die Konsequenzen ihres Handelns in Hinblick auf Nutzenmaximierung aller beteiligten Studierenden (Utilitätsprinzip, hedonistisches Prinzip als Maximierung von Glück und Vermeidung von Leid, Sozialprinzip) bewertet.

Die Vertreter*innen des Typs *(Be-)Nutzer* argumentieren vor dem Hintergrund des Orientierungsrahmens der *Passung*. Auch sie folgen grundsätzlich den vier Teilprinzipien, allerdings stehen für sie die drei Teilprinzipien Konsequenzialismus, Utilität und Hedonismus im Vordergrund. Das Sozialprinzip spielt entweder keine oder nur eine marginale Rolle insofern, als dass die *(Be-)Nutzer* nur dann individuell ihr Glück und ihren Nutzen bestmöglich zur Entfaltung bringen können, wenn andere an der Bereitstellung und Umsetzung eines Angebots, das für sie individuell bedeutsam ist, mitwirken. Zugleich wirkt beim *(Be-)Nutzer* noch eine gesellschaftliche Entwicklung hinein, die Sabine Seichter als „neue utilitaristische Ethik“ (Seichter, 2020, S. 165) bezeichnet. Demnach setzt sich aufgrund einer Tendenz zur Ökonomisierung von Bildung durch, Lernende als „homo oeconomicus“ zu betrachten oder wie es bei Foucault (2004/2006, S. 314, zit. in Seichter, 2020, S. 165) heißt: „Der *Homo oeconomicus* ist [...] ein Unternehmer seiner selbst [...], der für sich selbst sein eigenes Kapital ist, sein eigener Produzent, seine eigene Einkommensquelle.“ Diesem Verständnis folgend hat sich vor allem das hedonistische Teilprinzip verändert, insofern es nicht mehr um die Maximierung von Glück bzw. Lust und die Minimierung von Leid geht, sondern vielmehr um die Maximierung von *Gewinn* und die Minimierung von *Verlust* (Seichter, 2020, S. 165). Beim Typ *(Be-)Nutzer* deutet sich demnach eine Tendenz an, insofern er bisweilen den an den Mechanismen des Marktes orientierten Maximen folgt und sich selbst als unternehmerisches Selbst versteht. Der Orientierungsrahmen der *Passung* führt demgemäß zu einem auf Optimierung seiner selbst zielenden und die möglichen Folgen abwägenden Handeln.

Die Vertreter*innen des Typs *Gestalter* handeln vor dem Hintergrund des Orientierungsrahmens der *Verantwortung*. Für sie kann man feststellen, dass sie überwiegend dem utilitaristischen Ethikprinzip in seiner Ganzheit folgen. Das festgestellte Wechselspiel aus wir-ich-wir verdeutlicht bspw. das Sozialprinzip. Der *Gestalter* ist durch seine Partizipation an der LWM am Wohle aller interessiert. Er sieht die Potenziale der LWM im Nutzen der jeweiligen verschiedenen Angebote (Utilität) vornehmlich in der Maximierung von Glück (und nicht in Gewinn!) – also in einem individuellen und persönlichkeitsbezogenen Mehrwert, der auf das Wohl aller abstrahlt.

Auch die ausgeschalteten Partizipationsdimensionen sind Ausdruck eines utilitaristischen Bildungsverständnisses der beteiligten Akteure: das *Verhältnis von Individuum und Gruppe* macht deutlich, inwiefern die Vertreter*innen der jeweiligen Typen das Sozialprinzip verinnerlichen und das Glück aller (inkl. ihres eigenen) im Sinn haben. Die *Thematik des Brauchens* artikuliert das Utilitätsprinzip und verdeutlicht eine Tendenz von Maximierung von Glück/Lust hin zu einer ökonomischen Sichtweise der Maximierung von Gewinn, die die Zweckfreiheit von Bildung in Frage

stellt und sie stattdessen funktionalisiert i.S. einer Entwicklung eines „unternehmerischen Selbst“. Die *LWM als flexibles Gebilde* artikuliert den freiheitlichen Gedanken, der einer Ökonomisierung entgegentreten möchte, die auch mit der Modularisierung des Studiums strukturell Einzug gehalten hat. Das flexible Gebilde betont, dass immer wieder neu nach den relevanten Facetten des „Glücks“ bzw. der „Lust“ im musikpädagogischen Bildungsprozess gefragt wird und dies gemeinsam – zum Wohle aller – in einer konkreten Angebotsstruktur ausgehandelt wird.

2.5 Herausforderungen und Perspektiven

Die dargelegten Befunde verweisen auf spezifische Herausforderungen und daraus resultierende Perspektiven zur Weiterentwicklung der LWM in Flensburg. Zunächst kann festgestellt werden, dass sich das ergänzende Studienangebot LWM bewährt hat. Gleichwohl treten einige Besonderheiten hervor, die herausfordernd sind für die Implementierung und nachhaltige Gestaltung eines Studienangebotes Lernwerkstatt Musik an einer Hochschule. Diese sollen abschließend skizziert und Perspektiven zur Weiterentwicklung entfaltet werden.

Zeit im modularisierten Studienalltag

Die größte Herausforderung und ein zugleich ungelöstes Dilemma besteht gegenwärtig darin, dass die Studierenden in ihrem modularisierten Studienalltag zu wenig Zeit für freiwillige, zusätzliche Angebote haben und daher – zurecht! – aus einer (Be-)Nutzer-Perspektive strikt auswählen, was ihnen den größtmöglichen Nutzen bringt. Die zusätzlichen und auch zeitaufwendigen Angebote der LWM gehören nicht immer und nicht selbstverständlich dazu. Ein Großteil der Studierenden entscheidet sich demnach selektiv für den Nichtbesuch der LWM (sie entscheiden sich nicht gegen die LWM, aber sie entscheiden sich eben auch nicht dafür).

Dennoch: die LWM erfordert von den Studierenden, dass sie sich selbst beständig befragen, worin der konkrete Nutzen dieses Studienangebotes auch im Vergleich mit verpflichtenden Angeboten für sie selbst und ihre Persönlichkeits- sowie Professionsentwicklung besteht. Dies greift die eingangs aufgeführten Befunde zum Zusammenhang von Angebot und Nachfrage (vgl. Gruhn & Müller-Naendrup, 2014) sowie zu den Haltungen der Studierenden in Hinblick auf konkrete Lehr-Lernformate (vgl. Hildebrandt et al., 2014) auf und spitzt diese aber deutlich zu, wie es u.a. in der Typenbeschreibung deutlich wird.

Für die weitere Gestaltung der LWM ist es daher wichtig, dass einerseits überlegt wird, ob sich bestimmte Elemente in ein Modulstrukturangebot einfügen lassen, aus welchem die Studierenden nach Bedarf und Interesse wählen können. Und andererseits besteht eine besondere Chance darin, dass sich die LWM gerade *nicht* ausschließlich fest in den Studienstrukturen verankert, sondern dass sie in ihrer Eigenständigkeit und Flexibilität fortbesteht. Das Potenzial liegt also darin begründet, solche Strukturen zu entwickeln, die die LWM zwischen Verankerung und Flexibilität im Studienangebot verorten.

Thematik des Brauchens

Die identifizierte Partizipationsdimension des Brauchens verdeutlicht, dass ein Großteil der Nutzer*innen die Angebote der LWM dann wahrnimmt, wenn sie ihnen gegenwärtig im Studienverlauf oder für eine zukünftige antizipierte Tätigkeit als nützlich erscheinen. Dabei wird der Pra-

xisbezug als Stärke ausgewiesen. Diejenigen LWM-Angebote, die einen unmittelbaren und klaren Praxisbezug für das Studium oder für die berufliche Zukunft verdeutlichen, sind besonders gefragt, wohingegen diejenigen Angebote, die i.S. forschenden Lernens zum Nachdenken einladen und keinen unmittelbar erkennbaren Output (bspw. i.S. von erfahrbaren musikalischen Fähigkeiten im Instrumentalspiel) hervorbringen eher weniger angenommen werden. Ein Impuls für die konzeptionelle Weiterentwicklung der LWM könnte darin liegen, verschiedene Aspekte des Brauchens klarer zu verdeutlichen und dabei die Vielfalt der Utilität gemäß einer diversen Glücksmaximierung beizubehalten. Das utilitaristische Prinzip mit seinen vier Teilprinzipien ist daher aufschlussreich in Bezug auf die Partizipationstypen selbst sowie in Hinblick auf die LWM. Gleichwohl muss das Utilitätsprinzip aber auch kritisch betrachtet werden, insofern es kein verbindliches allgemeines Glück aller geben kann. Die LWM als flexibles Gebilde setzt hier einen Kontrapunkt, weil sie immer wieder neu nach individuellen Möglichkeiten des Brauchens und Nutzens (i.S. von Glück oder Lust) fragt.

Die Überwindung von Hürden

Die Partizipationstypen bringen zum Vorschein, dass es unterschiedlich starke Hürden gibt, um LWM-Angebote zu nutzen. Dies geht mit den empirisch basierten Erkenntnissen von Rangosch-Schneck (2017) zu Lernhindernissen einher, aber auch darüber hinaus. Der *Dienstleister* konstatiert für sich, dass er nicht für das eigene Fortkommen an der LWM partizipiert, sondern vornehmlich aus einem Interesse „ich für euch“. Er betrachtet die LWM wohlwollend, aber stets aus einer Perspektive der Distanz. Der *Gestalter* ist von Anfang an in die LWM involviert, empfindet keine Hürden und partizipiert umfangreich an den Angeboten. Zugleich entwickelt er gemäß seines Orientierungsrahmens *Verantwortung* konkrete Ideen, um Hürden für andere abzubauen oder gar nicht erst entstehen zu lassen (vgl. Herr Cedans). Der *Gestalter* sieht ein Potenzial der LWM in ihrer Öffnung hin zu allen Studierenden. Der *(Be-)Nutzer* wiederum hat für die Partizipation am Erfahrungsraum LWM Hürden überwunden, dennoch begegnet er der LWM auswählend, insofern er immer wieder neu die Angebote der LWM in Hinblick auf einen individuellen Nutzen prüft.

Die befragten Personen äußern verschiedentlich, dass sie das auf Offenheit und Selbsttätigkeit orientierte Angebot der LWM zwar schätzen, es aber aus verschiedenen Gründen nicht vollumfänglich nutzen (können). Mehrfach wird die fehlende Zeit im Studienalltag angeführt, aber es kommt auch die Angst vor der unbekanntem Gruppe im Rahmen eines Workshops und die damit einhergehende Befürchtung, nicht gut genug für eine Teilnahme zu sein, zur Sprache. Demgemäß formuliert bspw. Frau Drebo:

„Also bei mir war es tatsächlich so, tatsächlich die erste Überwindung, da mal mitzumachen. Also am Anfang hab ich die E-Mails bekommen und dachte immer so, hm, also ich weiß nicht, ob ich dafür gut genug bin.“

Dies ist anschlussfähig an das von Rangosch-Schneck (2017, S. 208) rekonstruierte Lernhindernis „(Un-)Sicherheit und Person“, insofern Offenheit und Freiräume nicht nur als Chance wahrgenommen werden, sondern ebenso auch verunsichern und somit zum Lernhindernis werden können.

Mit dem Blick auf die anderen Beteiligten wird deutlich: während sich der *Dienstleister* bewusst außerhalb der Gruppe positioniert, sieht der *(Be-)Nutzer* vor allem sein eigenes Fortkommen und braucht dafür die Gruppe, der *Gestalter* geht von Anfang an in der Gruppe auf. Zudem

wurde deutlich, dass der *Dienstleister* überwiegend selbstbestimmt, aber unterstützend für die anderen agiert. Der (Be-)Nutzer wiederum partizipiert ebenso selbstbestimmt und vor dem Hintergrund des eigenen Nutzens, allerdings erst nach einem differenzierten Abwägungsprozess zwischen externen Anforderungen einer antizipierten zukünftigen Tätigkeit einerseits und den individuellen Ressourcen und Neigungen andererseits. Der *Gestalter* partizipiert pendelnd zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Das bedeutet, die LWM hat sowohl integratives als auch selektives Potenzial, je nachdem, wie Hürden empfunden werden und welche Handlungspraxis sie auslösen. Für die Weiterentwicklung wäre möglicherweise von Bedeutung, solche Formate zu entfalten, die das integrative Potenzial stärken, Hürden abbauen und somit Teilhabe ermöglichen. Dabei wäre ein ausgewogenes Verhältnis von Fremd- und Selbstbestimmung zu beachten.

Ausblick

Diese Überlegungen lassen sich grundsätzlich auf die Implementierung von Musik-Lernwerkstätten an Hochschulen übertragen. Und natürlich sind Fragen offengeblieben. So könnte bspw. begleitend erforscht werden, ob sich weitere Partizipationstypen auf tun, die mit anderen Angeboten, insbesondere auch digitalen Formaten, einhergehen. Weiterhin könnte das Zusammenwirken von Individuum und Gruppe in spezifischen Angeboten erforscht werden. Und schließlich könnte untersucht werden, ob, wodurch und inwiefern sich eine utilitaristische Haltung möglicherweise über die Dauer der Partizipation an (unterschiedlichen) Lernwerkstattformaten verändert.

Schlussendlich kann konstatiert werden, dass sich im modularisierten Hochschulalltag, wie er sich seit einigen Jahren fest etabliert, ein freiwilliges zusätzliches Studienangebot immer wieder wird behaupten müssen. Die Studie hat deutlich gemacht, worin die Potenziale aber auch die Herausforderungen liegen. Über all dem steht, dass die nachhaltige Implementierung eines solchen Studienangebots stets an bestimmte Ressourcen sowie an die Personen vor Ort gebunden ist, denen die Unwägbarkeiten aber auch die Chancen bewusst sind. Ein Bewusstsein dieser Spannungsverhältnisse, Kenntnis über den zu gestaltenden Erfahrungsraum Lernwerkstatt sowie über Facetten der Partizipation (auch im Zusammenhang mit spezifischen Grundhaltungen wie der des Utilitarismus) sind der erste Schritt für eine gelingende Implementierung.

Literatur

- Ahner, P., Hertzsch, L., Heitinger, D. & Flad, T. (2019). *Music Apps. Unterrichten mit Smartphones und Tablets*. Mainz: Schott.
- Baar, R. & Feindt, A. (2019). Struktur und Handlung in Lernwerkstätten – eine theoretische Einordnung. In R. Baar, A. Feindt & S. Trostmann (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten, Bd. 5)* (S. 19-26). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bachmann, M. L. (2020) (Hrsg.). *Grundkurs Philosophie (Bd. 7: Ethik)*. Stuttgart: Reclam.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 9-32). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 241-270). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. (utb Taschenbuch-Verlag) Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Brüggemann, M. & Welling, S. (2017). Dokumentarische Methode und Gruppendiskussionsverfahren in der medienpädagogischen Forschung. In T. Knaus (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode* (S. 181-207). München: kopaed. Online verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-170710> [21.12.2020]
- Dauth, T. J. (2021 a). *Raubegriffe in der Musikpädagogik. Eine Systematisierung* (unveröff. Dissertation). Flensburg: Europa-Universität Flensburg.
- Dauth, T. J. (2021 b). Angebot und Selbstbestimmung. Vorstellung von (musikalischer) Bildung als Kern musikpädagogischer Begriffe des Raums. In N. Bailer & K. Pecher-Havers (Hrsg.), *Entfaltungsräume. Förderung musikalischer Potenziale im Unterricht* (S. 167-200). Münster: Waxmann.
- Dreßler, S. (2022, i.V.). Die Lernwerkstatt Musik als Erfahrungsraum musikbezogenen forschenden Lernens. In M. Busker, B. Peuker & J. Winkel (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der fach- und fachrichtungsbezogenen, universitären Lehrkräftebildung*. Flensburg: Europa-Universität Flensburg.
- Dreßler, S. (2021, i.Dr.) Montessori-Pädagogik in der Musiklehrer*innenbildung?! Musikdidaktische Betrachtungen auf ein Seminarkonzept samt Materialsammlung. *Die Materialwerkstatt (DiMaWe)*.
- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 30-38). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Flick, U. (2007). Triangulation in der qualitativen Forschung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 309-318). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Godau, M. (2017). Apps in der musikpädagogischen Praxis. Eine explorative Studie zur kommunikativen Konstruktion von mobilen Technologien im schulischen Nachmittagsbereich. In A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (S. 237-249). Münster, New York: Waxmann.
- Gruhn, A. & Müller-Naendrup, B. (2014). „We don't need no education!“ – Hochschullernwerkstätten zwischen Angebot und Nachfrage. In E. Hildebrandt, M. Peschel & M. Weißhaupt

- (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (S. 146-159). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gunzenreiner, J., Franz, E.-K., Müller-Naendrup, B., Peschel, M. & Wedekind, H. (Hrsg.). *Lernen und Studieren in Lernwerkstätten. Impulse für Theorie und Praxis* (Bd. 1-5). Bad Heilbrunn: Julius-Klinkhardt.
- Hildebrandt, E., Nieswandt, M., Schneider, R., Radtke, M. & Wildt, J. (2014). Werkstätten als Raum für „Forschendes Lernen“ in der Hochschulbildung. In E. Hildebrandt, M. Peschel & M. Weißhaupt (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (S. 80-99). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Höffe, O. (2008) (Hrsg.). *Lexikon der Ethik*. München: Verlag C.H.Beck.
- Jordan, S. & Nimtz, C. (2013) (Hrsg.). *Lexikon Philosophie. Hundert Grundbegriffe*. Stuttgart: Reclam.
- Krause-Benz, M. (2016). Musiklehramtsbildung oder -ausbildung? Warum wissenschaftliche Musikpädagogik notwendig ist. In B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hrsg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus* (S. 229-246). Münster, New York: Waxmann.
- Lessing, W. (2016). Pädagogische Antinomien in der professionellen Instrumentalausbildung – eine rekonstruktive Studie zum Erfahrungsraum der ehemaligen Spezialschule für Musik Dresden. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 59-72). Münster, New York: Waxmann.
- Lessing, W. (2017). *Erfahrungsraum Spezialschule. Rekonstruktion eines musikpädagogischen Modells*. Bielefeld: transcript.
- Naacke, S. (2011). *Eine Schule auf dem Weg – Gelingende Schulentwicklung mit Chor- und Bläserklassen. Eine qualitative Studie*. Berlin: Lit-Verlag.
- Precht, P. & Burkard, F.-P. (2008) (Hrsg.). *Metzler Lexikon Philosophie*. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.
- Rangosch-Schneck, E. (2017). Nachgefragt: Lernhindernisse und -widerstände in der Lernwerkstattarbeit? Anmerkungen zu spezifischen Herausforderungen für Lernende und Lehrende in Seminarangeboten für (Lehramts-)Studierende. In M. Kekeritz, U. Graf, A. Brenne, M. Fiegert, E. Gläser & I. Kunze (Hrsg.), *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung* (S. 201-211). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Regenbogen, A. & Meyer, U. (2020) (Hrsg.). *Wörterbuch der philosophischen Begriffe*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Schmude, C. & Wedekind, H. (2014). Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik. In E. Hildebrandt, M. Peschel & M. Weißhaupt (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (S. 103-122). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Seichter, S. (2020). *Das „normale“ Kind. Eindrücke in die Geschichte der schwarzen Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V. (VeLW) (2009). *Positionspapier zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit*. Bad Urach. Abgerufen von <https://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf> [22.12.2020]
- Wedekind, H., Peschel, M., Franz, E.-K., Gunzenreiner, J. & Müller-Naendrup, B. (2014). Reihenvorwort. In E. Hildebrandt, M. Peschel & M. Weißhaupt (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (S. 5-6). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wedekind, H. & Schmude, C. (2017). Werkstätten an Hochschulen – Orte des entdeckenden und/oder forschenden Lernens. In M. Kekeritz, U. Graf, A. Brenne, M. Fiegert, E. Gläser &

I. Kunze (Hrsg.), *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Forschung und Lehre* (S. 185-200). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Internet-Quellen

Grundschulwerkstatt – Pädagogisches Labor der Universität Kassel. Online Auftritt:

<http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/zlb/ring/ring/grundschulwerkstatt.html>

Lernwerkstatt der Universität Erfurt. Online Auftritt: <http://lernwerkstatt-erfurt.de>

Lernwerkstatt Musik der Europa-Universität Flensburg. Online Auftritt: <https://www.uni-flensburg.de/musik/lernwerkstatt/>

Lernwerkstatt Musik der Universität Kassel: Online Auftritt: <http://www.uni-kassel.de/fb01/institute/musik/lernwerkstatt.html>

Lernwerkstatt Musik der Universität Würzburg. Online Auftritt: <https://www.musikwissenschaft.uni-wuerzburg.de/musikpaedagogik/lernwerkstatt-musik/>

Lernwerkstatt Musik der Universität Passau: Online Auftritt: <https://www.phil.uni-passau.de/musikpaedagogik/studium-und-lehre/lernwerkstatt-musik/>

Media Education and Educational Technology Lab (MEET) der Universität Würzburg.

Online Auftritt: <https://www.paedagogik.uni-wuerzburg.de/schulpaedagogik/meetjmu/>

Prof. Dr. Susanne Dreßler

Professorin für Musikpädagogik

Europa-Universität Flensburg

Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg

susanne.dressler@uni-flensburg.de

Elektronische Version / Electronic Version:

<https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/202>

URN: urn:nbn:de:101:1-2021042750