

Kerstin Heberle, Ulrike Kranefeld

„Genau das ist jetzt das Problem bei uns.“ Eine Fallstudie zum Rückmeldeverhalten von Lehrenden im Gruppeninstrumentalunterricht

Einleitung

Es ist eine typische Situation innerhalb des Gruppeninstrumentalunterrichts: Die Schülerinnen und Schüler spielen gemeinsam ein Stück und erwarten im Anschluss eine Rückmeldung ihres Instrumentallehrenden. Dieser beobachtet ihr Spiel und ist bemüht, eine realistische Vorstellung ihrer individuellen Voraussetzungen zu gewinnen. Diese musikpädagogische Diagnose (vgl. Greuel 2007) ist sowohl Konsequenz als auch Basis einer Vielzahl musikpädagogischer Entscheidungen, die oftmals die inhaltliche und methodische Gestaltung der folgenden Unterrichtssequenz prägen.

Während es innerhalb der Musikpädagogik zahlreiche Literatur gibt, die diese Entscheidungsprozesse normativ diskutiert und als Ratgeber für eine bessere Unterrichtspraxis fungiert, gibt es sehr wenige Studien, die sich dem Handeln innerhalb der konkreten Unterrichtssituation aus empirischer Perspektive widmen⁶.

Vor dem Hintergrund, dass die Konfrontation mit ihren Fehlern für Lernende oftmals demotivierend und zur Entwicklung eines geringen Selbstwertgefühls führen kann (vgl. Kleinschmidt-Bräutigam 1994), erscheint insbesondere der Umgang mit den einzelnen, oftmals sehr unterschiedlichen musikalischen Leistungen von besonderem Interesse. In diesem Zusammenhang stellen sich die Fragen, anhand welcher Kriterien die Instrumentallehrenden das musikalische Spiel der Schülerinnen und Schüler in der konkreten Unterrichtssituation überhaupt beurteilen und wie sie diese Bewertung in die Gruppe rückmelden.

Zur Beantwortung dieser Fragen möchte der folgende Artikel einen ersten Beitrag liefern und dazu den Fall einer solchen Rückmeldesituation exemplarisch analysieren.

⁶S. etwa Moritz (2010), die auf mikroprozessualer Ebene das Phänomen „Begegnung“ im Klaviereinzelunterricht videografisch untersucht.

Einblicke in die Unterrichtswirklichkeit: Videografie

Die tatsächliche Unterrichtssituation zu erfassen, erscheint als große Herausforderung, wenn man bedenkt, wie facettenreich und vielschichtig sich eine solche oftmals präsentiert. Zahlreiche Aktionen finden gleichzeitig statt und bieten diverse Beobachtungsmöglichkeiten, sodass die Situation kaum von einem einzelnen Beobachter angemessen wahrgenommen werden kann.

In diesem Zusammenhang macht die Methode der videobasierten Unterrichtsforschung etwas möglich, was in der alltäglichen Unterrichtssituation nicht möglich ist: Die Videos zeichnen das Unterrichtsgeschehen auf, sodass es beliebig oft und unabhängig vom Aufnahmezeitpunkt betrachtet werden kann. Innerhalb der letzten Jahre hat sich diese Forschungsmethode daher zunehmend innerhalb der Lehr-Lernforschung etabliert.

Ein Vorteil der Videografie ist zunächst, dass sie einen sehr offenen Zugang zum Material ermöglicht. Dies ist besonders bedeutsam, wenn es sich bei dem Forschungsfeld um einen Bereich handelt, über den im Vorfeld nur wenige Informationen vorliegen. So ist es möglich, eine zunächst explorative und offene Forschungsfrage nach der ersten Sichtung des Materials zu konkretisieren und so möglicherweise Phänomene ins Auge zu fassen, die zuvor innerhalb der theoretischen Vorüberlegungen nicht berücksichtigt worden sind.

Videobasierte Methoden ermöglichen dabei auch, komplexe Interaktionsprozesse zu analysieren und in ihrer Konstruktion detailliert zu betrachten. So können gleichzeitige Handlungsstränge einzeln verfolgt und differenziert aufgeschlüsselt werden, sodass bei entsprechender Forschungsfrage etwa auch die Nebenkommunikation von Schülerinnen und Schülern untereinander berücksichtigt werden kann. Zudem wird der konkrete Wortlaut der Teilnehmer aufgezeichnet und kann so ebenfalls als Grundlage der Auswertung fungieren. Neben dem Blick des einzelnen Forschers können weiterhin auch andere Personen das Material untersuchen, sodass unterschiedliche Sichtweisen und Perspektiven miteinander konfrontiert werden und in die Auswertung einfließen können (vgl. Waldis et al. 2006).

Zudem birgt die Videografie insbesondere für musikpädagogische Fragestellungen ein besonderes Potential, da sie nicht-sprachliche und motorische Elemente der Interaktion beobachtbar macht. Gerade für die Analyse einer musikpädagogischen Situation sind das tatsächliche Instrumentalspiel, aber auch die Sitzhaltung der Schülerinnen und Schüler, ihre Blickrichtungen und ihr Umgang mit dem Instrument wichtige Komponenten (vgl. Gebauer 2011).

Analyse von Videomaterial

Für die Auswertung von Videomaterial haben sich nun in den letzten Jahren innerhalb der Lehr-Lernforschung unterschiedliche Analysemethoden etabliert. Wie bereits erläutert, intendiert der folgende Beitrag eine fallanalytische Beschreibung einer Unterrichtssequenz und damit ein interpretierendes Vorgehen. Dabei erscheint der dargestellte Fall als ein Ereignis, das zwar keine allgemeingültigen Aussagen zulässt, jedoch „durchaus zur Gewinnung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse und letztendlich zur Theoriebildung beitragen“ kann (vgl. Fatke 2012). Für die Interpretation des empirischen Materials nutzt die Studie als methodologischen Rahmen die Interpretative Unterrichtsforschung (Krummheuer; Naujok 1999). Entsprechend dieser Rahmung gelten die im Unterricht stattfindenden Interaktionen zwischen Lehrenden und Schüler/Innen bzw. zwischen den einzelnen Schülerinnen und Schülern als Erkenntnisgrundlage für die Analyse. Durch die Videografie werden diese Interaktionen aufgezeichnet und damit erst analysierbar gemacht, anschließend erfolgt eine Transkription von ausgewählten Sequenzen innerhalb der Unterrichtsstunden. Um nun systematisch Strukturen innerhalb des Materials zu identifizieren und offenzulegen, erfolgt eine Interpretation dieser Interaktionen nach gesprächsanalytischen und kategorialen Verfahren (vgl. Deppermann 2008, Glaser; Strauss 1998), indem Schlüsselszenen identifiziert werden und diese dann einem mehrschrittigen Kodierprozess unterzogen werden.⁷

⁷ S. zum genaueren methodischen Vorgehen Heberle; Kranefeld (2012).

Die Fallanalyse

Im Folgenden wird nun eine solche Interpretation anhand eines Fallbeispiels isoliert vorgestellt, die die Komplexität des Unterrichtsgeschehens unter einer bestimmten Fragestellung reduziert. Anschließend wird ein Ausblick auf mögliche forschungspraktische Konsequenzen gegeben. Entsprechend der formulierten Fragestellung handelt es sich bei dieser Sequenz um eine Reaktion einer Instrumentallehrerin direkt im Anschluss an das gemeinsame Spiel von Schülerinnen und Schülern im Rahmen von Gruppeninstrumentalunterricht.⁸

Zum Kontext der Unterrichtssituation

Bei dem Fallbeispiel handelt sich um Horn-Unterricht, der im Rahmen des Programms *Jedem Kind ein Instrument* (JeKi) durchgeführt wird. Innerhalb dieses Projekts haben Schülerinnen und Schüler des Ruhrgebiets von der zweiten bis zur vierten Klasse die Möglichkeit, ein Musikinstrument ihrer Wahl zu erlernen. Ziel des Projekts ist es, möglichst viele Kinder an Musik heranzuführen und auf diese Weise einen gerechten Zugang zum Instrumentalspiel zu ermöglichen (s. Beitrag Busch; Kranefeld in diesem Band). Der Unterricht findet dabei am Lernort Grundschule in Kleingruppen mit durchschnittlich fünf Kindern statt (vgl. www.jedemkind.de).

In dem ausgewählten Beispiel befinden sich die Schülerinnen und Schüler in der zweiten Klasse, zu dem Zeitpunkt der Aufnahme haben sie bereits ein Dreivierteljahr Instrumentalunterricht. Die Gruppe selbst besteht aus einem Mädchen und zwei Jungen.

Im Vorfeld dieser Sequenz hatte die Lehrerin bereits eine Übung initiiert, um die Schülerinnen und Schüler für die richtige Ansatz-

⁸ Bei der Szene handelt es sich um eine Szene aus dem Material zu der Videostudie „Zum Umgang mit und zur Konstruktion von Heterogenität im Gruppeninstrumentalunterricht“, die vom BMBF innerhalb des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung seit 2011 gefördert wird. Das Sample dieser Studie besteht aus insgesamt fünf Instrumentalgruppen, die im Rahmen des Programms „Jedem Kind ein Instrument“ Instrumentalunterricht erhalten und die im Ruhrgebiet über drei Jahre hinweg einmal im Schuljahr gefilmt werden.

technik zu sensibilisieren. Im Anschluss daran wurden organisatorische Aspekte geklärt.

Zu Beginn der zu analysierenden Sequenz wird ein Stück aufgegriffen, das den Kindern bereits bekannt ist: „Hei lustig, ihr Kinder“. Es handelt sich dabei um ein Stück im Tonraum c-g. Alle Schülerinnen und Schüler spielen dabei gemeinsam die gleiche Stimme. In ihrer Reaktion auf das Spiel wendet die Instrumentallehrerin eine bestimmte Strategie an, um die Tonerzeugung zu verbessern. Hierbei bildet das Stück selbst das musikalische Material, das auf unterschiedliche Art und Weise zum Zentrum der musikalischen Aktivitäten wird. Dabei wird es nicht nur gemeinsam auf dem Horn gespielt, sondern auch gesungen.

Differenzkriterium Tonerzeugung

Bewertet man innerhalb einer musikpädagogischen Situation eine musikalische Leistung, so stellt sich zunächst, wie bei jeder Leistungsbeurteilung, die Frage nach den jeweiligen Kriterien, den jeweiligen Normen, die dieser Beurteilung zugrunde liegen. In der Regel wählen Lehrende je nach Situation und Unterrichtskontext in Feedbacksituationen einzelne Aspekte aus, die sie an die Schülerinnen und Schüler rückmelden. Je nach gewählter Norm fällt diese Rückmeldung der Lehrenden an die Schülerinnen und Schüler dann unterschiedlich aus: So ist es denkbar, dass der Lehrende alternativ den Maßstab des präzisen Zusammenspiels oder den der Klangqualität in den Vordergrund stellt. Dies bestimmt dann die nachfolgende Unterrichtsstrategie. Dabei kann das Differenzkriterium bereits vor dem Spiel aufgrund einer klaren Absicht vom Lehrenden festgelegt werden oder situativ in Reaktion auf und in Analyse des dargebotenen Spiels entwickelt werden.

Innerhalb der untersuchten Sequenz ist das von der Lehrerin gewählte Differenzkriterium die Tonerzeugung.⁹ Innerhalb der konkre-

⁹ Um mit einem Horn einen Ton zu erzeugen, versetzt der Bläser die Luft durch gespannte Lippen in Schwingungen. Unterschiedliche Tonhöhen werden u. a. durch unterschiedliche Lippenspannung erzeugt. Da diese Technik zunächst beherrscht werden muss, stellt die Erzeugung der richtigen Tonhöhe im Anfangsunterricht eine Schwierigkeit dar.

ten Situation expliziert die Lehrerin dieses Kriterium: „*Genau das ist jetzt das Problem bei uns. Dieser erste Ton ist bei euch mal zu dunkel, ne?*“.¹⁰ Im weiteren Verlauf beziehen sich alle weiteren Aktivitäten und Rückmeldungen auf diese so in den Mittelpunkt gerückte Frage der Tonerzeugung.

Analyse des Rückmeldemodus der Lehrenden

In der anschließenden Unterrichtssequenz entwickelt die Lehrende ausgehend von dieser Diagnose eine Unterrichtsstrategie, um eine bessere Tonvorstellung zu entwickeln. Diese ist auf zwei Ebenen zu beschreiben:

Instrumentalpädagogisch betrachtet folgt die Lehrerin der Annahme, dass Singen die Tonvorstellung der Kinder auch im Hinblick auf das Hornspiel befördern könnte: Statt die Kinder das Stück ein weiteres Mal auf dem Instrument spielen zu lassen, fordert sie sie auf, mit ihr gemeinsam zu singen: „*Wir hatten ja öfter gesungen. Einmal singen, das wäre vielleicht besser.*“ Der letzte Satz spiegelt dabei die Entscheidung der Lehrerin wider, das Singen funktional einzusetzen: Das Singen wird im Vergleich zum nochmaligen Spiel in dieser Situation vorgezogen und als *besser* bezeichnet.

Im Hinblick auf die oben entwickelte Frage nach den entsprechenden Rückmeldemodi im Instrumentalunterricht ist es nun auf einer zweiten, interaktionsbezogenen Ebene besonders interessant, die Art und Weise der Rückmeldungen zu analysieren und ihre jeweilige Funktion innerhalb des folgenden Unterrichtsprozesses auch im Hinblick auf die Gruppe zu bestimmen:

1. Exposition eines Schülers

Beobachtet man die einzelnen Schülerinnen und Schüler während des Gesanges, so ist das Verhalten eines Jungens sehr auffällig. Er setzt deutlich später ein als die anderen beiden Kinder und hält sich währenddessen kurzzeitig die Hände vor das Gesicht.

¹⁰ Aus dem folgenden Unterrichtsprozess wird deutlich, dass die Lehrerin sich hier auf die von Kindern häufig genutzten Hell-Dunkelbezeichnungen für die Begriffe „hoch“ und „tief“ bezieht.

Lehrerin: Komischerweise, Christian¹¹, du hast nicht sehr ehrlich gesungen.

Christian: Doch.

Lehrerin: Echt?

Christian: Ehrlich.

Lehrerin: Aber bei ... Wir singen beide. Hört mal genau (*sie blickt und zeigt auf Marie und Tobias*) ob wir (*zeigt dann auf Christian und sich selbst*) gleiche Stimmhöhe singen. Ok ... Hei (*gesungen*) ...

Christian: Hei lus ...(*gesungen*)

Lehrerin: Ok. Drei, vier.

Christian &

Lehrerin: Hei lustig, ihr Kinder! Vorbei ist der Winter. Die Sonne erwacht das Blumelein lacht (*gesungen*).

Mit ihrer Rückmeldung adressiert die Lehrerin nun also nicht mehr wie zu Beginn die ganze Gruppe, sondern unternimmt auf drei Ebenen die Exposition eines einzelnen Schülers:

- **Individuelle Ansprache und Rückmeldung** mit Vornamen und *Du*: Während die Lehrerin zuvor die Gruppe angesprochen hat, erhält innerhalb der Sequenz lediglich Christian individuelle Rückmeldungen und wird mit Vornamen und *Du* direkt adressiert. Die Leistungen der anderen Gruppenmitglieder kommentiert sie nicht mehr.
- **Isolation in der musikalischen Aktivität**: Indem die Lehrerin in der Situation lediglich Christian mit sich gemeinsam singen lässt (*wir beide singen*) und den anderen beiden Kindern andere Tätigkeiten zuweist, differenziert sie klar zwischen den Kindern und isoliert Christian deutlich von den anderen beiden.
- **Objekt der Bewertung**: Mit ihrer Aufforderung *Hörtmal genau, ob wir gleiche Stimmhöhe singen* richtet sie die Aufmerksamkeit der Kinder nochmals ganz bewusst auf die

¹¹ Die Namen der Schülerinnen und Schüler und der Lehrerin wurden geändert.

musikalische Tätigkeit des Jungen und macht ihn so zu einem expliziten Objekt der Bewertung. So wird er in besonderem Maße exponiert.

2. Reproduktion eines Fehlers

Entsprechend der Aufforderung der Lehrerin schenken Marie und Tobias dem Gesang der beiden deutliche Beachtung und tauschen sich bereits währenddessen durch Gesten und Mimik über den Gesang aus. Tobias hält deutlichen Blickkontakt zu der Lehrerin, diese erwidert seinen Blick lachend. Daraufhin schüttelt er den Kopf und gestikuliert mit seinen Händen, indem er mit seinem Zeigefinger nach unten oder nach oben zeigt, um die Tonhöhendifferenz zu beschreiben. Er nimmt weiterführend auch Blickkontakt mit Marie auf, die nickt und diesen, begleitet von ähnlichen Gesten, erwidert. Im Anschluss an den Gesang äußern sich die beiden zu diesem:

Tobias: *(hebt den Arm und wird daraufhin von L. angesehen)*
Frau L., du singst höher, Chrissi, du singst tiefer.

Marie: *(meldet sich, Lehrerin blickt sie an)* Ja, ist wirklich so.

Lehrerin: Ja? Vielleicht singen wir deine Stimme. *(tief singend)*
Hei lustig, ihr Kinder! *(Christian hält die Hand vors Gesicht und lacht)* Ja? Das kann sein, weil du nicht gerne singst. Das hilft auch, wenn du die e, e, so spielen und singen auch gleich höher machst, ja? Dann triffst du hundert Prozent. Aber wenn du - *(tief singend)* Hei lustig, ihr Kinder! *(Christian hält abwechselnd eine oder beide Hände vors Gesicht und lacht)* Vorbei ist der Winter. Die Sonne erwacht, *(Christian guckt links an seinem Notenständer vorbei und zeigt mit dem lang ausgestreckten Arm auf Tobias)* das Blumelein lacht. - Dann spielst du auch so. *(Alle lachen.)* Oder? Ja?

Auffällig ist innerhalb dieser Sequenz, dass die Lehrerin das Stück nun auch sehr tief anstimmt und nicht mehr sauber, sondern deutlich leiernd singt. Unterbrochen von einer Erklärung, die sich auf den Transfer vom Singen auf die Tonerzeugung beim Horn richtet, ahmt sie also das in ihren Augen fehlerhafte Singen des exponierten Schülers zweimal nach, beim zweiten Mal sogar den ganzen Liedvers. Mit ihrer Überzeichnung in der Nachahmung markiert die Lehrerin deut-

lich das Fehlerhafte. Die Überzeichnung führt zu allgemeinem Lachen.

Als das Stück ein weiteres Mal zu viert gesungen werden soll, stellt sie Christian vor die Wahl, in welcher Stimmlage er singen möchte. Er entscheidet sich für *tief* und singt das Stück nun ebenfalls deutlich zu tief und sehr leiernd. Wiederum wird das als „Fehler“ fokussierte musikalische Tun wiederholt, die nochmalige Reproduktion des Fehlers provoziert.

In der kurzen Unterrichtssequenz von drei Minuten wird das „zu tiefe Singen“ also insgesamt fünf Mal wiederholt, drei Mal vom Schüler, zwei Mal von der Lehrerin und dabei wiederholt als Fehler charakterisiert. Allerdings wird das Fehlerhafte von der Lehrenden nur im „zu tief“ explizit beschrieben, nicht aber angesprochen, dass zudem die Melodie selbst in ihrer entsprechenden Intervallstruktur nicht erfasst wurde.

3. Fehlerreproduktion als Exempel im Gruppenprozess

Zunächst mag überraschen, dass es zu einer solchen mehrmaligen und dominanten Reproduktion eines „Fehlers“ kommt, ohne dass dem betroffenen Schüler offensichtliche Hilfestellungen gegeben werden, Strategien zu entwickeln, um die Melodie in der richtigen Tonhöhe und der richtigen musikalischen Gestalt zu singen. Nachvollziehbarer wird das Handeln der Lehrerin, wenn man dieses in den Gesamtkontext der Situation einordnet: Der Fehler wird bei ihr zum „Exempel“, um der ganzen Gruppe (inkl. des einzelnen exponierten Schülers) deutlich den Unterschied zwischen „hoch“ und „tief“ zu demonstrieren. Die beiden anderen Gruppenmitglieder zeigen ja auch in ihren Gesten und Reaktionen, dass sie sich der Höraufgabe stellen, das Kriterium „hoch“ und „tief“ auf den Gesang des Jungen anwenden.

Ein Indiz für die Handlungsstrategie „Fehlerreproduktion als Exempel“ ist auch die abschließende Rückführung der Lehrerin: Nachdem nun im Rahmen der Sequenz das Stück mehrfach gesungen wurde, kehrt die Lehrerin zum Ende der Sequenz wieder zum Instrumentalspiel zurück. Die Schülerinnen und Schüler spielen ein letztes Mal das Stück auf ihrem Instrument.

Lehrerin zu Christian:

Was ist das denn? Du warst richtig dieses Mal, ne?
Ja, ja, ja!

Tobias: Ich hab `nen tiefen gehört.

Lehrerin: Ja, ab und zu mal hat man tief gehört, aber meistens jetzt passt das. Es ist ganz wichtig, dass wir gleiche Höhe singen und spielen, ne? Ok, die nächste Stück ...

Hier kommt es zu einer Art „Wiedereinbettung“ des Schülers in die Gruppe: Er erhält ein individuelles positives Feedback von der Lehrerin, worauf ein anderer Schüler, noch ganz im „kritischen Modus“, den die Lehrerin zuvor angelegt hat, auf einen bestehenden Fehler verweist. Hier relativiert die Lehrerin mit ihrem *Ja, ab und zu mal* deutlich die Fokussierung auf den Fehler. Sprachlich verblasst mit ihrer unpersönlichen Formulierung *hat man gehört* und mit dem anschließenden *wir* dann auch die zuvor etablierte dominante Exposition des einzelnen Schülers. Der Dreischritt der Exposition: (I)Gruppe – (II)Exposition und Isolierung – (III)Rückführung in die Gruppe spiegelt sich also auch auf der sprachlichen Ebene im Dreischritt Wir – Du – Wir wider.

Somit lässt sich rekonstruieren, dass ihr spezifisch gewählter Umgang mit dem Fehler des (vermeintlich?) schwächsten Gruppenmitglieds exemplarische Funktion für die Gruppe haben sollte. Mit dem positiven Feedback für Christian und die ganze Gruppe evaluiert sie implizit auch ihre vorherige Handlungsstrategie als gelingend und schließt damit die Phase des Exempels auch formal ab. Die Gruppe soll erkennen: Wenn sie richtig singen und somit eine richtige Tonvorstellung entwickeln, treffen sie auf dem Instrument die Tonhöhen sicherer. Die Situation fungiert somit als Exempel für die anderen Gruppenmitglieder.

Fazit

Da es sich bei unserer Studie weder um eine langfristige und kontinuierliche Begleitung einer Gruppe handelt noch um mehrperspektivische Unterrichtsforschung (Lehmann-Wermser; Niessen 2006), bei der die Akteure im Vorfeld und im Anschluss befragt werden, bleiben Fragen offen, etwa die Frage, die sich bei der Analyse

von Unterrichtssituationen immer wieder aufdrängt: Was nehmen die Schülerinnen und Schüler aus der Stunde mit? Auch wenn der „Lernerfolg“ der Kinder nicht durch unsere Analysen erfasst werden kann, bleibt zu konstatieren, dass das beobachtete Unterrichtsgespräch auf begrifflicher Ebene gewisse Uneindeutigkeiten aufweist, gerade im Bereich der Benennung des Fehlerhaften. Das liegt u.a. daran, dass der Junge eigentlich zwei „Fehler“ macht: Er singt zu tief und er singt nicht die richtigen relativen Tonhöhen, die die Melodieführung erfordert. Auch die Lehrerin selbst reproduziert bewusst beide Fehlerarten. Explizit wird aber lediglich das „zu tiefe“ Singen mehrfach als falsch bezeichnet und sogar noch von der Lehrerin der Zusammenhang hergestellt: Wenn man höher singt und spielt, *dann triffst Du zu hundert Prozent*. Es muss offen bleiben, welche Fehlerdefinition die einzelnen Schülerinnen und Schüler hier mitnehmen.

Offen bleiben muss aus dem gleichen Grunde, auf welche inneren, nicht beobachtbaren Verarbeitungsstrategien die Schüler in solchen Situationen zurückgreifen können? In welchem Grad fühlt sich der Schüler durch die Exposition beschämt? Es sind Gesten des Schämens sichtbar, die aber in ihrer Funktion nicht eindeutig bestimmbar sind, weil er diese Gesten auch zuvor in der Situation des gemeinsamen Singens bereits gezeigt hat und diese deshalb als Reaktion auf das Exponieren nicht eindeutig rekonstruierbar werden können.

Wir berichten einen Einzelfall in seiner situativen und damit einzigartigen Konstellation, allerdings weisen Analysen weiterer Videomitschnitte unserer Stichprobe bereits darauf hin, dass die Beobachtungskategorien über den einzelnen Fall hinausweisen und zu neuen Beobachtungsperspektiven führen können: Im Fall des Musters „Exposition eines Schülers“ lassen sich unterschiedliche Aspekte weiter differenzieren, so etwa der kontrastierende Fall einer Exponierung eines Schülers als „Vorbild“. Genauso ist zu fragen, welche weiteren sprachlichen oder handlungsbezogenen Merkmale zu rekonstruieren sind, die eine Exponierung innerhalb der Gruppe interaktionsbezogen markieren. Gibt es auch Exponierungen einzelner Schüler, die durch die Mitschüler initiiert werden? Vor dem Hintergrund des Prinzips des ständigen Vergleichs wird es deshalb im weiteren Analyseprozess darum gehen, Schlüsselszenen in kontrastierenden Fällen zu analysieren, die ähnliche Rückmeldesituationen

auf jeweils andere Art und Weise gestalten. Gleiches gilt für die Markierung von Differenzkriterien im Gruppenprozess. Werden diese als Grundlage von Rückmeldungen explizit gemacht oder implizit vermittelt?

Es handelt sich bei der rekonstruierten Szene um eine (musik-)pädagogische Alltagssituation, in der Lehrende innerhalb eines enorm kleinen Zeitfensters Entscheidungen über einen angemessenen Rückmeldemodus und über den weiteren Unterrichtsverlauf treffen bzw. treffen müssen. So verweist die Analyse nicht in erster Linie auf ein möglicherweise problematisches Vorgehen einer Lehrerin, sondern vielmehr auf die Komplexität solcher Entscheidungssituationen und auf die Vielschichtigkeit der Interaktionsprozesse in einem Gruppeninstrumentalunterricht, der sowohl den Einzelnen wie die Gruppe im Blick behalten will. Genauso wenig ist die Szene als repräsentativ für einen typischen Gruppeninstrumentalunterricht oder JeKi-Unterricht zu werten.

Allerdings verweist die Fallanalyse auf eine typische Situation im Kontext des instrumentalen Gruppenunterrichts, nämlich auf die Herausforderung des Musiklehrers individuelle Rückmeldungen in der Gruppe zu geben.

Lehrerhandeln und Gruppenprozess sollen hier also nicht in erster Linie bewertet werden, sondern eine alltägliche Unterrichtssituation soll rekonstruiert und damit der Reflexion und ggf. Bewertung überhaupt erst zugänglich gemacht werden. Dabei gibt die Videoanalyse mit ihrer Wiederholbarkeit und Mehrperspektivität des Zugriffs ein ideales Werkzeug, um auch auf der Ebene von Tiefenanalyse Interaktionsprozesse betrachten zu können. Bewertungen einer solchen Unterrichtssituation hängen allerdings von didaktischen, (musik-)pädagogischen und auch ethischen Haltungen und Einstellungen ab: Innerhalb von Prozessen kollegialer Validierung unserer Analysen haben wir das Videomaterial mit unterschiedlichen Gruppen diskutiert, mit Unterrichtsforschern, Nachwuchswissenschaftlern, Studierenden und schließlich auch mit dem Plenum des letzten GMP-Kolloquiums 2012 in Bochum. Hierbei haben wir etwa zur Frage, wie einzelne Betrachter die beschriebene Exponierung eines einzelnen Schülers innerhalb der Gruppe pädagogisch bewerten, sehr

unterschiedliche Einschätzungen gesammelt: Einige zeigten sich relativ unempfindlich gegenüber der Form der Exponierung, während andere von einer grenzwertigen Situation sprechen. Es sei darauf hingewiesen, dass gerade dann individuelle Reflexionsprozesse ansetzen können, wenn die dahinter liegenden subjektiven Theorien der Betrachter explizit werden und so der Einzelne die Rekonstruktion von Unterrichtssequenzen zum Ausgangspunkt der Reflexion eigener pädagogischer Überzeugungen nutzen kann. Hier setzen Methoden der videobasierten Lehrerbildung an.

Literatur

Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fatke, Reinhard (2010): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 3. überarbeitete Aufl. Weinheim/München: Juventa, S. 159 – 172.

Gebauer, Heike (2011): „Es sind Kamera-Themen.“ Potenziale und Herausforderungen videobasierter Lehr-Lernforschung in der Musikpädagogik. Beiträge Empirischer Musikpädagogik, 2(2), online verfügbar unter: <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=57&path%5B%5D=147> [24.02.2012].

Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1998): Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber.

Greuel, Thomas (2007): Theorie musikpädagogischer Diagnose. In: Greuel, Thomas (Hg.): In Möglichkeiten denken – Qualität verbessern. Auf dem Weg zu einer musikpädagogischen Diagnostik. Kassel: Bosse, S. 25-56.

Heberle, Kerstin; Kranefeld, Ulrike (2012): „Bei ihm klingt das so komisch!“ Perspektiven der Interpretativen Unterrichtsforschung auf den Umgang mit Differenz im Gruppeninstrumentalunterricht. Beiträge Empirischer Musikpädagogik, 1(3), online verfügbar unter: <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=63&path%5B%5D=173>. [23 04. 2012].

Jürgens, Eiko (1995): Leistung und Beurteilung in der Schule. Eine Einführung in Leistungs- und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht. 2. Aufl. Sankt Augustin: Academia Verlag.

Kleinschmidt-Bräutigam, Mascha (1994): Ohne Fehler geht es nicht... Oder: Was Fehler uns sagen... Überlegungen zu einem veränderten Umgang mit Fehlern – nicht nur im Rechtschreibunterricht. In: Grundschulunterricht, Jg. 41, H. 1, S. 10-12.

Krummheuer, Götz; Naujok, Natalie (1999): Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung. Opladen: Leske + Budrich.

Moritz, Christine (2010): Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik. Eine GroundedTheory Studie. Essen: Die Blaue Eule

Niessen, Anne; Lehmann-Wermser, Andreas (2006) Musikunterricht im Spiegel reziproker Sinnzuschreibungen. Pilotstudie zu einem Unterrichts-forschungsprojekt. In: Knolle, Niels (Hg.): Unterrichtsforschung (Musik-pädagogische Forschung, 27). Essen: Die Blaue Eule, S.239-253.

Waldis, Monika; Gautschi, Peter; Hodel, Jan; Reusser, Kurt (2006): Die Erfassung von Sichtstrukturen und Qualitätsmerkmalen im Geschichtsunterricht. Methodologische Überlegungen am Beispiel der Videostudie „Geschichte und Politik im Unterricht“. In: Günther-Arndt, H.; Sauer, M. (Hg.): Geschichtsdidaktik. Empirische Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen. Berlin: LIT, S. 155-188.