



**Kerstin Heberle, Ulrike Kranefeld,
Annette Ziegenmeyer (Hrsg.)**

Studienprojekte im Praxissemester

Grundlagen und Beispiele Forschenden
Lernens in der Musiklehrer_innenbildung
in Nordrhein-Westfalen

WAXMANN

Kerstin Heberle, Ulrike Kranefeld,
Annette Ziegenmeyer (Hrsg.)

Studienprojekte im Praxissemester

Grundlagen und Beispiele Forschenden Lernens in der
Musiklehrer_innenbildung in Nordrhein-Westfalen



Waxmann 2019
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar

Print-ISBN 978-3-8309-3955-9

E-Book-ISBN 978-3-8309-8955-4

© Waxmann Verlag GmbH, 2019

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Umschlagabbildung: © Africa Studio / shutterstock.com

Inhalt

Kerstin Heberle, Ulrike Kranefeld & Annette Ziegenmeyer

Einleitung in den Band..... 7

I Theoretische Rahmung

Daniela Neuhaus & Judith Schellenbach-Zell

Reflexionsfähigkeit als ein Ziel Forschenden Lernens..... 15

II Der Weg zur Fragestellung

Sebastian Herbst & Andreas Heye

Der Weg zur Fragestellung aus der Perspektive
der Aktionsforschung..... 31

Georg Harbig

Forschendes Lernen zwischen den Stühlen?
Konzeptionelle Überlegungen und Praxisbeispiele zur Generierung
authentischer Fragestellungen in Studienprojekten 45

Julia Lutz

Faktoren von Musikunterricht als Startpunkt.
Ein Projektthema festlegen und eine Fragestellung entwickeln 63

III Methoden musikpädagogischer Forschung im Praxissemester

Kerstin Heberle, Ulrike Kranefeld & Annette Ziegenmeyer

Methoden musikpädagogischer Forschung im Praxissemester..... 81

Anne Niessen

Studienprojekte auf Basis von qualitativen Interviews
mit Schüler_innen und Lehrkräften..... 83

Ulrike Kranefeld

Videobasierte Unterrichtsprozessanalysen in Studienprojekten
im Praxissemester Musik 103

<i>Christine Löbbert & Annette Ziegenmeyer</i> Teilnehmende Beobachtung als Forschungsmethode im Praxissemester	119
---	-----

<i>Kerstin Heberle</i> Studienprojekte auf Basis von Gruppendiskussionen	131
---	-----

<i>Thomas Busch</i> Quantitative Forschung mit Fragebögen im Praxissemester	153
--	-----

IV Didaktische und organisatorische Rahmung von Studienprojekten

<i>Anne Niessen</i> Beratung im Prozess des Forschenden Lernens im Praxissemester	173
--	-----

<i>Kerstin Heberle</i> Organisation von Erhebungen und Hinweise zum Datenschutz	187
--	-----

V Exemplarische Studienprojekte

<i>Absolvent_innen des Praxissemesters Musik in NRW</i> Exemplarische Studienprojekte	203
--	-----

Autor_innen	223
-------------------	-----

Kerstin Heberle, Ulrike Kranefeld & Annette Ziegenmeyer

Einleitung in den Band

Mit der Einführung des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen Anfang 2015 wird in besonderem Maße auch auf die für die Lehrer_innenbildung stets erhobene Forderung einer stärkeren Verknüpfung von Theorie und Praxis reagiert (z. B. Merkens, 2005; Hessler, Oechsle & Scharlau, 2013). So formuliert Löhrmann (2016) als Ziel des Praxissemesters,

„Studierende systematisch im Rahmen ihres universitären Studiums auf die Anforderungen in der Schule vorzubereiten und dabei Theorie und Praxis den Anforderungen des Berufs entsprechend miteinander zu verbinden“ (ebd., S. 3).

Um dem Anspruch einer wissenschaftlich orientierten Lehrer_innenbildung zu entsprechen, werden innerhalb der professionstheoretischen Diskussion insbesondere die Ansätze und Perspektiven einer reflexiven Lehrer_innenbildung (Berndt, Häcker & Leonhard, 2017; Roters, 2013) sowie des Forschenden Lernens (Huber, 2009; Roters, Schneider, Koch-Priewe, Thiele & Wildt, 2009; Wischer, Katenbrink & Fiegert, 2014) als maßgebend für Konzeption und Ausgestaltung der universitären Begleitveranstaltungen erachtet. Dies resultiert u. a. aus der Annahme, dass Unterricht nicht als stets planbares Instruktionsdesign verstanden werden kann, sondern als Ort gedeutet werden muss, der von Dilemmata, Paradoxien und Antinomien geprägt ist (Helsper, 2002). Um einen „angemessenen Umgang mit der *ungewissen Anforderungsstruktur* des alltäglichen Handelns“ (Häcker, 2017, S. 22, Hervorh. im Original) zu ermöglichen, gilt es vor allem, eine Reflexion der Praxiserfahrung zu initiieren und somit innerhalb der universitären Lehrer_innenbildung ein ständiges Hinterfragen eingeübter Handlungsmuster und Routinen anzubahnen (Berndt et al., 2017). Dem Forschenden Lernen entsprechend erscheint es dabei vor allem relevant, dass die Studierenden eigene, für sie bedeutsame Fragen aus der Praxis heraus generieren und methodisch reflektiert bearbeiten (Huber, 2009).

Innerhalb der Konzeption des Praxissemesters sind es vor allem die Studienprojekte, die einen wissenschaftlich fundierten und forschungsorientierten Zugang zum Feld Schule eröffnen sollen und die daher als zentrales Instrument

zur Herausbildung eines *reflective practitioners* (Schön, 1991) betrachtet werden. So ist mit dem Studienprojekt das Ziel verbunden, dass die Studierenden

„das in Schule und Unterricht Beobachtete und Erlebte methodisch geleitet (auf Basis geplanter Befragungen, Beobachtungen, Fallbeschreibungen, Materialanalysen etc.) und vor dem Hintergrund wissenschaftlich fundierter Wissensbestände analysieren und interpretieren sowie im Kontext der eigenen Professionsentwicklung reflektieren“ (van Ackeren & Herzig, 2016, S. 4).

Dabei sollen

„kleinere Ausschnitte des Handlungsfelds Schule in seiner unterrichtlichen und außerunterrichtlichen thematischen Breite systematisch – und bewusst nicht alltagsweltlich – betrachtet [werden], um Phänomene zu erkennen und zu beschreiben, Gründe und Ursachen möglichst unabhängig von subjektiven Eindrücken zu ermitteln und Konsequenzen für die Handlungspraxis abzuleiten.“ (ebd.)

Diesbezüglich wird im Sinne des Forschenden Lernens zwar stets betont, dass das Ziel der Studienprojekte „ausdrücklich nicht“ (ebd.) in der „Vorbereitung auf eine Forschungslaufbahn“ (ebd.) besteht. Gleichzeitig wird jedoch auch die Bedeutung eines systematischen und daher an Verfahren etablierter Forschungsmethoden orientierten Zugriffs auf die empirische Unterrichtswirklichkeit hervorgehoben (Huber, 2009). So erscheinen gerade die der Methodendiskussion inhärenten Fragen nach der erkenntnistheoretischen Position, der Gegenstandskonstitution sowie der Standortgebundenheit von Interpretationen als produktive Reflexionsfolien, um die etablierte Praxis sowie auch die eigene Perspektive auf diese Praxis zu hinterfragen.

Angesichts dieser Potenziale ist auch die Fachdidaktik Musik aufgefordert, Konzepte und Beispiele zu entwickeln, wie Studienprojekte im Praxissemester erfolgreich durchgeführt werden können. Dabei gilt es, sowohl die Spezifik des Faches als auch die teils erschwerenden Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Zu bedenken ist etwa die Tatsache, dass die Studierenden während des schulpraktischen Teils in relativ kurzer Zeit eine Vielzahl an Anforderungen bewältigen müssen, sodass der Durchführung eines Studienprojekts nur ein gewisses Zeitbudget zur Verfügung steht. Gleichzeitig ist der Stand ihrer forschungsmethodischen Ausbildung in der Regel noch nicht ausreichend, um selbstständig empirische Projekte planen und durchführen zu können.

Ziel des vorliegenden Bandes, der durch entsprechende Diskussionen in der Landesfachgruppe Musik NRW angeregt wurde, ist es daher, in diesem Positionierungsprozess sowohl Orientierung als auch Hilfestellungen anzubieten. Vor

diesem Hintergrund richtet sich der Band sowohl an Dozierende als auch Studierende in den Phasen der Vorbereitung, Durchführung und Begleitung des Praxissemesters. Die Beiträge sind größtenteils so angelegt, dass sie die Vorbereitung von Seminarkonzepten und Lehrveranstaltungen unterstützen können, aber auch teilweise direkt als Basisliteratur bzw. als Übungsmaterial für Studierende eingesetzt werden können. Zudem ist es unser Anliegen, mit den Beiträgen eine Diskussion über die Konzeption und Ausgestaltung der Musiklehrer_innenbildung an den nordrhein-westfälischen Standorten sowie darüber hinaus zu eröffnen.¹

Insgesamt präsentiert der Band daher typische Entscheidungsfelder der Planung, Durchführung und Auswertung von fachbezogenen Projekten Forschenden Lernens und gibt dabei stets fachspezifische Beispiele.

Mit dem Beitrag *Reflexionsfähigkeit als ein Ziel Forschenden Lernens* skizzieren Daniela Neuhaus und Judith Schellenbach-Zell von der Bergischen Universität Wuppertal die theoretische Rahmung des Bandes. Dabei beleuchten sie den für das Praxissemester zentralen Begriff der Reflexion aus fachdidaktischer Perspektive und diskutieren ihn in Bezug auf das Konzept des Forschenden Lernens.

Aufgrund der hohen Bedeutung, die einer tragfähigen und fokussierten Fragestellung für das Gelingen von Studienprojekten zugesprochen werden kann, widmen sich gleich mehrere Beiträge des Bandes dem Weg zur Fragestellung. Im Mittelpunkt stehen dabei sowohl theoretische Perspektiven als auch konkrete Seminarformate. So knüpfen Sebastian Herbst und Andreas Heye von der Universität Paderborn in ihrem Beitrag *Der Weg zur Fragestellung aus der Perspektive der Aktionsforschung* an Ausführungen zum Reflexionsbegriff an und diskutieren diesen aus der Perspektive der Aktionsforschung. Entsprechend der zentralen Idee dieses Ansatzes entwerfen sie dabei ein Seminarformat, in welchem eigene Erfahrungen und persönlich bedeutsame Situationen zum zentralen Ausgangspunkt für die Entwicklung der Fragestellung werden können. In seinem Beitrag *Forschendes Lernen zwischen den Stühlen? Konzeptionelle Überlegungen und Praxisbeispiele zur Generierung authentischer Fragestellungen in Studienprojekten* fokussiert Georg Harbig die zentrale Herausforderung, bei der Konzeption des Studienprojekts einerseits theoretischen Ansprüchen und andererseits schulischer Wirklichkeit gerecht zu werden. Dabei gibt er – nun mit Bezug auf das Lehrkonzept der Westfälischen Wilhelms-Universität

1 Wir danken herzlich Beatrice Wypchol und Jonas Plöger für die redaktionellen Arbeiten an diesem Band.

Münster – einen Einblick in die thematische Breite untersuchter Fragestellungen zu verschiedenen Aspekten im Musikunterricht.

In ihrem Beitrag *Faktoren von Musikunterricht als Startpunkt: Ein Projektthema festlegen und eine Fragestellung entwickeln* präsentiert Julia Lutz von der Folkwang Universität der Künste in Essen eine weitere Seminarkonzeption. Hierbei bietet sie zahlreiche Impulse, wie Studierende Schritt für Schritt und eng an didaktischen Fragen orientiert, eine Fragestellung entwickeln und diese im Verlauf des Seminars immer mehr präzisieren können. Auch ihr Beitrag eröffnet gleichzeitig einen Horizont für mögliche exemplarische musikpädagogische Fragestellungen.

Ein weiterer zentraler Baustein des Bandes besteht in der Darstellung unterschiedlicher Methoden musikpädagogischer Forschung im Praxissemester. Da innerhalb der Studienprojekte mit kleinen Fallzahlen zu rechnen ist, wird hier ein Fokus auf qualitative Verfahren gelegt. So gibt Anne Niessen von der Hochschule für Musik und Tanz Köln zunächst eine Einführung in *Studienprojekte auf Basis von qualitativen Interviews mit Schüler_innen und Lehrkräften*. Anschließend geraten mit dem Beitrag *Videobasierte Unterrichtsprozessanalysen in Studienprojekten im Praxissemester Musik* von Ulrike Kranefeld von der Technischen Universität Dortmund sowie dem Beitrag *Teilnehmende Beobachtung als Forschungsmethode im Praxissemester* von Christine Löbber und Annette Ziegenmeyer von der Bergischen Universität Wuppertal zwei Varianten von Beobachtungsverfahren in den Blick. Kerstin Heberle, ebenfalls von der Technischen Universität Dortmund, beleuchtet daraufhin *Studienprojekte auf Basis von Gruppendiskussionen*. Der Bereich *Quantitative Forschung mit Fragebögen im Praxissemester* wird schließlich von Thomas Busch von der Universität zu Köln in den Blick genommen. Gemeinsam ist den methodischen Beiträgen, dass sie das jeweilige Verfahren stets mit Bezug auf musikpädagogische Fragestellungen und im Hinblick auf mögliche Studienprojekte von Studierenden entwickeln.

Im Anschluss an die einzelnen unterschiedlichen methodischen und methodologischen Zugänge beleuchtet ein weiterer Beitrag von Anne Niessen zudem das aus unserer Sicht wesentliche Feld der *didaktischen Rahmung von Studienprojekten* und macht auf die große Bedeutung aufmerksam, die der *Beratung im Prozess des Forschenden Lernens im Praxissemester* zukommt. So wird deutlich, dass sinnstiftende Studienprojekte einer intensiven, systematischen Vorbereitung bedürfen und vor allem Begleitung erfordern, die sowohl den Austausch zu forschungsmethodischen Fragen als auch die Unterstützung bei der Auswahl geeigneter Literatur für eine theoretische Vertiefung umfasst.

Nicht nur inhaltliche und methodische Aspekte können eine Hürde bei der Planung und Durchführung von Studienprojekten darstellen. Ebenso sind organisatorische und rechtliche Fragen wie das Einholen von Einverständniserklärungen und der Datenschutz relevant. Aus diesem Grunde wird diesem Themenfeld mit dem Beitrag *Organisation von Erhebungen und Hinweise zum Datenschutz* von Kerstin Heberle ein gesondertes Kapitel gewidmet und es werden entsprechende Vorlagen zum Einholen von Einverständniserklärungen zur Verfügung gestellt. Außerdem werden in diversen Beiträgen in unterschiedlicher Form praktische Hilfen für die Seminargestaltung gegeben (z. B. in Form von Literaturhinweisen, Übungen und Arbeitsblätter).

Um für Hochschullehrende wie für Musikstudierende einen Einblick in die aktuelle Praxis forschenden Lernens im Praxissemester zu geben, findet sich im letzten Kapitel eine exemplarische Sammlung von Abstracts zu bereits durchgeführten musik- bzw. musikunterrichtsbezogenen Studienprojekten an den Standorten der Lehramtsausbildung Musik in Nordrhein-Westfalen. Sie geben in kompakter Form Auskunft über mögliche Fragestellungen und eingesetzte Methoden.

Überlegungen zu einer reflexiven Lehrer_innenbildung sind nicht auf die erste Ausbildungsphase begrenzt. Vielmehr ist mit den Studienprojekten im Praxissemester die Hoffnung verbunden, dass die Studierenden eine reflexive Haltung entwickeln, die sie auch in ihrer späteren Berufspraxis immer wieder einnehmen können. Dazu gehört aber notwendigerweise ein Bewusstsein für ein angemessenes Instrumentarium, um den eigenen Blick zu befremden und Routinen zu hinterfragen. Eine in den Studienprojekten eingeübte angemessene Entwicklung und methodisch geleitete Beantwortung von Fragestellungen könnte Teil eines solchen Instrumentariums werden.

Literatur

- Ackeren, I. van & Herzig, S. (2016). Hochschulbeiträge zum Praxissemester. Die Bedeutung von Studienprojekten. In Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Zur Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen*. (Schule NRW, Beilage 11/2016) (S. 4–6). Düsseldorf.
- Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.). (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, R.

- Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hessler, G., Oechsle, M. & Scharlau, I. (Hrsg.). (2013). *Studium und Beruf. Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis. Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform*. Bielefeld: transcript.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–35). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Löhrmann, S. (2016). Einleitung. In Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Zur Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen* (Schule NRW, Beilage 11/2016) (S. 3). Düsseldorf.
- Merkens, H. (Hrsg.). (2005). *Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Roters, B. (2013). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Münster: Waxmann.
- Roters, B., Schneider, R., Koch-Priewe, B., Thiele, J. & Wildt, J. (Hrsg.). (2009). *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schön, D. A. (1991). *The Reflective Turn: Case Studies in and on educational practice*. New York: Teachers Press.
- Wischer, B., Katenbrink, N. & Fiegert, M. (2014). Die schulische Praxis evaluieren und entwickeln – Forschendes Lernen in der Forschungswerkstatt Schulentwicklung. In N. Katenbrink, B. Wischer & Y. Nakamura (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Osnabrücker Lehrerbildung. Konzepte und Erfahrungen* (S. 63–76). Münster: Monsenstein und Vannerdat.

I Theoretische Rahmung

Daniela Neuhaus & Judith Schellenbach-Zell

Reflexionsfähigkeit als ein Ziel Forschenden Lernens

Forschendes Lernen stellt ein hochschuldidaktisches Konzept dar, das in den letzten Jahren vermehrt in der Lehrer_innenbildung umgesetzt wurde. Ziel ist dabei nicht, weitreichende wissenschaftliche Erkenntnisse zu gewinnen oder umfassende Methodenkompetenz zu erwerben, sondern vielmehr geht es darum, dass Studierende Unterrichtspraxis aus einer forschungsorientierten Perspektive betrachten. Dabei wird Forschendes Lernen als Konzept durchaus unterschiedlich verstanden, auch die angestrebten Ziele und damit verbundenen Erwartungen an seine Wirkung sind ebenso vielfältig wie die Begründungen für seine Integration in das Studium (Feindt & Wischer, 2017). So folgt Forschendes Lernen im Praxissemester in Nordrhein-Westfalen einem weiten Verständnis, es

„meint einen theorie- und methodengeleiteten Zugang zum Berufsfeld Schule und damit die Bearbeitung und systematische Reflexion von spezifischen Bedingungen, Herausforderungen und Kennzeichen des Handelns in pädagogischen Kontexten und Interaktionssituationen auf Basis geplanter Befragungen, Beobachtungen, Fallbeschreibungen, Materialanalysen etc. (Kurzdefinition).“ (MSW, 2016, S. 2–3)

Wir schließen uns im Folgenden den an Huber (2003) anknüpfenden Überlegungen Fichtens (2010, S. 133) an, für den zum Forschenden Lernen gehört,

„dass Studierende selbst eine sie interessierende Problemstellung entwickeln und diese regelgeleitet und systematisch untersuchen, um dabei neue Erkenntnisse zu gewinnen, wobei ‚neu‘ hier im Sinne ‚den Beteiligten bisher nicht bekannt‘ zu verstehen ist (Huber, 2003, S. 16).“

Ziele des Forschenden Lernens in diesem Sinn sind die persönliche Weiterentwicklung und ein fruchtbarer individueller Lernprozess der Studierenden, was durch ein bloßes Abarbeiten einer von außen gegebenen Fragestellung mit festgelegtem Methodenrepertoire nicht erreicht werden kann. In unserem Verständnis ist vielmehr das Entwickeln einer Forschungsfrage ein zentrales Moment Forschenden Lernens, der dann systematisch und mit (fach-)angemessenen Methoden sowie unter Bezug auf Theorie nachgegangen wird.

Methodenwahl und Umfang der Datenerhebung müssen dabei nicht hohen wissenschaftlichen Ansprüchen genügen, sondern sind aus der Sicht des persönlichen Erkenntnisinteresses zu beurteilen. Versteht man Forschendes Lernen in dieser offenen Form, lässt es als fachunabhängiges Konzept viel Spielraum für fachspezifische Konkretisierungen, sowohl im Hinblick auf mögliche Fragestellungen als auch die methodischen Zugänge.

Fichten (2010) arbeitet drei grundsätzliche Begründungslinien Forschenden Lernens heraus: bildungstheoretisch, lerntheoretisch und qualifikatorisch. Wir werden im Folgenden die qualifikatorische Begründung in den Blick nehmen, die an der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen ansetzt. Fichten formuliert hierzu:

„Forschendes Lernen zielt auf die Herausbildung einer kritischen, fragend-entwickelnden Haltung gegenüber der Praxis und auf die Einübung der für ihre Weiterentwicklung und die eigene Professionalisierung zentralen Reflexionskompetenz.“ (Fichten, 2017, S. 30)

Fasst man das Lehrendenhandeln als *professionelles* Handeln auf, so ist Reflexionsfähigkeit ein zentraler Baustein der Professionalität. Komplexe und nur begrenzt planbare Situationen, wie sie konstitutiv für den Lehrer_innenberuf sind, lassen sich allein mit Routinehandlungen nicht bewältigen, sondern erfordern Reflexionsprozesse, die neben der Abwägung auch die Auswahl von Problemlösestrategien und deren Begründung beinhalten können. In einem Beruf, in dem das alltägliche Handeln durch Ungewissheiten und Antinomien geprägt ist, kommt der Begründung des eigenen Tuns unter Rückbezug auf das eigene Wissen eine besondere Bedeutung zu: Angehende Lehrende „müssen erklären können, was warum geschieht“ (Rothland & Boecker, 2014, S. 393) und mögliche „Risiken und Nebenwirkungen“ (Häcker, 2017, S. 23) ihres Tuns abwägen. Eine häufig geforderte umfassende Förderung der Reflexionsfähigkeit (Häcker, 2017) in der ersten Phase der Lehrer_innenbildung, insbesondere im Praxissemester, stellt allerdings aus unserer Sicht eine unrealistische Erwartung dar. Während des schulpraktischen Teils des Praxissemesters müssen die Studierenden in relativ kurzer Zeit eine Vielzahl von Anforderungen bewältigen, die vom Erbringen von Studienleistungen über Erwerb erster handlungspraktischer Kompetenzen bis hin zu einem vertieften Einblick auch in außerunterrichtliche Tätigkeiten von Lehrkräften reichen. Um zum *reflective practitioner* (Schön, 1987) zu werden, eine häufig skizzierte Zielperspektive des Praxissemesters, ist eigenes unterrichtliches Handeln in größerem Umfang erforderlich. Eine möglichst intensive eigene Unterrichtspraxis im Praxissemester steht aber der Idee,

in dieser Phase Unterricht auch kritisch-distanzierend zu begegnen, entgegen (Leonhard & Abels, 2017). Daher kann es aus unserer Sicht im Praxissemester nur darum gehen, Einsicht in Bedeutung und Nutzen von Reflexion als unabdingbare Voraussetzung für die Entwicklung von Reflexionsfähigkeit zu ermöglichen sowie erste Schritte in Richtung einer reflektierten Praxis zu unternehmen (Leonhard & Abels, 2017).

Im Folgenden werden wir den Begriff der Reflexion genauer ausleuchten, da er häufig ohne weitere Erläuterung oder implizit verkürzt betrachtet wird. Unser Blick geht dabei in zwei Richtungen: Zum einen arbeiten wir an einigen Punkten exemplarisch heraus, wie Forschendes Lernen zur Entwicklung von Reflexionsfähigkeit beitragen kann, zum anderen gehen wir davon aus, dass Wissen über Reflexion und über Kennzeichen erfolgreicher Reflexionsprozesse Forschendes Lernen unterstützen und bereichern kann.¹ Im Hinblick auf die langfristig anzustrebende Reflexionsfähigkeit orientieren wir uns an der folgenden Definition:

„Reflexionskompetenz ist die Fähigkeit, in der Vergegenwärtigung typischer Situationen des schulischen Alltags durch aktive Distanzierung eine eigene Bewertung und Haltung sowie Handlungsperspektiven auf der Basis eigener Erfahrung in Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Wissensbeständen argumentativ zu entwickeln und zu artikulieren.“ (Leonhard, Nagel, Rihm, Strittmatter-Haubold & Wengert-Richter, 2010, S. 114).

Drei Aspekte, die aus unserer Sicht sowohl konstitutiv für das Reflexionskonzept als auch zentral für Forschendes Lernen sind, nehmen wir hiervon ausgehend in den Blick: den Aufbau einer Distanz zum eigenen Handeln, die Frage des Verhältnisses wissenschaftlichen Wissens zum unterrichtspraktischen Handeln, und mögliche Ausgangspunkte für Reflexionsprozesse. An geeigneten Stellen gehen wir dabei auf Besonderheiten im Fach Musik ein.

1 An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die Forschungslage zum Forschenden Lernen ebenso wie zur Förderung der Reflexionsfähigkeit bislang unbefriedigend ist, da kaum empirische Ergebnisse hierzu vorliegen. Eine Begründung für den Nutzen Forschenden Lernens im Hinblick auf die Förderung der Reflexionsfähigkeit ist daher fast ausschließlich auf theoretisch-konzeptueller Ebene möglich (vgl. hierzu Rothland & Boecker, 2014; Berndt & Häcker, 2017).

1 Reflexion als besondere Form des Denkens

Die Idee, Reflexion als eine besondere Form des Denkens zu verstehen, geht auf John Dewey zurück (z. B. Hatton & Smith, 1995). Er verstand Reflexion als eine besondere Art des Problemlösens. *Probleme* stellen dabei Situationen dar, die als unsicher, unerwartet, verwirrend und unüberschaubar wahrgenommen werden und die Aktivitäten wie Informationssuche oder eigene Untersuchungen auslösen, die mit der individuellen Erfahrung in Zusammenhang gebracht werden (Dewey, 1910). Heute fasst man den Begriff meist weiter, es geht darum, mit Blick auf eine bestimmte Situation Einschätzungen vorzunehmen sowie alternative Denk- und Handlungsmuster zu finden (Wyss, 2013). Diese besondere Form des Denkens besteht also nicht im Denken *an* etwas, sondern im Denken, im Gewinnen von Einsichten *über* etwas (Häcker, 2017), und zwar orientiert an bestimmten Kriterien und mit einem bestimmten Ziel. Dabei geht es nicht um die schnelle ‚Reparatur‘ eines oberflächlichen praktischen Problems, sondern um das Beleuchten der Hintergründe, die vertiefte Analyse und einen Wechsel der Perspektive. Dazu ist eine aktive Distanzierung notwendig, ein Heraustreten aus der unmittelbaren Situation, um diese aus möglichst verschiedenen Blickwinkeln betrachten und hinterfragen zu können (Häcker, 2017). Gerade Forschendes Lernen soll im Praxissemester dabei unterstützen, mit dem Eintauchen in die Schulpraxis Distanz zu gewohnten Handlungsmustern einzunehmen, und einen anderen, von außen kommenden, forschungsorientierten Blick auf das eigene und das Handeln anderer Lehrkräfte ermöglichen.

Dieser Blick ist häufig durch Irritationen, Verunsicherung oder Ratlosigkeit gekennzeichnet und kann die eigenen Gefühle und Werte betreffen. Eine weitere Voraussetzung für einen fruchtbaren Reflexionsprozess ist daher neben der Distanznahme die Bereitschaft, sich offen und ernsthaft auf diese Form des Nachdenkens über das eigene Tun einzulassen (Hatton & Smith, 1995; vgl. auch Korthagen & Vasalos, 2005). Dazu gehört, den Gegenstand der Reflexion auszuwählen oder sich selbst Ziele für das eigene Lernen zu setzen und diese in Reflexionsprozessen zu bearbeiten – ein Aspekt von Reflexionsfähigkeit, der insbesondere mit dem Finden und Formulieren einer Forschungsfrage im Rahmen des Forschenden Lernens zusammenhängt.

Als Funktion von Reflexion steht meist die Weiterentwicklung des eigenen Handlungsrepertoires im Zentrum, indem Situationen analysiert, begründet und bewertet werden, um daran anknüpfend Alternativen für zukünftiges Handeln zu entwickeln. Grundsätzlich geht es also darum, aus Erfahrungen zu lernen,

Reflexion ist „das Instrument, durch das Erfahrungen in dynamisches Wissen übersetzt werden“ (Korthagen, 2002, S. 58).² Dies beinhaltet auch, implizites in explizites Wissen umzuwandeln, sich im Reflexionsprozess der eigenen mentalen Strukturen, der Vorstellungen und Überzeugungen bewusst zu werden, die dem eigenen Handeln zugrunde liegen, und diese einer kritischen Analyse zu unterziehen. Dadurch dient Reflexion der Orientierung und Selbstverortung und damit der Entwicklung „eigener Theorien der pädagogischen Praxis“ (Korthagen, 2002, S. 57). Hierin besteht häufig mehr der Gewinn Forschenden Lernens im Studium als in der Weiterentwicklung der eigenen Handlungsmöglichkeiten.

2 Die Rolle des universitären Wissens im Reflexionsprozess und für eine professionelle Berufsausübung

Wie die angeführte Definition der Reflexionskompetenz nach Leonhard, Nagel, Rihm, Strittmatter-Haubold und Wengert-Richter (2010) zeigt, gehört zur Reflexion auch die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen. Reflexionsaktivitäten nehmen dabei eine Brückenfunktion zwischen einer praktischen Situation und dem Wissen ein, auf das praktisch Handelnde rekurren können. Dahinter steht die Vorstellung, dass Lehrkräfte in den komplexen Situationen, denen sie in ihrem beruflichen Alltag begegnen, unter Betrachtung vieler Faktoren handeln und reagieren müssen. Die Forschung zur Lehrexpertise geht davon aus, dass professionelle Lehrkräfte hierbei auf ihr Wissen zurückgreifen. So resümiert Bromme, „dass die (erfolgreiche) Tätigkeit von Lehrkräften auf Wissen und Können beruht, das in der Ausbildung in theoretischen und praktischen Phasen gewonnen und dann durch die Berufserfahrung weiterentwickelt wurde“ (Bromme, 2008, S. 159). Dabei greifen Lehrkräfte durchaus auf unterschiedliche Wissensformen zurück. So unterscheiden beispielsweise Combe und Kolbe (2008) zwischen Erfahrungswissen und Theoriewissen. Aktuelle Kompetenzmodelle differenzieren das professionelle Wissen in fachbezogene Komponenten wie fachdidaktisches und fachliches Wissen weiter aus. Fachübergreifende Inhalte, die sich beispielsweise auf das Lehren und Lernen beziehen, werden als allgemeines pädagogisches Wissen bezeichnet (z. B. Baumert & Kunter, 2006).

2 Gängige Modelle hierzu sind die Überlegungen von Schön (1987) sowie das ALACT-Modell nach Korthagen und Wubbels (2002).

Für die Musikpädagogik nimmt gegenwärtig das *Bamberger Fachstrukturmodell* eine Strukturierung der verschiedenen Wissensbereiche vor (Hörmann & Meidel, 2016). Die *Theoretische Musikpädagogik* wird dort in *Musikdidaktik* und *Wissenschaftliche Musikpädagogik* unterschieden. Erstere umfasst normative Aussagen über Musikunterricht, wie sie sich in musikdidaktischen Konzeptionen und Konzepten wiederfinden. Diese nehmen zwar Bezug auf Forschungsergebnisse der *Wissenschaftlichen Musikpädagogik*, lassen sich jedoch nicht aus den dort formulierten deskriptiven Aussagen schließen. Anders als Forschungsergebnisse können musikdidaktische Konzeptionen und Konzepte nicht durch möglichst objektiv und forschungsmethodisch stringent gewonnene ‚wahre‘ Erkenntnisse überzeugen, sondern vielmehr bedürfen die aufgestellten Normen der Begründung durch schlüssige Argumentation und Plausibilität. Sowohl Reflexionsprozesse als auch die Bearbeitung von Fragestellungen im Rahmen des Forschenden Lernens können auf beide Wissensformen rekurren. Ein Bewusstsein für die Unterschiede ist jedoch notwendig.

Eine weitere Unterscheidung ist im Kontext von Reflexion und Forschendem Lernen wichtig: die Unterscheidung zwischen *wissenschaftlichen* Theorien und *subjektiven* Theorien. Subjektive Theorien umfassen implizite bzw. explizierbare Vorstellungen, beispielsweise zu pädagogischen Situationen, die zu meist Welt- oder Selbstsichten beinhalten (Patry, 2014). Es ist naheliegend, dass sich Lehramtsstudierende bei der Reflexion ihrer ersten pädagogischen Aktionen auf diesen Wissensbestand beziehen. Professionalisierung bedeutet jedoch, dass die eigenen subjektiven Vorstellungen mit wissenschaftlichem Wissen³ abgeglichen werden, um Fehlkonzepte oder Verzerrungen durch subjektive Theorien, aber auch unvollständiges Wissen zu reduzieren. Wissenschaftliche Theorien können die subjektive Perspektive korrigieren oder ergänzen (Bromme, Prenzel & Jäger, 2014), da sie auf der Grundlage wissenschaftstheoretischer Regeln entstanden sind und wissenschaftlichen Kriterien genügen (Häder, 2010).

Überträgt man diese Überlegungen auf das Forschende Lernen im Fach Musik, so wird deutlich, dass die systematische Bearbeitung der Forschungsfrage eine Möglichkeit ist, Verknüpfungen zwischen Schulpraxis und dem eigenen Wissen, insbesondere dem fachdidaktischen Wissen, herzustellen. Letzteres ist aus unserer Sicht hervorzuheben, da die Lektüre von Lerntagebucheinträgen

3 Um den Unterschied zu subjektiven Theorien deutlich zu machen, soll hier unter wissenschaftliches Wissen anders als im Modell von Hörmann und Meidel (2016) auch musikdidaktisches Wissen gefasst werden, ohne die dahinterstehenden unterschiedlichen Erkenntnisprozesse damit negieren zu wollen.

Musikstudierender zeigt, dass dort kaum solche fachspezifischen Fragen zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden. Vielmehr stehen – durchaus nachvollziehbar und verständlich – allgemeine Fragen der Unterrichtsorganisation und vor allem des Classroom Managements im Vordergrund.⁴ Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch die Auswertung von Nachbesprechungen von Musikunterricht durch Puffer (2013) sowie die Analyse schriftlicher Reflexionen von Studierenden über Musikunterricht im Rahmen ihrer Praktika durch Economidou-Stavrou (2014). Forschendes Lernen bietet hier aus unserer Sicht die besondere Chance, sich gerade mit fachdidaktischem Wissen intensiv auseinanderzusetzen und es auf schulische Situationen zu beziehen. Ebenso hilft Forschendes Lernen, wissenschaftliches Wissen von subjektiven Überzeugungen zu unterscheiden und letztere kritisch zu hinterfragen, um neue Perspektiven auf eine (vermeintlich) vertraute Praxis gewinnen zu können.

3 Reflexionsanlässe

Eine besondere Herausforderung Forschenden Lernens und anderer Reflexionsformate, die im Rahmen von Praxisphasen eingesetzt werden, ist das Schaffen relevanter Reflexionsanlässe. Reflexionsprozesse können kriseninduziert oder didaktisch induziert sein (Häcker, 2017). Beides hat seine Berechtigung und schließt sich gegenseitig nicht aus.

Reflektieren Lehrkräfte im Beruf, so ergibt sich dies in der Regel unmittelbar aus einer Situation, einem Problem, einer Irritation, einer Unzulänglichkeit in einer alltäglichen schulischen Handlung. Häcker bezeichnet dies als „kriseninduzierte Reflexion“ (ebd., S. 28), die der Gewinnung alternativer Handlungsmöglichkeiten durch Klärung, Begründung und Perspektiverweiterung dient und somit eine „lebenspraktisch-expansive Funktion“ (ebd.) übernimmt.

Im Unterschied zu den oben erwähnten Lerntagebüchern als Format im Praxissemester, in dem Studierende unmittelbar aus schulischen Handlungssituationen erwachsende Fragen reflektieren sollen, ist davon auszugehen, dass es sich in anderen Begleitformaten wie dem Forschenden Lernen noch viel stärker

4 Im Rahmen des Projekts Kohärenz in der Lehrerbildung (KoLBi) an der Bergischen Universität Wuppertal analysieren wir die Lerntagebucheinträge aus dem Praxissemester. Eine Sichtung der Themen von den insgesamt 21 Lerntagebucheinträgen der sieben Musikstudierenden in der Stichprobe von 262 Lehramtsstudierenden zeigt, dass nur in zwei Einträgen überhaupt ein Bezug zum Fach Musik hergestellt wird.

um eine von außen veranlasste, „didaktisch induzierte Reflexion“ handelt (ebd., S. 27). Der Reflexionsanlass, speziell das Finden einer Forschungsfrage, ergibt sich in der Regel nicht aus einer unmittelbaren Notwendigkeit, sondern ist meist im Vorfeld des Praxissemesters zu leisten, was einige Herausforderungen mit sich bringt:

„Problematisch erscheint oft die Tatsache, dass Studierende vor Eintritt ins Schulpraxissemester noch gar keine durch die Unterrichtspraxis motivierten Fragen haben, die sie wissenschaftlich bearbeiten können.“ (Krause-Benz, 2016, S. 231)

Weniger problematisch erscheint dies jedoch, wenn man sich zunächst verdeutlicht, dass didaktisch induzierte Reflexion andere Funktionen übernimmt als kriseninduzierte. So geht es nicht um die erfolgreiche Bewältigung einer als krisenhaft erlebten beruflichen Situation, sondern vielmehr darum, etwas Selbstverständliches zu hinterfragen, Begründungen zu finden, einen kritischen Blick zu entwickeln, und so eine Irritation auszulösen (Häcker, 2017). Entscheidend für die Qualität jedes Reflexionsprozesses ist, auch im Rahmen des Forschenden Lernens, dass Reflexion nicht zum Selbstzweck wird, sondern eine konkrete Funktion, eine Bedeutung für die reflektierende Person hat. Betrachtet man Reflexion aus dieser Perspektive, so ist das Fehlen von Unterrichtspraxis nicht unbedingt als Mangel im Hinblick auf das Finden einer Fragestellung zu sehen, sondern bietet vielmehr Möglichkeiten, abseits unmittelbarer Handlungsnotwendigkeiten in persönlich bedeutsame Reflexionsprozesse einzusteigen.⁵ So weisen Korthagen und Vasalos (2005) nachdrücklich darauf hin, dass neben der eher oberflächlichen Verhaltensebene Reflexion auch an eigenen Überzeugungen oder Identitätsaspekten ansetzen kann, vor allem, wenn nicht nur rational-kognitive Begründungen des Lehrendenhandelns, sondern auch Werte und Emotionen in den Blick genommen werden. Als Ausgangspunkt für Reflexion und damit für Forschendes Lernen können neben einer konkreten Handlungssituation also auch Fragen wie die Idealvorstellung von sich selbst als Musiklehrer_in oder Überzeugungen zu Zielen, Inhalten oder Organisationsformen von Musikunterricht dienen.

Zusätzlich lassen sich Reflexionsanlässe außerhalb der Erfahrungen im Praxissemester und nicht nur aus der Lehrendenperspektive finden. Eine Studie von Taibi (2013) zur Entwicklung berufsbezogener Überzeugungen, in deren Mittelpunkt das Konzept der Reflexion steht, unterscheidet folgende Kontexte,

5 Vgl. obige Ausführungen zu den Zielen von Reflexion im Hinblick auf Orientierung und Selbstverortung.

die Reflexionsanlässe bieten können: „die *eigene Schulzeit*, die absolvierten *Studiengänge* mit den entsprechenden *Schulpraktika*, die *beruflichen Lehrtätigkeiten*⁶ und *außerschulische pädagogische Tätigkeiten* der Studierenden“ (Taibi, 2013, S. 122, Hervorh. im Original). Auch Fichten führt verschiedene Ansätze für das Finden einer Forschungsfrage an, wobei er der eigenen Praxis klare Priorität einräumt:

„Die Forschungsfragen können aus im Vorbereitungsseminar behandelten Inhalten entstehen, sie können aus Theorien oder eigenen Erfahrungen hergeleitet werden, Erfahrungshintergrund können eigene Unterrichtsversuche oder die Beobachtung anderer Lehrpersonen sein. Empirische Befunde deuten darauf hin, dass die professionalisierenden Effekte bei der Erforschung eigener Praxis am deutlichsten ausfallen, da in diesem Fall eigene subjektive Theorien hinterfragt und ggf. durch andere Sichtweisen ersetzt werden können.“ (Fichten, 2017, S. 34)

Gerade Musikstudierende haben häufig in der eigenen Schulzeit prägende – positive wie negative – Erfahrungen mit Musikunterricht gemacht, ebenso kann die Auseinandersetzung mit musikpädagogischen Theorien und Forschungsergebnissen im Studium Ausgangspunkte für ein Forschungsprojekt bieten. Besonders interessant ist jedoch der von Taibi (2013) angeführte Aspekt eigener Praxis in außerschulischen pädagogischen Tätigkeiten. Musikstudierende verfügen im Vergleich zu Lehramtsstudierenden anderer Fächer vor Beginn des Praxissemesters in besonders hohem Maße über fachbezogene und dazu noch vielfältige (künstlerisch-)pädagogische Vorerfahrungen, vor allem in den Bereichen Instrumental- und Gesangsunterricht sowie Ensembleleitung. Lehramtsstudierende insgesamt berichten außerdem beispielsweise darüber, dass Fragen der Motivation von Schüler_innen, erlebte Herausforderungen in der Anleitung von Gruppen oder das Wissen über typische Verständnisschwierigkeiten Erfahrungen sind, an die sie im Praxissemester anknüpfen können (Neuhaus & Schellenbach-Zell, 2018).

In der Reflexion eigener musikpädagogischer Tätigkeiten liegt nicht nur die Chance, die Erfahrungen kritisch zu hinterfragen, sondern auch die, mit dem eigenen Forschungsprojekt hier anzuknüpfen. So könnte man beispielsweise aus der Erfahrung heraus, wie wichtig die Wahl geeigneter Stücke für die Motivation im Instrumentalunterricht sein kann, an der Frage ansetzen, wie für den schulischen Musikunterricht geeignete Inhalte ausgewählt werden sollten.

6 Hiermit sind Lehrtätigkeiten in der allgemeinbildenden Schule außerhalb von Schulpraktika gemeint, also Gelegenheiten, in denen schulische Situationen aus der Lehrendenperspektive wahrgenommen werden.

Ebenso könnte es interessant sein, eingesetzte Lehrstrategien im Umgang mit typischen Lernschwierigkeiten im instrumentalen Anfangsunterricht auf ihre Übertragbarkeit auf schulische Lernsituationen hin zu durchdenken. Entscheidend ist beim Anknüpfen an eigene Vorerfahrungen stets, die Unterschiede zwischen außerschulischen pädagogischen Tätigkeiten und Musikunterricht im Blick zu behalten, da gerade hieraus Forschungsfragen erwachsen können. Dies betrifft beispielsweise den Aspekt der Freiwilligkeit im Unterschied zum verpflichtenden (und benoteten) Schulunterricht, die Arbeit mit einzelnen Kindern oder Jugendlichen bzw. Kleingruppen gegenüber der Arbeit mit einer Schulklasse und auch die unterschiedlichen Zielsetzungen verschiedener Tätigkeiten, beispielsweise die Förderung instrumentaler Fähigkeiten im Unterschied zum allgemeinbildend angelegten schulischen Musikunterricht.

4 Ausblick

Das Nachdenken über den Reflexionsbegriff, über Merkmale, Ziele und Anlässe von Reflexionsprozessen hilft dabei, Idee und Ziele Forschenden Lernens im Hinblick auf die Entwicklung von Reflexionsfähigkeit zu durchdringen. Damit soll keinesfalls die Berechtigung anderer Ziele Forschenden Lernens wie das Gewinnen von Einsichten in das Wesen wissenschaftlichen Wissens in Abrede gestellt werden, zumal diese meist eng mit der Förderung von Reflexionsfähigkeit verwoben sind und sich ebenfalls professionstheoretisch begründen lassen. Vielmehr ist es uns wichtig, deutlich zu machen, worin die Chancen eines solchen Blicks auf Forschendes Lernen liegen. Schließen möchten wir mit einer pointierten Beschreibung Häckers der angestrebten reflexiven Haltung:

„Nur aus einer grundlegend kritischen Haltung heraus, die – wie das für wissenschaftliche Reflexivität kennzeichnend ist – bohrend nachfragt und der nichts so heilig ist, dass es nicht prinzipiell in Zweifel gezogen werden kann, können Formen der Erkenntnisbildung und Erkenntniskritik herausgebildet werden, die auf eine prinzipielle Begründung drängen, unterschiedlichste Perspektiven zu ihrem Recht kommen lassen und einer ‚Wissenschaftsgläubigkeit‘ ebenso vorbeugen können wie dem reflexionslosen Aufgehen in Praxiszwängen und dem Arrangieren mit krisenhaften Routinen.“ (Häcker, 2017, S. 38–39)

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Berndt, C. & Häcker, T. (2017). Der Reflexion auf der Spur. Über den Versuch, Reflexionen von Lehramtsstudierenden zum Forschungsgegenstand zu machen. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 241–253). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 159–167). Göttingen: Hogrefe.
- Bromme, R., Prenzel, M. & Jäger, M. (2014). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. 4. Beiheft der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 3–54.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857–875). Wiesbaden: Springer VS.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: Heath.
- Economidou-Stavrou, N. (2014). Reflections of Pre-Service Generalists and Music Teachers on their First Attempts to Teach Music. In T. De Baets & T. Buchborn (Hrsg.), *The Reflective Music Teacher* (S. 211–226). Innsbruck: Helbling.
- Feindt, A. & Wischer, B. (2017). Begründungen, Ziele und Formen Forschenden Lernens – ein Reflexionsangebot für den Einstieg. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 139–146). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik: Sprach- und Literaturwissenschaften* (S. 127–182). Wiesbaden: Springer VS.
- 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. 30–37). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häder, M. (2010). *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49.

- Hörmann, S. & Meidel, E. (2016). Orientierung im Begriffsdschungel – terminologische und fachstrukturelle Perspektiven zur Profilierung der Musikpädagogik und Musikdidaktik. In B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hrsg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik* (S. 11–68). Münster: Waxmann.
- Huber, L. (2003). Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 15–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Korthagen, F. (2002). Eine Reflexion über Reflexion. In F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf & T. Wubbels (Hrsg.), *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung: Reflexion der Lehrertätigkeit* (S. 55–73). Hamburg: EB-Verlag.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teacher and Teaching: theory and practice*, 11(1), 47–71.
- Korthagen, F. & Wubbels, T. (2002). Aus der Praxis lernen. In F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf & T. Wubbels (Hrsg.), *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung: Reflexion der Lehrertätigkeit* (S. 41–54). Hamburg: EB-Verlag.
- Krause-Benz, M. (2016). Musiklehrer*innenbildung 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: Waxmann.
- Leonhard, T. & Abels, S. (2017). Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektive* (S. 46–55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, T., Nagel, N., Rihm, T., Strittmatter-Haubold, V. & Wengert-Richter, P. (2010). Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. In A. Gehrman, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (S. 111–127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016). *Zusatzvereinbarung zur „Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang vom 14. April 2010“ (Rahmenkonzeption)*. https://www.isl.uni-wuppertal.de/fileadmin/isl/02_Praxis_Lehrerbildung/Praxissemester/2016-10-24-ZusatzvereinbarungzurRahmenkonzeption.pdf [20.03.2018].
- Neuhaus, D. & Schellenbach-Zell, J. (2018). *Pädagogische Vorerfahrungen als Lernvoraussetzungen vor dem Praxissemester*. (Poster vorgestellt auf dem QLB-Programm-Workshop.). Berlin.

- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 29–44). Münster: Waxmann.
- Puffer, G. (2013). Musikunterricht im Rückspiegel. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (S. 29–43). Münster: Waxmann.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen Forschenden Lernens im Praxismester. *Die Deutsche Schule*, 106(4), 386–397.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Taibi, M. (2013). *Berufsbezogene Überzeugungen angehender Lehrpersonen. Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion der Entwicklungsprozesse im Zeitraum der universitären Ausbildung*. http://kups.ub.uni-koeln.de/5319/1/Taibi_Publication.pdf [16.12.2016].
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion: eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.

II Der Weg zur Fragestellung

Sebastian Herbst & Andreas Heye

Der Weg zur Fragestellung aus der Perspektive der Aktionsforschung

Schule, Unterricht und unterrichtliches Handeln zeichnen sich aus durch widersprüchliche Anforderungen und antinomische Dimensionen eigenen Handelns, derer sich Studierende besonders im Praxissemester bewusst werden können und aus denen sich wichtige Fragen für sie ergeben. Eigene Vorstellungen und Theorien werden zum Teil als nicht uneingeschränkt auf die Praxis übertragbar bzw. in der Praxis anwendbar wahrgenommen, müssen überdacht und ggf. verändert werden, so dass der Reflexion als „professionstheoretische[r] Schlüsselkategorie“ (Combe, 2007, S. 11) eine zentrale Rolle in der Begleitung der Studierenden auf dem Weg zu kompetenten und reflexiven Praktiker_innen zukommt (Berndt, Häcker & Leonhard, 2017, S. 9). Reflexion als Schlüsselkompetenz professionellen Handelns und die Forderung einer reflexiven Lehrer_innenbildung sind nicht neu, sondern bereits grundlegende Gedanken der strukturtheoretischen Professionsforschung (Helsper, 2000) sowie theoretischen Überlegungen zur Aktionsforschung (Lewin, 1946; Moser, 1975/2008; Nagel, 1983; Altrichter & Posch, 2007).

Dieser Beitrag knüpft an die Ausführungen von Neuhaus und Schellenbach-Zell zum Reflexionsbegriff und zur Reflexionsfähigkeit als einem Ziel Forschenden Lernens an (→ Neuhaus & Schellenbach-Zell in diesem Band), diskutiert diese aus der Perspektive der Aktionsforschung und nimmt dabei die Chance persönlich bedeutsamer Fragestellungen für den gesamten Forschungsprozess in den Blick. Zudem werden Hinweise für Seminargestaltungen sowie Anregungen für das Selbststudium auf dem Weg zur eigenen Fragestellung angeboten, die aus den Erfahrungen der Autoren mit Studierenden an der Universität Paderborn stammen.

1 Reflexive Praktiker_innen

Helsper (2000) stellt aus strukturtheoretischer Perspektive einen reflexiven Umgang mit Antinomien in den Mittelpunkt, auf die Lehrende in der Praxis stoßen und deren Anzahl sich durch gesellschaftliche und bildungspolitische Veränderungen erhöht. Professionelle Lehrende sollen daher über die Fähigkeit verfügen, Antinomien in den jeweiligen Situationen erkennen zu können und diese strukturtheoretisch zu bearbeiten. Deshalb seien Antinomien auch schon in Schulpraktika der universitären Lehrer_innenbildung ebenfalls erfahrbar zu machen sowie zu bearbeiten. Helsper betont jedoch die Trennung von wissenschaftlicher Reflexion und praktischem Handeln in „praxisentlasteten Reflexionszeiten“ (Helsper, 2000, S. 159), denn Praxis sollte bei der Ausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus nur in Form von Datenmaterial vorkommen. Ziel ist dabei nicht die Verbesserung der Praxis, sondern „das Verstehen und die Entwicklung der Strukturlogik angemessenerer Handlungsalternativen“ (Feindt, 2007, S. 57), wodurch es selbstverständlich dennoch zu Verbesserungen kommen kann.

Vertreter_innen der Aktionsforschung legen hingegen den Schwerpunkt auf die Ausarbeitung forschender Reflexivität als professionelles Handeln von Lehrenden (Feindt, 2007, S. 60) und verbinden Reflexionskompetenz mit praktischem Können. Reflexion ist hier also integraler Bestandteil der Praxis, denn Wissenschaft ist immer auch Praxis, so wie professionelle Praxis auch immer Wissenschaft ist (ebd., S. 43). Altrichter, Kemmis, McTaggart und Zuber-Skerritt (1991) definieren Aktionsforschung wie folgt:

„Actions Research is a form of collective self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own social or educational practices, as well as their understanding of these practices and the situations in which these practices are carried out.“ (Altrichter et al., 1991, S. 3)

In Bezug auf den Lehrberuf soll Aktionsforschung Lehrenden ermöglichen, Herausforderungen der Praxis durch die Entwicklung von Handlungsalternativen selbst zu bewältigen, Innovationen im Handlungsfeld Schule durchzuführen und diese selbst zu überprüfen (Altrichter & Posch, 2007, S. 13). Unter Handlungsalternativen sind Handlungen zu verstehen, die auf der Grundlage im Forschungsprozess entwickelter praktischer Theorien entstanden sind und gezielt zur Veränderung der Situation eingesetzt werden. Sie sind so zumindest vorläufige Antworten auf die Fragestellung und können wiederum Teil einer

weiterentwickelten praktischen Theorie werden (Altrichter & Posch, 2007, S. 235–236). Lehrende werden in der Aktionsforschung als *reflective practitioners* (Schön, 1983/1987) verstanden und führen im Austausch mit *critical friends* in einer professionellen Community eigene systematische Untersuchungen zu beruflichen Situationen als Form der „self-reflective practice“ (McNiff & Whitehead, 2005, S. 15) durch, mit der Absicht, diese Situationen zu verbessern (Altrichter & Posch, 2007, S. 13). Dabei muss es sich nicht zwangsweise um problematische bzw. krisenhafte Situationen handeln, sodass beispielsweise auch innovative Lehrideen und eigene Stärken erprobt werden können. Neben der (Weiter-)Entwicklung und Erforschung von Unterricht ist vor allem die Professionalisierung von Lehrenden, die sich nicht auf ihre beruflichen Routinen und rezepthaftes Handeln beschränken, als Ziel zu nennen (Urban-Woldron, 2013, S. 232).

Die enge Theorie-Praxis-Verzahnung der Aktionsforschung zeigt sich dabei besonders im iterativ gedachten Forschungsprozess als Wechsel von Aktion und Reflexion und der Entwicklung praktischer Theorien „als Wissensbasis, die PraktikerInnen in einer konkreten Handlung benutzen“ (Altrichter & Posch, 2007, S. 328). „Action research involves learning in and through action and reflection“ (McNiff & Whitehead, 2005, S. 15), sodass sich Reflexionskompetenz im pädagogischen Handeln durch den Wechsel von Aktion und Reflexion herausbildet (Drinck & Flammeyer, 2013, S. 18). Erkenntnis als Ergebnis von Reflexion und Entwicklung als Ergebnis von Aktion sollen dazu beitragen, die untersuchte Praxis sowie das praktische und wissenschaftliche Wissen über die Praxis weiterzuentwickeln (Altrichter & Posch, 2007, S. 21). Hier wird deutlich, dass Aktionsforschung eine Form Forschenden Lernens darstellt, die die Möglichkeit „of researching your own learning“ (Bell, 1999, S. 8) bietet und nicht endet, wenn das Projekt abgeschlossen ist: „The participants continue to review, evaluate and improve practice“ (ebd.). Entwickelte Handlungsalternativen und praktische Theorien können umgesetzt werden und erneut durch Reflexion überprüft, verfeinert und weiterentwickelt werden. „Aktionsforschung bietet PraktikerInnen theoretische und methodische Hilfen, damit solche [auch im Alltag üblichen] Reflexions-Aktions-Kreisläufe [...] systematischer, reflexiver und auf einer besseren Informationsbasis erfolgen können“ (Altrichter & Posch, 2007, S. 17).

Wann ist aber der Zeitpunkt für Reflexion in der Aktionsforschung? Donald A. Schön (1983) unterscheidet zwischen *reflection-in-action* und *reflection-on-action*, also zum einen der Reflexion in der Unterrichtssituation und zum anderen einer Reflexion über das unterrichtliche Handeln (Schöning & Schwier,

2014, S. 180). Während bei der Reflexion in der Handlung die eigene Forschung nicht zwingend verbalisiert werden muss und das Ergebnis hinsichtlich der Brauchbarkeit der entwickelten Handlungen unmittelbar in der Situation bewertet wird, werden bei der Reflexion über die Handlung der Handlungsfluss in einem erhobenen Datenmaterial vergegenständlicht und die Ergebnisse sehr wohl verbalisiert, indem sich die Forschenden von ihrer Handlung distanzieren und diese anhand des Datenmaterials reflektieren. Der wichtigste Unterschied liegt also vor allem in der vorübergehenden Distanzierung zur eigenen Handlung bzw. in der zeitlichen Trennung von Aktion und Reflexion. Reflexion über die Handlung ermöglicht damit auch erst die Bearbeitung besonders komplexer Situationen, da das Wissen durch Datenerhebungen analysierbar und reorganisierbar wird. Zudem bietet sich der Vorteil, dass das Wissen anschließend durch Verbalisierungen mitteilbar wird und in einer professionellen Community zur Diskussion gestellt werden kann (Altrichter & Posch, 2007, S. 325–230).

2 Auf dem Weg zu (m)einer Fragestellung

Reflexion in der Aktionsforschung basiert auf einer zuvor gemachten bedeutsamen Erfahrung der Lehrenden, die den Beginn des Forschungsprozesses darstellt. John Dewey (1993/1994) unterscheidet zwei Arten von Erfahrungen: zum einen die einfache Erfahrung im Handeln auf den Ergebnissen früheren Probierens, ohne eine bewusste Erfahrung zu machen, und zum anderen die für die Aktionsforschung relevante reflektierende Erfahrung im Zergliedern des Geschehens mit dem Ziel der Erkenntnis, die sich durch ein persönliches Interesse am Ergebnis auszeichnet. Der Prozess des Erfahrungslernens nach Dewey findet in einer Stufenfolge statt und beginnt mit einer Irritation bzw. einem Nicht-Wissen oder Nicht-Können, wird von Lernenden wahrgenommen, problematisiert und mündet in einer Frage, die in einem Forschungsprozess bearbeitet wird, so dass schließlich neue Handlungsalternativen entwickelt werden können (Košinár, 2017, S. 148–150). Die sich dabei entwickelnde persönlich bedeutsame Fragestellung und die Auseinandersetzung mit dieser im Forschungsprozess als Denkhandlung bzw. Reflexion ist Bestandteil des Erfahrungslernens.

Im Verständnis der Aktionsforschung werden also Fragen bearbeitet, die Lehrende auf der Basis eigener Erfahrungen als bedeutsam für ihr berufliches Handeln halten. Ob diese gerade im wissenschaftlichen Diskurs besonders aktuell sind, ist dabei zweitrangig. Wichtig ist jedoch, dass es sich um Situatio-

nen handelt, von denen die Lehrenden selbst betroffen sind. Die Fragestellung generiert sich somit notwendigerweise aus der eigenen Praxis, kann in Zwischenanalysen, fachlichen Diskussionen sowie durch Literaturstudium weiterentwickelt werden und ihre Beantwortung bzw. die Ergebnisse des Forschungsprojekts sind wiederum bedeutsam für die Verbesserung der eigenen Praxis. „The research questions arise from an analysis of the problems of the practitioners in the situation and the immediate aim then becomes that of understanding those problems“ (Brown & McIntyre, 1981, S. 245). Ihren Ausgangspunkt finden sie in der Regel durch die Erfahrung von Diskrepanzen zwischen Plänen und Erwartungen über den Unterrichtsablauf, zwischen der derzeitigen Situation und einer allgemeinen Wertvorstellung bzw. einem Ziel oder zwischen der Art und Weise, wie verschiedene Personen ein und dieselbe Situation sehen (Altrichter & Posch, 2007, S. 53).

Wie aber können Studierende eigenständig oder gemeinsam mit Kommiliton_innen sowie Dozierenden einen Ausgangspunkt für die Entwicklung von Fragestellungen finden, wenn prinzipiell alle beruflichen Situationen zum Gegenstand der Forschung werden können? In den meisten Fällen liefern eigene Erfahrungen in Schule und Unterricht bei Hospitationen oder eigenem Unterrichten einen guten Ausgangspunkt, an dem die weitere Arbeit anknüpfen kann. Weitere Quellen wären Schulprogramme und Entwicklungsnotwendigkeiten der Schule, Ergebnisse von Feedback und Evaluationen, neu kennengelernte Innovationen durch die Teilnahme an Entwicklungsprogrammen und Fortbildungslehrgängen oder theoretisches Interesse bei der Lektüre wissenschaftlicher Publikationen (Altrichter & Posch, 2007, S. 54–58). Es ist zunächst ratsam, mehrere potentielle Ausgangspunkte zu formulieren, die parallel durch Beobachtungen, Erfahrungen und Diskussionen auf ihre Brauchbarkeit überprüft werden können und aus denen sich dann eine bestimmte Fragestellung bzw. ein bestimmtes Entwicklungsinteresse oder mehrere verschiedene Fragestellungen/Entwicklungsinteressen formulieren lassen. Altrichter und Posch (2007) schlagen dafür eine Reihe von Methoden vor, die diesen Prozess in Seminaren oder im Selbststudium unterstützen können. Es ist aber zu beachten, dass „zu viele und zu genaue Arbeitsaufträge die Entwicklung dieses Weges [behindern] und forschende LehrerInnen auf eine ‚ideale (oder Durchschnitts-) Forschungsbahn‘ [drängen könnten]“ (Altrichter & Posch, 2007, S. 47). Eine Übersicht einiger auch an der Universität Paderborn genutzter Methoden auf dem Weg zur Fragestellung sei hier in Anlehnung an Altrichter und Posch (ebd.) mit kurzen Erläuterungen dargestellt.

Forschungstagebuch	<ul style="list-style-type: none"> • beschreibende Passagen (z. B. Memos, Gedächtnisprotokolle) • interpretierende Passagen (z. B. Problemüberlungen, Spekulationen, Erklärungen von Beobachtungen) • theoretische Notizen (z. B. während des Nachdenkens/Sprechens über das Forschungsvorhaben) • methodische Notizen (z. B. forschungsmethodische Gedanken vor/während der Datenerhebung) • Pläne (z. B. Ideen für die Weiterarbeit) sowie • schriftliches Nachdenken (z. B. über das eigene Handeln in sich wiederholenden komplexen Situationen)
Brainstorming	<p>Fragengeleitet oder durch die Weiterführung unvollständiger Sätze, z. B:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Idee wollten Sie schon lange einmal ausprobieren? In welcher Situation gibt es viele Unklarheiten, über die Sie schon längst einmal in Ruhe nachdenken wollten? • Ich würde gerne ... verbessern./Ich bin ganz verblüfft über .../Wenn ich ..., bin ich hinterher fix und fertig.
Eine Geschichte aus Karten	<p>Verschiedene beobachtete Situationen, die für einen Forschungsausgangspunkt von Bedeutung sein könnten, werden auf jeweils einer Karte möglichst genau beschrieben.</p>
Formulierung eines Ausgangspunktes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kurzbeschreibung der Situation 2. Erkenntnisinteresse: Was möchte ich herausfinden? 3. Handlungsinteresse: In welche Richtung soll die Entwicklung gehen? 4. Welchen Schritt will ich als nächstes setzen?

<p>Auswahl eines Ausgangspunktes</p>	<p>Kriteriengeleitete Überprüfung der Brauchbarkeit möglicher Ausgangspunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Handlungsspielraum (Habe ich Einflussmöglichkeiten?) • Bedeutsamkeit (Ist die Situation für mich/meine Schüler_innen/meine Schule wichtig?) • Bearbeitbarkeit (Ist das Vorhaben zeitlich bearbeitbar? Ist die Fragestellung zu groß?) • Verträglichkeit (Wie verträglich sind die Fragestellungen und Entwicklungsinteressen mit meiner sonstigen Tätigkeit und Entwicklungsprioritäten meiner Schule?)
<p>Begutachtung des Ausgangspunktes</p>	<p>Werden vorliegende Informationen vernachlässigt? Sind mehrdeutige Begriffe enthalten? Bleibt der Ausgangspunkt an der Oberfläche der Situation? Wird einer Erklärung vertraut, ohne sie mit konkurrierenden Erklärungsmustern zu konfrontieren?</p> <p>Nächste Schritte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aktivierung unausgesprochenen Wissens: Introspektion, Gespräche, Ordnen bewussten Wissens, Lesen der eigenen Handlung • Einholen zusätzlicher, in der Situation vorliegender Informationen: nochmalige Beobachtung, Interviews • Erklärung ähnlicher Situationen durch Nicht-Beteiligte: Befragungen von Kolleg_innen, Lesen dem Thema entsprechender Fachliteratur • Experimentelles Eingreifen in bestehende Situationen
<p>Analysegespräche</p>	<p>Situationsanalyse in einer Gruppe oder mit kritischen Freund_innen, um sich wichtiger Merkmale und Zusammenhänge der Situation bewusster zu werden.</p>
<p>Graphische Rekonstruktionen</p>	<p>Strukturierte Darstellung der Situation mit allen Informationen und Zusammenhängen in einer kompakten Form</p>

Abb. 1: Methoden auf dem Weg zur Fragestellung (Altrichter & Posch, 2007)

3 Praxisbericht aus dem Lehramt Musik der Universität Paderborn

Um den skizzierten Weg zur Fragestellung aus der Perspektive der Aktionsforschung noch etwas deutlicher zu veranschaulichen, soll dieser am Beispiel der standortspezifischen Umsetzung an der Universität Paderborn erläutert werden. Während des Praxissemesters besuchen die Paderborner Studierenden neben den fachdidaktischen Begleitseminaren ein Begleitforschungsseminar in einem ihrer Fächer, das als Blockseminar mit drei über das Semester verteilten Terminen konzipiert ist. Die Studierendenzahl lag bisher jeweils unter acht Personen, wodurch jeder/jedem Studierenden Erfahrungen mit wissenschaftlicher Forschung im Rahmen eines eigenen Forschungsprojektes ermöglicht werden konnten, die jeweils in der Praxis (Hospitationen, eigenes Unterrichten) als herausfordernd/überraschend/besonders wahrgenommene Situationen forschend in den Blick nehmen. Bei größerer Studierendenzahl würde das einen enormen Zeitaufwand bedeuten, da „sich diese Art von Forschung nicht genau vorstrukturieren lässt und [...] jede Aktionsforscherin und jeder Aktionsforscher einen – der eigenen Fragestellung und Arbeitssituation entsprechenden – Forschungsweg finden muss“ (Altrichter & Posch, 2007, S. 47).

Um das Ziel – das Handlungsfeld Schule mit einem forschenden Blick zu beleuchten – den Studierenden zu erörtern, wurde zu Beginn der Praxisphase eine zusätzliche Kick-Off-Veranstaltung implementiert. Zur Vorbereitung der ersten regulären Blockveranstaltung und der thematischen Auslotung des eigenen Forschungsinteresses werden die Studierenden dort aufgefordert, unter Verwendung der oben genannten Methoden entweder eine für sie herausfordernde/überraschende/besondere Unterrichtssituation aus Hospitationen oder eigenem Unterricht möglichst genau zu beschreiben und zu dokumentieren oder ein persönliches Interessensgebiet der Musikpädagogik näher auszuführen. Auch wenn Forschungen, die sich auf die eigene Praxis beziehen, die persönliche Bedeutsamkeit der Ergebnisse verstärken, ist also ebenfalls die Analyse fremder Praxis möglich, wenn es sich um eine für die eigene Praxis oder Biographie bedeutsame Fragestellung handelt, da auch hier die Verbesserung der schulischen Praxis Ziel ist und die Studierenden aktiv in diese Entwicklung eingebunden sind (Feindt, 2007, S. 75).

Am Anfang jedes Forschungsprojektes steht somit die eigene Beobachtung, die durch Informationen und Erkenntnisse aus der (Fach-)Literatur beeinflusst ist und in der sie herausfordernde/überraschende/besondere Aspekte im Handlungsfeld Schule identifizieren, um schließlich anhand von geeigneten Forschungsmethoden Lösungen zu entwickeln. Die Studierenden werden daraufhin

angeleitet, ihre Unterrichtsbeobachtung bzw. ihr Forschungsinteresse/ihren Ausgangspunkt in der Fachliteratur zu verorten und empirische Befunde zu ihrem Thema in entsprechenden deutsch- und englischsprachigen Datenbanken zu recherchieren sowie hinsichtlich ihres sinnvollen Einbezugs in das eigene Studienprojekt zu begutachten (z. B. Fachportal Pädagogik oder PsycINFO). Im Rahmen der Theoriebildung werden die eigenen Unterrichtserfahrungen und alltagspsychologischen Annahmen mit den Erkenntnissen der Forschungsliteratur überprüft, wodurch sich dem Forschungsthema schrittweise angenähert wird und mithilfe individueller Sprechstunden letztlich die eigene Forschungsfrage bis zum zweiten Blockseminartermin entsteht.

Dementsprechend vielseitig sind schließlich auch die thematischen Ausrichtungen der studentischen Forschungsprojekte und erstrecken sich in Themenbereichen wie *Schüler-Lehrer-Motivation im Musikunterricht*, *Umgang mit unerwarteten Unterrichtssituationen*, *soziale-emotionale Entwicklung im inklusiven Musikunterricht*, *Sprachförderung mit Musik*, *das musikalische Selbstkonzept von fachfremden Musiklehrkräften*, *mögliche Benefits des Musizierens auf außermusikalische Bereiche* und *Herausforderungen beim Musizieren im Klassenverband*. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es sich bei den studentischen Forschungsprojekten um Untersuchungen handelt, die sich in erster Linie an dem Untersuchungsgegenstand orientieren und deren Planung und Durchführung sich an die zeitlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen anpassen müssen, was zwangsläufig eine Limitierung der wissenschaftlichen Güte- und Qualitätskriterien bedeutet (Döring & Bortz, 2016).

Auf der Grundlage der Forschungsfrage kann dann eine geeignete und dem Erhebungszeitraum angemessene Methode gewählt werden, die in der Lage ist, Daten zu erfassen, anhand dieser wiederum die Forschungsfrage beantwortet werden kann. Dieser Arbeitsprozess beinhaltet die Auseinandersetzung mit grundlegenden qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden (z. B. mündlicher und schriftlicher Forschungsansatz) sowie die kritische Abwägung der Vor- und Nachteile der jeweiligen Erhebungsinstrumente (z. B. Leitfadenterview oder (Online-)Fragebogen).

Wichtig ist dabei, dass unterschiedliche Perspektiven auf die Situation eingenommen und in einer professionellen Gemeinschaft diskutiert werden, um rückblickend eine ‚praktische Theorie‘ mit Handlungsalternativen für zukünftig ähnliche Handlungen zu entwickeln. Die schließlich aus den Ergebnissen entwickelten Handlungsalternativen werden dann im Sinne eines zirkulären Ablaufs von Reflexion und Aktion überprüft (Altrichter & Posch, 2007, S. 15–17). Dabei ist jedoch nicht die zwingende Herbeiführung einer verbesserten Praxis

um jeden Preis Ziel von Aktionsforschung. Vielmehr geht es um die Entwicklung von Handlungsalternativen sowie eine praktische Anwendung von Forschungsergebnissen im iterativen Forschungsprozess, die Rückmeldung zum Erfolg oder Misserfolg der entwickelten Theorien gibt (Altrichter & Posch, 1990, S. 193). Man will

„die eigene Praxis besser verstehen, um sie produktiv weiterentwickeln zu können. Man will eigene Entwicklungen in Gang bringen und Handlungsinteressen umsetzen. Und man will diese im Hinblick auf die angestrebten Ziele und Erfolgskriterien begleitend reflektieren und erforschen“ (Altrichter & Posch, 2007, S. 101–102). „In action research ‘theories’ are not validated independently and then applied to practice. They are validated through practice.“ (Bell, 1999, S. 9).

Entscheidend für die mündliche Ergebnispräsentation sowie schriftliche Ausarbeitung als Prüfungsleistung ist daher vor allem die persönliche Auseinandersetzung und Reflexion mit der eigenen Forschungsfrage sowie dem Forschungsprozess. Dazu gehört u. a. die Ausführung der Limitierung der eigenen Studie sowie ein Forschungsausblick, der Vorschläge für weiterführende Untersuchungen gibt. Die Ausgangspunkte aus der eigenen Praxis sollen reflexiv durchdrungen und mehrperspektivisch betrachtet bzw. erforscht werden. Die Studierenden als reflektierende Praktiker_innen sollen angeregt werden, Routinen durch Analyse und Reflexion eigener Handlungen aufzubrechen und Handlungsalternativen zu formulieren (Roters, 2012, S. 104–105, 122). „Qualitätsvolle Praxis in einem komplexen Beruf wie dem Lehrerberuf ist [nämlich] nicht durch Routinisierung oder Außensteuerung erreichbar, sondern nur durch verantwortliches und reflektiertes Handeln der Berufsmitglieder“ (Altrichter, 2003, S. 56), auf das die Studierenden mit der Durchführung eigener und persönlich bedeutsamer Studienprojekte im Sinne der Aktionsforschung vorbereitet werden sollen.

4 Chancen individueller Fragestellungen

Mit der Einführung des Praxissemesters und hier speziell der Studienprojekte im Praxissemester ist gleichzeitig erneut die Frage zu diskutieren, „wie die Erstausbildung von LehrerInnen konzipiert sein muss, um auf professionelles Handeln im späteren Berufsleben vorzubereiten“ (Combe, 2007, S. 25). Zudem erfordern aber auch neue Anforderungen, wie die Gestaltung einer inklusiven Schule, die regelmäßige Überprüfung eigener Annahmen, didaktischer Überlegungen, Ansichten und Einstellungen (Baumgardt, 2014, S. 15). Wissenschaft-

liche Reflexion statt rezepthaftes, an Vorgaben orientiertes Arbeiten ist daher eine grundlegende Bedingung, um die Bildungs- und Erziehungsaufgaben im Handlungsfeld Schule zu bearbeiten (Bolland, 2011, S. 27). Eine forschende Haltung ermöglicht es, in den nicht standardisierbaren und durch Antinomien geprägten Unterrichtssituationen handlungsfähig zu bleiben und kann durch eigene forschende Tätigkeit erworben werden (Schiefner-Rohs, 2017, S. 180). Die Aktionsforschung bietet hier einen geeigneten Zugang für das Forschende Lernen innerhalb der durchzuführenden Studienprojekte. In Anlehnung an Koch-Priewe und Thiele (2009), die eine Klassifizierung verschiedener Konzepte der Forschung in der Lehrer_innenbildung vornehmen, handelt es sich dabei um eine Form Forschenden Lernens, bei der sich die Forschenden im Sinne der Aktionsforschung aktiv forschend und mit Hilfe von Forschungsmethoden mit dem eigenen Berufsfeld auseinandersetzen und die Ergebnisse in einer professionellen Gemeinschaft diskutieren. Wichtig ist dabei, dass es sich um eine für die eigene Praxis bedeutsame Fragestellung handelt, die die Studierenden dadurch stärker in den Forschungsprozess involviert und die Ergebnisse relevant für ihre eigene Praxis macht, um ihr persönliches Theoriegerüst sowie Handlungsrepertoire zu erweitern, denn „der Blick auf sich selbst [...] ist für die professionelle Weiterentwicklung wesentlich“ (Schüssler & Weyland, 2014, S. 35). Dabei ist nicht die Identifizierung von ‚richtigem‘ oder ‚falschem‘ Lehrendenhandeln das primäre Ziel dieser Forschung. Vielmehr als um die Ergebnisse geht es um die Auseinandersetzung mit persönlich bedeutsamen Fragestellungen im Forschungsprozess selbst, den Aufbau professionellen Wissens (Baumgardt, 2014, S. 12) und die Entwicklung einer kritisch-reflexiven sowie fragend-entwickelnden Haltung der Studierenden, indem die Studierenden einen distanzierten Blick auf das Handlungsfeld Schule einnehmen sowie dieses beobachten und theoriegeleitet mit Unterstützung von empirischen Forschungsmethoden reflektieren. Als grundlegende Anforderungen forschender Lernprozesse sind dabei die Bereitschaft zur kontinuierlichen Reflexion mit Hilfe wissenschaftlicher Theorien und Methoden, eine offene und mehrperspektivische Haltung gegenüber vermeintlich sicheren Erkenntnissen, ein hypothesenentwickelndes und -überprüfendes Herangehen sowie die Orientierung an Auswertungsmethoden notwendig, die kritische Analyse und Nachvollziehbarkeit erlauben (Berkemeyer & Schneider, 2009, S. 131).

Die zwei Beispiele von Studierenden der Universität Paderborn (→ Schäfer, Stieren in diesem Band) zeigen deutlich, wie motivierend die Bearbeitung einer persönlich bedeutsamen Fragestellung ist, aus deren Ergebnissen Rückbezüge auf die eigene Praxis und die Weiterentwicklung des eigenen Unterrichtshan-

delns möglich werden. In den Studienprojekten zu den Themen „Ich singe nicht so gerne, weil sich das schrecklich anhört!“ – Eine qualitative Interviewstudie mit Grundschüler_innen zum Singen im Musikunterricht“ (Schäfer) sowie „Das ist bei uns immer so!“ – Auswirkungen und Konsequenzen auf die persönliche Unterrichtsentwicklung durch Selbst- und Schülerreflexion“ (Stieren) gelingt es beiden Studierenden Ergebnisse hinsichtlich der Planung und Durchführung von Unterricht zu diskutieren und daraus vor allem nachvollziehbare Rückschlüsse sowie Handlungsalternativen abzuleiten. Neben der Einübung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus in einem persönlich motivierten Forschungsprozess werden in den Studienprojekten für die Studierenden selbst relevante Ergebnisse generiert, aus denen sie für ihren zukünftigen Berufsalltag hilfreiche didaktische Konsequenzen ableiten. In jedem Fall ist aber die Entwicklung eines mehrperspektivisch-analytischen Blicks auf Unterricht das entscheidende Ziel, an dem die Studierenden durch hohe persönliche Einbindung und Motivation intensiv arbeiten.

Studierende im Praxissemester sollten also nicht als Auftragsforscher_innen verstanden werden, die in erster Linie einen wesentlichen Beitrag zum wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn liefern. Vielmehr sollte es Ziel sein, ihren forschenden und reflektierenden Blick auf Unterricht zu schärfen, der es ihnen als zukünftige Lehrende ermöglicht, herausfordernde/überraschende/besondere Situationen im Unterricht wahrzunehmen, zu beobachten, zu analysieren und gezielt an möglichen Verbesserungen oder Alternativen zu arbeiten.

Literatur

- Altrichter, H. (2003). Forschende Lehrerbildung. Begründungen und Konsequenzen des Aktionsforschungsansatzes für die Erstausbildung von LehrerInnen. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 55–70). Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Altrichter, H., Kemmis, S., McTaggart, R. & Zuber-Skerritt, O. (1991). Defining, confining or refining action research? In O. Zuber-Skerritt (Hrsg.), *Action Research for Change and Development* (S. 3–9). Aldershot: Avebury.
- Altrichter, H. & Posch, P. (1990). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (4., überarb. und erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Baumgardt, I. (2014). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In I. Baumgardt (Hrsg.), *Forschen, Lehren und Lernen in der Lehrerbildung* (S. 7–26). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bell, J. (1999). *Doing your research project. A guide for first-time researchers in education and social science* (3. Aufl.). Buckingham: Open University Press.
- Berkemeyer, N. & Schneider, R. (2009). Lehrerbildung in der Wissenschaft? In R. Schneider, B. Szczyrba, U. Welber & J. Wildt (Hrsg.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen* (S. 121–147). Bielefeld: Bertelsmann.
- Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.). (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bolland, A. (2011). *Forschendes und biografisches Lernen: Das Modellprojekt Forschungswerkstatt in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brown, S. & McIntyre, D. (1981). An action-research approach to innovation in centralised educational systems. *European Journal of Science Education*, 3(3), 243–258.
- Combe, A. (2007). Vorwort. In A. Feindt, *Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen* (S. 9–12). Opladen: Barbara Budrich.
- Dewey, J. (1993). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Dewey, J. (1994). *Erziehung durch und für Erfahrung* (eingeleitet, ausgewählt und kommentiert von Helmut Schreier) (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollständig überarb., aktualisierte und erw. Aufl.). Berlin: Springer.
- Drinck, B. & Flaggmeyer, D. (2013). Warum sich Lehramtsstudierende und Lehrkräfte mit Schulforschung beschäftigen sollen. In B. Drinck (Hrsg.), *Forschen in der Schule* (S. 15–21). Opladen: Barbara Budrich.
- Feindt, A. (2007). *Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Helsper, W. (2000). Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallkonstruktion. Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In E. Cloer, D. Klika & H. Kunert (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung* (S. 142–177). Weinheim: Beltz Juventa.
- Koch-Priewe, B. & Thiele, J. (2009). Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium* (S. 271–292). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Košinár, J. (2017). Reflexion eigener Handlungspraxis im Prozess des Erfahrungslernens. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 147–158). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. In K. Lewin & G. Weiss Lewin (Hrsg.), *Resolving social conflicts* (S. 201–226). New York: Harper & Brothers.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2005). *Action Research. Principles and Practice*. London: RoutledgeFalmer.
- Moser, H. (1975). *Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften*. München: Kösel.
- Moser, H. (2008). Aktionsforschung unter dem Dach der Praxisforschung. Methodologische Herausforderungen und Lösungsansätze. In H. v. Unger & M. T. Wright (Hrsg.), „An der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis“: *Dokumentation einer Tagung zu partizipativer Forschung in Public Health* (Discussion Papers, 2008-307) (S. 58–66). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-259306>
- Nagel, A. (1983). *Aktionsforschung, Gesellschaftsstrukturen und soziale Wirklichkeit. Zum Problem der Vermittlung von Theorie und Praxis im sozialwissenschaftlichen Forschungsprozess*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Münster: Waxmann.
- Schiefner-Rohs, M. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Möglichkeiten der Verbindung zwischen Hochschule und Schule sowie Theorie und Praxis. In P. Tremp (Hrsg.), *Forschungsorientierung und Berufsbezug im Studium. Hochschulen als Orte der Wissensgenerierung und der Vernetzung von Berufstätigkeit* (S. 171–191). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals think in action*. London: Templesmith.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schöning, A. & Schwier, V. (2014). Unterricht im Praxissemester – entwickeln, erproben und reflektieren. In R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht, A. Schöning & U. Weyland (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren* (S. 178–215). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schüssler, R. & Weyland, U. (2014). Praxissemester – Chance zur Professionalitätentwicklung. In R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht, A. Schöning & U. Weyland (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren* (S. 23–42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Urban-Woldron, H. (2013). Aktionsforschung in der Lehrerbildung. *Erziehung und Unterricht*, (3–4), 230–236.

Georg Harbig

Forschendes Lernen zwischen den Stühlen?

Konzeptionelle Überlegungen und Praxisbeispiele zur
Generierung authentischer Fragestellungen in Studienprojekten

1 Vorüberlegungen zu Fragestellungen in Studienprojekten

Vor der Einführung des Praxissemesters und der darauf vorbereitenden Lehrveranstaltungen im Wintersemester 2014/15 wurde an der Universität Münster eine Fachgruppe Musik bestehend aus Schulvertreter_innen, Seminaarausbilder_innen der Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) und Hochschulvertreter_innen eingerichtet. In den Diskussionen um eine fachspezifische Ausgestaltung der Vorgaben zum Praxissemester wurden besonders die vielfältigen Erwartungen, die mit dem Konzept des Forschenden Lernens verknüpft sind, thematisiert.

Dabei wurde als herausfordernd identifiziert, dass von den Studierenden nicht nur erwartet wird, erste Erfahrungen im Berufsfeld Schule zu sammeln und sich den Aufgaben bzw. Kompetenzbereichen des Lehrberufs Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren (KMK, 2004, S. 7–9) anzunähern, als zentrales Element des Praxissemesters kommen auch die Durchführung, Auswertung und Dokumentation von Studienprojekten im Modus eines Forschenden Lernens hinzu. An das Forschende Lernen werden jedoch sowohl von den jeweils beteiligten Fachdidaktiken als auch von Schulen und ZfsL unterschiedliche Erwartungen herangetragen.

Um die Erarbeitung der Studienprojekte für die Studierenden so gewinnbringend wie möglich zu gestalten, sollte aus Perspektive der Fachgruppe Musik die individuelle professionsorientierte Selbsterkundung im Vordergrund stehen. Ein zentraler, sich daraus ableitender Aspekt dabei ist, dass die Studierenden sich mit einem Studienprojekt respektive einer Fragestellung beschäftigen, die der eigenen erlebten Schulpraxis direkt entspringt. Die Vorgabe einer engen Fragestellung aus der Universität heraus – quasi als eine Art Forschungsauftrag – wird dabei als wenig zielführend erachtet.

Als weiterer bedeutsamer Aspekt kommt hinzu, dass eine Überlastung der Studierenden durch eigene Unterrichtsvorhaben und durch Studienprojekte – besonders auch durch die oben angedeutete Situation ‚zwischen den Stühlen‘ Schule und Universität mit ggf. unterschiedlichen Erwartungen an das Praxissemester – zu vermeiden ist.

Ziel eines gelungenen Praxissemesters sollte vielmehr sein, dass die Studierenden den individuellen Lernsituationen und Herausforderungen des Schulalltags mit einer fragend-forschenden Haltung ‚zwischen den Stühlen‘ eines Klassenzimmers begegnen können.

So stellen die Überlegungen für das Fach Musik hier Bemühungen in den Vordergrund, das Forschende Lernen im Rahmen der Studienprojekte und der individuellen Situation *Praxissemester* so praxisnah und pragmatisch wie möglich auszugestalten und umzusetzen. Dabei wird ein besonderes Augenmerk auf das Finden und die Entwicklung authentischer Fragestellungen gelegt.

Authentisch meint in diesem Kontext, dass die Studierenden individuell motivierte, von ihnen selbst als relevant für den eigenen Professionalisierungsprozess erachtete Fragestellungen formulieren und in ihren Studienprojekten zu beantworten versuchen. Dies rückt auch die vom Schulministerium formulierten Intentionen des Praxissemesters in den Fokus, „aus Erfahrungen in der Praxis Fragestellungen an Theorien zu entwickeln“ (MSW, 2010, S. 4, 2016a, § 8) sowie „vielfältige Formen Forschenden Lernens [...] zu verschiedenen Frage- bzw. Problemstellungen in unterschiedlichen Themenfeldern“ (MSW, 2016b, S. 3) zu ermöglichen.

Da für die Studierenden im Praxissemester der primäre Lernort die Schule und nicht die Hochschule ist, wurde im Planungsprozess der Vorbereitungs- und Begleitveranstaltung besonders die Perspektive der Akteur_innen aus der Schulpraxis berücksichtigt. Dabei sollten mögliche Probleme im Prozess der Durchführung der Studienprojekte im Schulalltag antizipiert werden. Zudem stellte sich die Frage, wie die Studierenden für eine fragend-forschende Grundhaltung sensibilisiert werden könnten und das Generieren konkreter Fragen aus der Praxis heraus im Vorfeld beispielhaft durchlaufen werden könne.

Das aus den vorstehenden Überlegungen entstandene und im Folgenden beschriebene Konzept einer Lehrveranstaltung zur Vorbereitung und Begleitung des Praxissemesters ist als ein agiler Handlungsrahmen zu verstehen, der fortlaufend optimiert wurde und an sich verändernde Rahmenbedingungen und Bedürfnisse angepasst werden kann. Weitere Grundlagen des Konzepts sind dabei die folgenden Überlegungen:

Das Forschende Lernen und die in diesem Kontext verorteten Studienprojekte entsprechen nicht dem herkömmlichen universitären Anspruch an Forschung, wenngleich am Forschungsprozess orientiert und unter Rückgriff auf Forschungsmethoden gearbeitet wird. Souvignier und Dutke (2016) erläutern hierzu:

„Sollen Studierende nicht ihre zukünftige Berufspraxis kennenlernen anstatt Forschen zu lernen? Doch, sie sollen ihre Berufspraxis kennenlernen, aber mit dem systematischen Blick einer Person, die Grundzüge eines methodisch geleiteten Wissenserwerbs kennt und einzusetzen vermag. Demzufolge sind die vorzubereitenden Studienprojekte tatsächlich Studienprojekte – keine Forschungsprojekte. Denn sie zielen in erster Linie auf den individuellen Wissenserwerb der Praktikanten, nicht auf die Akkumulation sozial geteilter, wissenschaftlicher Erkenntnis“ (Souvignier & Dutke, 2016, S. 166).

Dieses Verständnis von Studienprojekten wird hier geteilt. Die Orientierung am individuellen – besonders auch am individuell motivierten – Wissenserwerb der Studierenden steht im Vordergrund. Mit Blick auf die Sinnhaftigkeit der Bearbeitung von Studienprojekten für die Studierenden wird diese Argumentation durch einige Gelingensbedingungen des Forschenden Lernens gestützt, die Rott (2014) aus dem Forschungsstand zusammenfasst. Forschendes Lernen ist demnach dann erfolgreich, wenn

- die eigene Praxis erforscht wird und entsprechend für die Beteiligten relevant ist.
- der Zugang über individuelle Perspektiven auf Unterricht oder Schule ermöglicht wird.
- Motivation und Interesse angeregt werden.
- das Lernen der Lehrpersonen mit dem der Schüler_innen verbunden wird. (Rott, 2014, S. 4).

Die in den Studienprojekten zu bearbeitenden Fragestellungen sollten also aus einem individuellen, einem authentischen Interesse der Studierenden heraus entstehen bzw. entwickelt werden. Authentische Fragestellungen tauchen aber weder im Seminarraum noch am Schreibtisch im stillen Kämmerlein auf, sie bedürfen einer realen Erfahrungssituation in der Schulpraxis. Dort werden Fragen durch erlebte Irritationen geweckt und befördert (vgl. dazu auch Wildt, 2009, S. 6). Diese können dabei sowohl in beobachtetem als auch in selbst durchgeführtem Unterricht auftauchen und zum Beispiel das Infragestellen

subjektiver Theorien oder eine kritische Überprüfung von im Studium vermittelten fachdidaktischen bzw. methodischen Konzepten betreffen.

Zur Initiierung eines Prozesses Forschenden Lernens und der zugrunde liegenden fragend-forschenden Grundhaltung wird daher im eigenen Lehrkonzept eine schulpraktische Phase bereits in der Vorbereitung des Praxissemesters installiert, die sowohl einen Unterrichtsversuch als auch eine Hospitation sowie eine Reflexion beider Teile enthält. Ziel ist dabei die gemeinsame Entwicklung erster Fragestellungen durch die o. g. Irritationen. Während des Praxissemesters ist eine Begleitung bzw. Initiierung Forschenden Lernens in einer exemplarischen Situation durch die Hochschullehrenden aufgrund der organisatorischen Rahmenbedingungen (keine durchgängige Begleitung vor Ort) nicht möglich, sie muss daher bereits in der Vorbereitung angestoßen werden.

Ein Aspekt, der hier besondere Bedeutung für konzeptionelle Überlegungen hat, ist die mit dem Fach Musik verbundene Heterogenität, die auf verschiedenen Ebenen angesiedelt ist. Sie betrifft zum einen die Voraussetzungen der Studierenden, die in Münster einmal jährlich in einer Seminargruppe von 20 bis 25 Personen auf das Praxissemester vorbereitet und während desselben begleitet werden. Die Seminargruppe umfasst dabei verschiedene Schulformausrichtungen und in ihr lernen Teilnehmende mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen. Diese betreffen beispielsweise bereits gemachte Unterrichtserfahrungen und den Fortschritt im Vollzug des Rollenwechsels zur Lehrperson oder aber musikpraktische Fähigkeiten z. B. in Gesang, schulpraktischem Instrumentalspiel oder der Anleitung von Gruppen zum Musizieren. Diese Faktoren beeinflussen die Planung und Durchführung von Unterrichtsvorhaben, in Konsequenz daraus aber auch deren mögliche Reflexion oder Evaluation in einem Studienprojekt.

Heterogen sind aus der bisherigen Erfahrung heraus auch die Rahmenbedingungen im schulischen Umfeld während des Praxissemesters. Die Ausstattung des Musikraums, die eingeräumten Möglichkeiten im Unterrichten, in der Mitgestaltung des Schullebens, aber eben auch in der Durchführung eines Studienprojektes unterscheiden sich stark. Dazu kommen die natürlicherweise sehr heterogenen Leistungsbedingungen bei den Schüler_innen verschiedener Altersstufen, die von Studierenden mit wenig Praxiserfahrung, aber eigener langjähriger musikalischer Sozialisation und Betätigung häufig nicht so ausgeprägt erwartet werden. Und auch die Betreuung kann von den Lehrenden vor Ort in sehr unterschiedlichem Umfang gewährleistet sein.

Neben den Studierenden und den Akteur_innen des schulischen Umfelds betrifft Heterogenität auch die Voraussetzungen der Lehrenden der Universität.

Diese verfügen über unterschiedliche Berufsbiografien mit eigenen Lehr- und Forschungsschwerpunkten. Eine durchweg qualifizierte Betreuung von Studienprojekten, die „vielfältige Formen Forschenden Lernens [...] zu verschiedenen Frage- bzw. Problemstellungen in unterschiedlichen Themenfeldern“ (MSW, 2016b, S. 3) abbilden, ist realistisch gesehen kaum zu gewährleisten. Sollten Lehrende als Konsequenz daraus dann nur Studienprojekte betreuen, die ihrer Expertise weitestgehend entsprechen?

Aus den genannten Heterogenitätsaspekten ergeben sich offensichtlich didaktische Anforderungen an die Planung einer Vorbereitungs- und Begleitveranstaltung. Ein offenes Konzept, das Möglichkeiten zur Differenzierung beinhaltet sowie dem exemplarischen Lernen verpflichtet ist, erscheint hier am ehesten angemessen, um die Anforderungen zu berücksichtigen. Deutlich wird auch, dass eine Formulierung von sehr engen ‚Forschungsaufträgen‘ durch die Lehrenden für die Studierenden im Praxissemester nicht sinnvoll ist. Die Lehrenden selbst profitierten zwar, wenn sie nach ihren inhaltlichen und methodischen Präferenzen ‚forschen‘ ließen und ggf. wäre auch eine vermeintlich ‚höhere‘ wissenschaftliche Qualität zu erreichen, wenn einzelne Methoden sehr elaboriert eingesetzt würden. Ein solcher Ansatz genügt dann aber weder den Ansprüchen und dem Sinn Forschenden Lernens noch wird er den beschriebenen heterogenen Bedingungen gerecht. Auch die Lehrenden der Hochschulen sollten in Studienprojekten zugleich forschend Lernende sein und Mut zur inhaltlichen und methodischen Offenheit zeigen.

Die bisherigen Überlegungen werden nachfolgend in Einklang mit einem Modell zum Forschenden Lernen von Johannes Wildt gebracht, welches sich hier als eine theoretische Fundierung anbietet. Wildt kombiniert in der Darstellung seines Modells im inneren Kreislauf den „Learning Cycle“ nach Kolb, der ausgehend von der Erfahrung besonders durch „Unstimmigkeiten, Widersprüche, Probleme, Rätsel, Unsicherheiten“ (Wildt, 2009, S. 6) – den oben erwähnten Irritationen – zu einer Reflexion führt. Aus dieser werden veränderte Konzeptionen von Wirklichkeit erschaffen, die im Experiment erprobt werden und mit dieser Erfahrung den Kreislauf des Lernens neu beginnen.

Die im äußeren Kreislauf synchronisiert angeordneten Phasen eines typischen Forschungszyklus empirischer Sozial- und Bildungsforschung führen beginnend mit dem „Eintauchen in die Praxis“ nach Wildt (2009) zu einem „Lernen im ‚Format‘ der Forschung“ (S. 4).

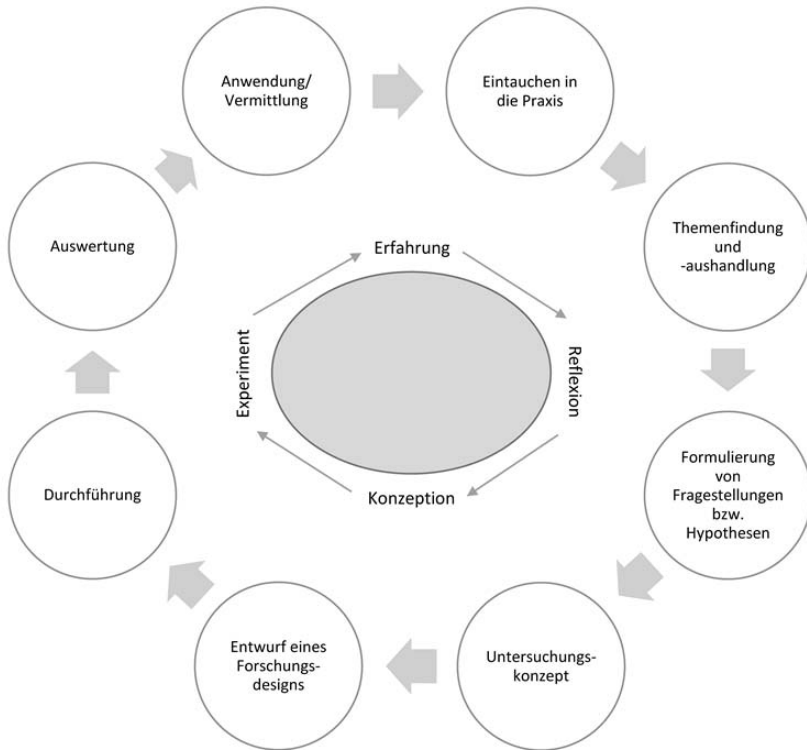


Abb. 1: Learning Cycle im Format des Forschungsprozesses, aus: Wildt 2009, S. 6.

Dieser Zyklus wird nun analog in den Phasen eines Studienprojekts durchlaufen, das eine Planungs-, Durchführungs-, Auswertungs- und Reflexionsphase enthalten soll (MSW, 2016b, S. 3; vgl. zum Forschungsprozess auch Souvignier & Dutke, 2016, S. 169). Dabei wird während des Praxissemesters der gesamte Prozess von den Studierenden am Lernort Schule absolviert und von den betreuenden Lehrenden begleitet. Eine durchgängige Begleitung durch die Lehrenden der Hochschule ist vor Ort nicht vorgesehen, Beratung erfolgt zu Terminen mit der gesamten Seminargruppe oder in Einzelsprechstunden in der Hochschule. Diese problematische Zeit- und Zuständigkeitsverteilung wird im nachfolgend beschriebenen Konzept durch eine möglichst eng am oben beschriebenen Learning Cycle orientierte Vorbereitungsphase im Vorfeld entlastet.

Dazu werden die Schrittfolgen vom *Eintauchen in die Praxis* bis zum *Untersuchungskonzept* exemplarisch bereits in der Vorbereitungsphase an einem Praxistag in der Schule durchlaufen. Im Folgenden werden die Konzeption und der Ablauf der Lehrveranstaltung zum Praxissemester in Musik sowie die Abstimmung mit der zugehörigen Methodenveranstaltung an der Universität Münster vorgestellt.

2 Konzeption einer Vorbereitung und Begleitung von Studienprojekten mit besonderem Fokus auf die Generierung authentischer Forschungsfragen

Die Studierenden besuchen zur Vorbereitung und Begleitung des Praxissemesters aktuell in jedem Unterrichtsfach sowie den Bildungswissenschaften eine zweisemestrige Vorbereitungs- und Begleitveranstaltung zum Praxissemester sowie eine Methodenveranstaltung „Forschungsmethoden für das Praxissemester“ nach Wahl in einem Unterrichtsfach oder den Bildungswissenschaften vor dem Praxissemester.

Die Methodenveranstaltungen der Bildungswissenschaften orientieren sich am Konzept von Souvignier und Dutke (2016), welches ein fallbasiertes Arbeiten auf Basis des Theorie-Empirie-Zyklus zugrunde legt (S. 168). Zu einem exemplarischen Thema aus der Unterrichtsforschung oder Fachdidaktik wird eine Fragestellung mit der entsprechenden Forschungsmethode als Lehrinhalt verknüpft. Die folgenden Beispiele werden dort tabellarisch aufgeführt:

Ausgangsfrage („Fall“)	Beispielfrage	Methodische Lerninhalte
Wie wirksam ist mein Unterricht?	Wirksamkeit einer kooperativen Lernmethode	Design einer Wirksamkeitsstudie <i>Beispiel: abhängige, unabhängige Variable, Kontrollgruppen und -bedingungen</i>
Wie gefällt SuS mein Unterricht?	Unterrichtsevaluation	Standardisierte schriftliche Befragung <i>Beispiel: Standardisierung, Befragungsmodus, Itemtypen, Antwortskalen</i>
Wie unterschiedlich sind meine SuS?	Messung von Leistung und Leistungsheterogenität	Testen <i>Beispiel: Testnormen, Testauswahl, Testgüte, Skalierung Ergebnisinterpretation</i>

Was bewegt meine SuS, am Unterricht mitzuwirken?	Motivationsdiagnostik	offene schriftliche Befragung <i>Beispiel: daten- vs. theoriegeleitete Kategorisierung, Urteilsübereinstimmung</i>
Wie steuere ich Unterrichtsaktivitäten?	Klassenführung	Beobachtung <i>Beispiel: teilnehmende vs. nicht teilnehmende Beobachtung, Zeit- vs. Ereignisstichproben, Index- vs. Kategoriensysteme</i>
Wie interagieren SuS und Lehrkräfte?	sprachliche Interaktionsprozesse	Interaktionsanalyse <i>Beispiel: Sequenzanalyse, Übergangsmatrizen</i>
Wie lernen meine SuS?	Lernstrategien	Standardisierte schriftliche Befragung, multimethodales Vorgehen <i>Beispiel: Skalenbildung, Itemanalysen, Korrelationsmuster zwischen unterschiedlichen empirischen Indikatoren</i>

Tab. 1: In der Methodenvorbereitung realisierte Kombinationen aus fachdidaktisch/bildungswissenschaftlichen Themen und methodischen Lerninhalten (aus: Souvignier & Dutke, 2016, S. 169)

In Musik orientiert sich die angebotene Methodenveranstaltung (Siedenburg, 2016) am Konzept von Souvignier und Dutke und vermittelt als Lehrinhalte Grundlagen der quantitativen Forschung (standardisierte Fragebögen und Interviews, standardisierte Tests, Beachtung/Zählung), der qualitativen Forschung (offene Interviews/Einzelfallstudien, Gruppendiskussionen, Beobachtung/Beschreibung, offene Fragebögen, Tagebuchstudien) sowie der partizipativen Forschung (z. B. nach Altrichter & Posch, 2007; Moser, 2012; Unger, 2013). Diese Forschungsansätze und -methoden werden an Beispielen aus der musikpädagogischen Forschungsliteratur vertieft, beispielsweise an den Studien von Heß (2011), Louven und Ritter (2012), Malmberg (2013) u. a. Der Aufbau eines Studienprojekts sowie die Dokumentation werden durch Erstellung von Projektskizzen mit fiktiven Fragestellungen eingeübt. In der Methodenveranstaltung liegt der Fokus dabei auf der Auswahl einer adäquaten Untersuchungsmethode zu einer gegebenen Frage sowie dem Ablauf des Forschungsprozesses und dessen Dokumentation.

Im Vorbereitungs- und Begleitseminar Musik steht ergänzend und im Unterschied zur Methodenveranstaltung die Generierung authentischer Fragestellungen im Vordergrund. Dazu wird die Veranstaltung in einem Lehrenden-

tandem aus Seminaerausbilder_in (hier: Fachleiter Musik für das Lehramt HRSGe) und Hochschuldozent_in durchgeführt. Zentraler Bestandteil ist ein in Kleingruppen durchgeführter Praxistag an der Schule des Fachleiters mit einem eigenen Unterrichtsversuch im Team-Teaching, Unterrichtshospitationen sowie Reflexionsphasen und Gruppendiskussionen. Der Praxistag verfolgt so das Ziel, eine fragend-forschende Grundhaltung zu initiieren und zu befördern sowie exemplarische Fragestellungen, die aus Irritationen der gemeinsam erlebten Praxis entstehen, zu entwickeln.

Die Seminargruppe wird dazu in Kleingruppen eingeteilt, eine Unterrichtsstunde wird in Teams von drei bis vier Studierenden bei gegenseitiger Hospitation durchgeführt. Die Praxistage finden je nach Größe der Seminargruppe in drei oder vier aufeinanderfolgenden Wochen statt, sodass von der ganzen Seminargruppe in Summe eine Unterrichtssequenz bzw. kurze Unterrichtsreihe in einer Lerngruppe durchgeführt wird. Eine gemeinsame Planung und Abstimmung ist daher ebenso nötig wie eine „Übergabe“ an die unterrichtenden Gruppen der Folgewoche.

Bei der Vorbereitung des Unterrichtsversuchs ist das zu behandelnde Thema nach Schulcurriculum vorgegeben, wie es auch bei im Praxissemester durchzuführenden Unterrichtsvorhaben üblich ist. Hier waren bisher z. B. die Themen „Stomp – Musik mit Alltagsgegenständen“ (Klasse 7) sowie „Programm Musik“ oder „Musik aus Südamerika“ (beide Klasse 8) für die Unterrichtsplanung verbindlich gesetzt. Die Studierenden erhalten Informationen zur Lerngruppe (Größe, Leistungsstand, Vorerfahrungen im Instrumentalspiel etc.) sowie zu Räumlichkeiten und Ausstattung vor Ort, um eine möglichst gute Passung der Planung zu gewährleisten. Ein didaktischer Input zum jeweiligen Themenschwerpunkt sowie zu Formen und Möglichkeiten des Unterrichtens im Team-Teaching, welches hier eine zusätzliche Herausforderung für die Studierenden darstellt, ergänzt die Vorbereitung (zum Team-Teaching vgl. Lütjcklose & Willenbring, 1999; Reich, 2016).

Die Förderung einer fragend-forschenden Grundhaltung wird bereits in dieser ersten Phase der Unterrichtsplanung im Seminarraum der Universität beachtet. Die Studierenden sind hier aufgefordert, alle im Planungsprozess auftretenden Fragen zu dokumentieren. Dies kann z. B. Entscheidungen zwischen zwei Planungsalternativen betreffen oder aber die konkrete Umsetzung einer aus der Universität bekannten Unterrichtsmethode oder eines didaktischen Konzepts.

An den einzelnen Praxistagen schließen sich nach den Unterrichtsversuchen und der gegenseitigen Hospitation Reflexionsphasen an. Die Studierenden werden zuerst um eine individuelle schriftliche Reflexion des selbst gehaltenen

sowie des beobachteten Unterrichts gebeten. Dazu formulieren sie Fragen zu erlebten und beobachteten Irritationen und priorisieren diese nach Interesse. Die als am interessantesten erachteten Fragen werden im Plenum vorgestellt und im gemeinsamen Gespräch in Bezug zum fachdidaktischen Vorwissen der Studierenden gesetzt. Die Dozierenden ergänzen weitere Theoriebezüge und Perspektiven auf die Situation, dann erfolgen die gemeinsame Konkretisierung und Entwicklung einer Fragestellung sowie Überlegungen zu geeigneten Erhebungsmethoden.

Einige Beispiele für Fragen mit deren möglichen theoretischen Bezügen und Erhebungsmethoden aus einem Praxistag werden im Folgenden nach Themenfeldern geordnet aufgeführt:

Die Fragen *Warum war es in der zweiten Hälfte der Stunde/in der Erarbeitungsphase so unruhig?* oder *Wie reagiere ich angemessen auf Unterrichtsstörungen in einer Phase praktischen Musizierens?* betreffen das Themenfeld Unterrichtsstörungen im Musikunterricht. Hier wird auf theoretische Reflexion (z. B. Eberhard, 2010) und unterrichtspraktische (Ratgeber-)Literatur (z. B. Grohé, 2011) rekurriert, allgemeine bieten auch die Kriterien guten Unterrichts nach Meyer (2016) eine Fundierung. Eine mögliche Idee für Studienprojekte mit dem Ziel der Deskription und Klassifizierung von Unterrichtsstörungen wäre die Beobachtung mithilfe eines Störungsprotokolls bzw. Diagnosebogens aus der Forschungsliteratur, je nach konkreter Frage in bestimmten Unterrichtstypen/-phasen des Musikunterrichts eingesetzt. Eine zu untersuchende Frage könnte hier sein, welche Phasen bzw. Phasenübergänge im beobachteten Unterricht besonders störungsanfällig sind. Eine Befragung zu Störungen im Musikunterricht (aus Lehrenden- und Lernendensicht) oder Interviews zu Störungen (aus Lehrendensicht) können für sich oder ergänzend dazu durchgeführt werden, um Störungsgründe zu identifizieren und die Wahrnehmung der Beteiligten zu kennen. Eine Einschätzung (durch Fragebogen, Tagebuch) zum eigenen Unterricht kann mit kollegialer Beobachtung sowie einer Schülerbefragung abgeglichen werden (vgl. dazu die Fragebögen zur Unterrichtsdiagnostik EMU von Helmke et al., 2017).

Fragen wie *Ist mein Redeanteil im Unterricht zu hoch?* oder *Warum fällt den Schüler_innen das Sprechen über Musik so schwer/warum benutzen sie kaum musikalische Fachausdrücke?* beziehen sich auf das Themenfeld Gesprächsführung und Unterrichtssprache. Zur Gesprächsführung im Unterricht gibt es aus der fachübergreifenden Didaktik zahlreiche Literatur, zur Lerngruppensprache im Musikunterricht wird hier z. B. auf Biegholdt (2013) verwiesen. Eine mögliche Idee für Studienprojekte könnte die Beobachtung der Gesprächs-

führung im Musikunterricht mit einem Schwerpunkt auf der Kategorisierung der Art der Fragen und Impulse sein. Alternativ wäre die quantitative Erhebung der Verteilung von Redebeiträgen oder aber die Verwendung von Fachsprache und Fachbegriffen beobachtbar oder die Schüler_innen könnten zu ihrem Erleben und ihrer Einschätzung der Kommunikation im Musikunterricht befragt werden.

In den Fragen *Spielen die Schüler_innen gerne auf Instrumenten?*, *Macht ihnen Klassenmusizieren überhaupt Spaß?* oder *Stört die Schüler_innen die hohe Lautstärke beim Klassenmusizieren?* zeigen sich die Bereiche Motivation und Einstellungen zum praktischen Musizieren, die in einer Befragung oder in Interviews erhoben werden und so mit einer aus Beobachtung entstandenen eigenen Einschätzung abgeglichen werden können. Theoretische Anknüpfungspunkte bietet z. B. die „Musikunterricht aus Schülersicht“-Studie von Heß (2011). Eine Replikation von Teilfragen der Studie oder eine teilweise Modifikation in Studienprojekten ist hier denkbar.

Nach der Durchführung aller Praxistage werden in einer Seminarsitzung mit der Gesamtgruppe durch die Dozierenden ausgewählte Fragen aller Tage und Gruppen präsentiert und besprochen. Dabei wird besonderer Wert darauf gelegt, die über alle Praxistage aufgetretene Bandbreite an Themenbereichen, Theoriebezügen und Erhebungsmethoden möglichst gut abzubilden. Die Studierenden legen so vor dem Praxissemester ein Portfolio an Möglichkeiten authentischer Fragestellungen aus der eigenen Praxis einschließlich Erhebungsmethoden und Theoriebezügen an, das vielfältige Möglichkeiten des Forschenden Lernens aufzeigt.

3 Zehn Beispiele für authentische Fragestellungen aus Studienprojekten

Nach der oben beschriebenen Vorbereitungsphase werden die Studierenden begleitend über das gesamte Praxissemester in Sitzungen mit der Seminargruppe (teils differenziert in Kleingruppen nach Forschungsmethoden) sowie in Einzelberatungen bei der Erstellung ihres individuellen Studienprojekts unterstützt. Dabei entwickelten sie aus der Praxis vor Ort zu unterschiedlichsten Themenbereichen die im Folgenden aufgeführten Fragestellungen und wählten die jeweils beschriebenen Erhebungsmethoden aus:

- Zu einer selbst durchgeführten Unterrichtsreihe „Stationenlernen in der Oberstufe zum Thema Songwriting“ wurde die Frage gestellt, inwiefern die Einführung in das Songwriting anhand des Stationenlernens für einen nachfolgenden Songwriting-Prozess in Gruppenarbeit als hilfreich erachtet wird. In der Rückmeldung dazu haben die Schüler_innen die einzelnen Stationen (zu Text, Rhythmus, Melodie, Harmonie und Analyse von Songs) mittels Evaluationsbogen bewertet. Unterfragen des Studienprojekts von Erkenntnisinteresse waren hierbei: Geben die Stationen genug Impulse für das eigentliche Songwriting? Sind die Hilfestellungen/das Material für den Songwriting-Prozess förderlich? Wird das Material auch nach Beenden des Stationenlernens von den Schüler_innen genutzt? Werden die Schüler_innen mit zu viel Input überfordert und im kreativen Prozess gehemmt? Ist das Material für die Altersstufe angemessen?
- Ein anderes Studienprojekt befasste sich mit dem Softwareeinsatz im Musikunterricht am Beispiel des Programms Audacity. Den Rahmen dazu bildete eine kreative Gestaltungsaufgabe in einer Unterrichtsreihe in der Jahrgangsstufe 11. Dort sollten die Schüler_innen Nationalhymnen nach eigenem Konzept verfremden. Die Frage, ob sich die Software Audacity aus Schülersicht sowohl technisch als auch hinsichtlich der Software-Ergonomie eignet, wurde unter Rückgriff auf die Studie von Ahlers (2009) in Teilfragen mittels Fragebogen erhoben, diese waren unter anderem: Wobei treten hauptsächlich Probleme im Umgang mit Audacity auf? Konnten die Schüler_innen ihre musikalischen Ideen mit Audacity umsetzen? Hatte die Arbeit mit Audacity Auswirkungen auf die Motivation der Schüler_innen? Wurden alle Schüler_innen unabhängig von ihren Vorerfahrungen durch die Arbeit mit Audacity befähigt, musikalisch gestalterisch tätig zu werden?
- Ein ähnliches Beispiel basiert auf dem gleichen Theoriekonstrukt und untersucht den Einsatz des Notationsprogramms MuseScore, das im Gegensatz zu Audacity die traditionelle Notation in den Vordergrund stellt. Im Unterricht hatten die Schüler_innen die Aufgabe, ein eigenes Arrangement ausgehend von Melodie und Akkordfolge des Kanons *I like the flowers* zu gestalten. Befragt wurden sie zur Einschätzung der Eignung der Software für die Aufgabe sowie zu ihrer Motivation.
- Im inklusiven Musikunterricht einer fünften Klasse trat im Rahmen von Hospitationen die Frage auf, ob Schüler_innen mit Förderbedarf sich genauso gut in heterogene Frontalphasen des Unterrichts einbringen wie an-

dere Schüler_innen. Durch eine Beobachtung über zwölf Unterrichtsstunden wurde anhand des Meldeverhaltens die Beteiligung am Unterricht quantitativ erhoben, wobei auch die Frage nach der Sitzordnung und einer eventuellen Motivation von Förderschüler_innen durch Schüler_innen ohne Förderbedarf gestellt wurde.

- Im Musikunterricht einer zehnten Klasse wurde in einer bilingualen Unterrichtseinheit das Thema Filmmusik auf Englisch behandelt. Eine Bewertung durch die Schüler_innen mit dem Erkenntnisinteresse, ob sie bilingualen Musikunterricht als Belastung oder als motivierend wahrnehmen, wurde durch standardisierte Befragung erhoben.
- In den Bildungsgängen für Erzieher_innen an einem Berufskolleg wurde eine geringe Motivation beim Singen im Musikunterricht beobachtet, die der Bedeutung des Singens im angestrebten Beruf gegenübersteht. Während einer Unterrichtssequenz mit kooperativen Lernformen (nach Evelein, 2015; Green & Green, 2009; Brüning & Saum, 2017) sollte durch Beobachtung und Befragung erhoben werden, welche Strategien und Methoden die Motivation der Schüler_innen in Bezug auf das Singen von und das Bewegen zu Kinderliedern fördern. Theoretische Bezüge waren hier Motivationstheorien aus der pädagogischen Psychologie, besonders zur intrinsischen Motivation, sowie die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (Deci & Ryan, 1993; vgl. auch Evelein, 2015, S. 13f.).
- Die Verwendung und der Stellenwert des Schulbuchs im Musikunterricht wurde in der Praxissemesterschule als ambivalent wahrgenommen. Daraus entstanden in Anlehnung an die Studie von Jünger (2006) die Fragestellungen, inwiefern das vorhandene, dem Aufbauenden Musikunterricht verpflichtete Schulbuch überhaupt durchgängig eingesetzt wird sowie in welchen Phasen und zu welchen Themenbereichen ohne Buch oder aber unter Einbezug weiterer Materialien (z. B. aus anderen Schulbüchern) gearbeitet wird. Erhebungsmethode war hier die strukturierte Beobachtung.
- Die Erarbeitung eines Tanzes, hier eines Menuetts, in verschiedenen methodischen Settings wurde in zwei Lerngruppen unter der Fragestellung untersucht, ob die Schüler_innen eine lehrerzentrierte Vermittlung (durch Vor- und Nachtanzen) oder aber eine selbstständige, kooperative Einstudierung nach Tutorial in Gruppen als zielführender und motivierender einschätzen. Dazu wurden die beiden Lerngruppen zum Ende der Unterrichtseinheit standardisiert schriftlich befragt.

- Das Erlernen des 1x1 mit Hilfe sog. 1x1-Lieder wurde in einem zweiten Schuljahr untersucht. Dabei wurde im Rahmen eines Prä-Post-Testdesigns in einer Versuchs- und einer Kontrollgruppe erhoben, ob das Singen von 1x1-Liedern im Vergleich zum herkömmlichen Üben zu besseren Lernergebnissen führt. Zusätzlich wurden die Schüler_innen zu ihrer Einschätzung der ausgewählten Lieder standardisiert befragt. Dabei standen die Motivation beim Singen, das Gefallen des Liedes sowie die Selbsteinschätzung der Melodie- und Textkenntnis im Vordergrund.
- Die Frage, welche Rolle Musiklehrende bei der Vorbereitung und Durchführung von Schulgottesdiensten spielen, wurde durch Beobachtung des Schullebens und dessen Einfluss auf die Gestaltung von Musikunterricht aufgeworfen. Die Erhebung erfolgte im Rahmen einer Einzelfallstudie als exploratives Experteninterview nach Leitfragenkatalog und umfasste strukturelle Rahmenbedingungen, Auswirkungen auf den Musikunterricht für Schüler_innen und die Lehrperson sowie ihre Einschätzungen zur Arbeitsbelastung und Kooperation mit den Fachlehrenden in Religion.

4 Fazit und Ausblick

In den Evaluationen der bisher durchgeführten Praxissemester durch Feedback-Runden und mit Evaluationsbögen wurde die Konzeption der Vorbereitung und Begleitung als sinnvoll erachtet und weitestgehend sehr positiv bewertet. Über den im Seminar exemplarisch erarbeiteten Weg von der Praxiserfahrung und deren fragend-forschender Reflexion zu der Idee einer Fragestellung, einer theoretischen Anbindung und der Wahl des Studiendesigns war es den meisten Studierenden nun während des Praxissemesters möglich, im Rahmen ihrer ersten Schulwochen eine für sie individuell bedeutsame und somit authentische Fragestellung zu identifizieren. Wo dies schwerfiel, wurde durch die Dozierenden versucht, im Gespräch die bisher erlebte Schulpraxis gemeinsam mit den Studierenden zu reflektieren. Dies führte im Ergebnis dazu, dass die Studierenden dann doch auf eine oder mehrere für sie bedeutsame Fragen stießen. Bei der Theorieanbindung der Ausgangsfragen musste häufiger durch die Dozierenden Unterstützung geleistet werden, dies könnte zukünftig durch offene Literaturlisten zu Themenschwerpunkten (z. B. Forschungsliteratur zum Klassenmusizieren, zu Digitalen Medien im Musikunterricht, Popmusik im Unterricht, Unterrichtsstörungen etc.) entlastet werden, die von den Studierenden selbst weiter ergänzt werden. Die Methodenwahl zur Fragestellung erfolgte

zumeist sehr selbstständig und schlüssig, was auf eine im Rahmen der Gesamtkonzeption angemessene Vorbereitung besonders in der Methodenveranstaltung in Musik hindeutet und auch durch Feedback bestätigt wurde.

Deutlich wird, dass die praktizierte Form der Vorbereitung und Begleitung einen recht hohen Beratungsaufwand durch die Dozierenden erfordert und die tatsächliche Bereitschaft voraussetzt, sich mit unvorhersehbaren Fragen auseinanderzusetzen und mit den Studierenden gemeinsam forschend zu lernen. Die thematische Breite der untersuchten Fragestellungen zu verschiedensten Aspekten von Musikunterricht in allen Schulstufen und die individuelle Relevanz für die Studierenden rechtfertigen diesen Aufwand meines Erachtens jedoch in jedem Falle.

Grundsätzlich bedauerlich und auch problematisch für die Betreuung der Studienprojekte ist, dass eine Hospitation und Mitbetreuung durch die Lehrenden der Universität am Lernort Schule nicht vorgesehen sind. Eine Erweiterung der Lehrendenkooperation zwischen den Lernorten Hochschule und Schule wäre sicher für alle Beteiligten im Sinne eines gemeinsamen Forschenden Lernens ‚zwischen den Stühlen‘ eines Klassenzimmers von Gewinn.

Literatur

- Ahlers, M. (2009). *Schnittstellenprobleme im Musikunterricht: Fachhistorische und empirische Studien zum Einsatz und zur Ergonomie von Sequenzerprogrammen*. Augsburg: Wißner.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (4. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Biegholdt, G. (2013). *Theorie und Praxis der Lerngruppensprache im Musikunterricht* (Dissertation). Universität Potsdam. https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/files/6727/biegholdt_diss.pdf [14.07.2018].
- Brüning, L. & Saum, T. (2017). *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung* (11., überarbeitete Aufl.). Essen: Neue Deutsche Schule.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238. <http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn:nbn:de:0111-pedocs-111739> [14.07.2018].
- Eberhard, D. M. (2010). *Ursachen von Unterrichtsstörungen im Fach Musik aus Sicht der Beteiligten und Entwurf eines Diagnosebogens zur Metakommunikati-*

- on im Musikunterricht der Bayerischen Realschule. Augsburg: Wißner. <http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn:nbn:de:bvb:384-opus-16234> [14.07.2018].
- Evelein, F. (2015). *Kooperative Lernmethoden im Musikunterricht: 188 Partner- und Gruppenaktivitäten für die Klassen 5 bis 12*. Innsbruck: Helbing.
- Green, N. & Green, K. (2009). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium: Das Trainingsbuch* (4. Aufl.). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Grohé, M. (2011). *Der Musiklehrer-Coach. Professionelles Handeln in konflikthaften Unterrichtssituationen*. Innsbruck: Helbing.
- Helmke, A., Helmke, T., Lenske, G., Pham, G., Praetorius, A.-K., Schrader, F.-W. & Ade-Thurow, M. (2017). *EMU. Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung*. <http://www.unterrichtsdiagnostik.de/> [14.07.2018].
- Heß, F. (2011). Musikunterricht zwischen Sach- und Fachinteresse. Ergebnisse aus der Pilotstudie ‚Musikunterricht aus Schülersicht‘. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 2(1). <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=44> [14.07.2018].
- Jünger, H. (2006). *Schulbücher im Musikunterricht? Quantitativ-qualitative Untersuchungen zur Verwendung von Musiklehrbüchern an allgemein bildenden Schulen*. Hamburg: Uni press.
- Louven, C. & Ritter, A. (2012). Hargreaves' „Offenohrigkeit“ – Ein neues, softwarebasiertes Forschungsdesign. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (Musikpädagogische Forschung 33) (S. 275-299). Essen: Die Blaue Eule. http://www.pedocs.de/volltexte/2014/8761/pdf/Knigge_Musikpaedagogisches_Handeln_2012_Louven_Ritter_Hargreaves_Offenohrigkeit.pdf [14.07.2018].
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999). „Kooperation fällt nicht vom Himmel“ – Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. *Behindertenpädagogik*, 38(1), 2–31.
- Malmberg, I. (2013). Die eigene Unterrichtspraxis erinnern, beschreiben und auswerten. Fallrekonstruktion im Fokus musikpädagogischer Praxisforschung. *Diskussion Musikpädagogik*, 57(1), 37–42.
- Meyer, H. (2016). *Was ist guter Unterricht?* (11. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. http://www.unimuenster.de/imperia/md/content/lehrerbildung/downloads/praxisphasen/rahmenkonzeptionps_hp.pdf [14.07.2018].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016a). *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität* (Lehramtszugangsverordnung – LZV). https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=15620 [14.07.2018].

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016b). *Zusatzvereinbarung zur „Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang vom 14. April 2010*. <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Praxiselemente/Praxissemester/Zusatzvereinbarung-Rahmenkonzeption.pdf> [14.07.2018].
- Moser, H. (2012). *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung: Eine Einführung* (5. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Reich, K. (2016). Teamteaching. In Ders. (Hrsg.), *Methodenpool*. <http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/download/teamteaching.pdf> bzw. <http://methode.npool.uni-koeln.de/download/teamteaching.pdf> [14.07.2018].
- Rott, D. (2014). Forschendes Lernen. In K. Ziemer (Hrsg.), *Inklusion Lexikon*. http://www.inklusion-lexikon.de/ForschendesLernen_Rott.php [14.07.2018].
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [14.07.2018].
- Siedenburg, I. (2016). *Folien und Literaturliste zum Seminar „Forschungsmethoden für das Praxissemester im Fach Musik“, WS 2016/17*. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität, Institut für Musikpädagogik (unveröffentlicht).
- Souvignier, E. & Dutke, S. (2016). Studienprojekte im Praxissemester: Methodische Vorbereitung und Projektskizze. In E. Jürgens (Hrsg.), *Erfolgreich durch das Praxissemester* (S. 165–176). Berlin: Cornelsen.
- Unger, H. v. (2013). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Westfälische Wilhelms-Universität (WWU) Münster (2014). *Ordnung für das Praxissemester der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 10. Juni 2014*. https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/lehrerbildung/praxisphasen/ps/ordnungf__rdaspraxissemester_h.pdf [14.07.2018].
- Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen: Lernen im „Format“ der Forschung. *Journal Hochschuldidaktik*, 20(2), 4–7.

Julia Lutz

Faktoren von Musikunterricht als Startpunkt

Ein Projektthema festlegen und eine Fragestellung entwickeln

Jeder Unterricht ist ein Zusammenspiel verschiedener Variablen: Inhalte und Themen, Ziele und Kompetenzerwartungen, methodische Verfahrensweisen und Sozialformen sowie die eingesetzten Medien spielen ebenso eine Rolle wie die beteiligten Personen, Interaktionen zwischen diesen Personen und die organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen. Ein näherer Blick auf diese Variablen – verstanden als zentrale Faktoren von Unterricht, zwischen denen in vielfältiger Weise Bezüge bestehen können¹ – ist ein möglicher Ausgangspunkt, um ein Thema für ein Studienprojekt festzulegen und eine Fragestellung zu entwickeln.

Dieses Kapitel bietet Anregungen, wie diese Faktoren auf das Fach Musik bezogen, aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und in Zusammenhang gebracht werden können. Es handelt sich um die Darstellung eines möglichen Weges zum Projektthema und zur Fragestellung, wie er im Rahmen des Studienfachs Musik mit Lehramtsoption Grundschulen an der Folkwang Universität der Künste Essen angeboten wird. An zwei Vorbereitungsterminen vor dem Praxissemester, die sich ausschließlich der Planung des Studienprojekts widmen, beschäftigen sich die Studierenden mit Faktoren des Musikunterrichts, indem sie konkrete Beispiele sammeln, diese zu ihren Erfahrungen und ihrem

1 Die genannten Faktoren werden in verschiedenen didaktischen Konzeptionen bzw. von Autor_innen didaktischer Veröffentlichungen teilweise mit unterschiedlich akzentuierten Begriffen bezeichnet. Häufig verwendete Begriffe sind jene, die P. Heimann, G. Otto und W. Schulz (1965) im Rahmen der Lerntheoretischen Didaktik zur Analyse und Planung von Unterricht benutzen: Inhalte/Themen, Ziele/Intentionen, Methoden und Medien als Entscheidungsfelder, anthropogene und sozialkulturelle Voraussetzungen als Bedingungsfelder von Unterricht (Jank & Meyer, 2009, S. 262–264). Autoren musikpädagogischer Veröffentlichungen wie Kaiser und Nolte (2003), Jank und Meyer (2013) oder Dartsch (2014) greifen diese Begriffe zur Beschreibung und Strukturierung von Unterricht auf. Den aktuell gültigen Lehrplänen für Nordrhein-Westfalen sind auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus Begriffe wie Kompetenzbereiche, Inhaltsfelder und Kompetenzerwartungen zu entnehmen.

Vorwissen in Beziehung setzen, im Austausch in der Gruppe konkretisieren und eine erste Variante ihres Projektthemas formulieren sowie Ideen für eine Fragestellung entwickeln. Unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen an der Schule werden das Thema und die Fragestellung in weiteren Schritten und je nach individueller Situation noch vor dem Beginn oder während des Praxissemesters konkretisiert. Im Folgenden werden diese Schritte in chronologischer Reihenfolge dargestellt. Teil 1 dieses Kapitels bietet Fragen und Impulse, anhand derer die Studierenden zunächst Themenbereiche herausarbeiten, die für das eigene Studienprojekt besonders interessant und in der schulischen Praxis umsetzbar erscheinen. Der zweite Teil zeigt einen Weg auf, wie eine Fragestellung entstehen kann. Einige Schritte erfolgen in Einzelarbeit (ggf. auch außerhalb der Seminartermine) oder in Gruppenarbeit; die Phasen im Plenum sind insbesondere für den Austausch von Ideen und Überlegungen sowie für gegenseitiges Feedback gedacht. Die Kästen enthalten konkrete Arbeitsaufträge bzw. Impulsfragen für die Studierenden, die durch Arbeitsmaterialien ergänzt sowie durch Beispiele und Kommentare in den jeweils anschließenden Textpassagen veranschaulicht werden.

1 Ein Projektthema festlegen

Ausgehend von den Hauptfaktoren, die in jedem Unterricht zusammenwirken, entsteht in einer ersten Arbeitsphase eine breit gefächerte Sammlung an Begriffen und Beispielen, aus denen sich Themenbereiche für ein Studienprojekt entwickeln lassen. Als Startpunkt bietet sich Arbeitsmaterial I „Faktoren von Musikunterricht“ (S. 76) an, das Inhalte und Themen, Ziele und Kompetenzerwartungen, methodische Verfahrensweisen und Sozialformen, Medien, beteiligte Personen und Interaktionen sowie die Rahmenbedingungen des Unterrichts als Ausgangspunkte für die Überlegungen der Studierenden vorsieht. Aus der entstandenen Sammlung an Begriffen und Beispielen werden anschließend unter Berücksichtigung persönlicher Vorerfahrungen und Interessen der Studierenden im Kontext von Musikunterricht individuell besonders bedeutsame und interessante Aspekte herausgearbeitet und zu möglichen Arbeitsthemen konkretisiert.

Arbeitsphase 1: Faktoren von Musikunterricht: Beispielsammlung

Sozialform: Einzel- oder Gruppenarbeit und Plenum der Seminargruppe

Material und Medien: Arbeitsmaterial I „Faktoren von Musikunterricht“ in Kopie für alle teilnehmenden Personen; Flipchart, Tafel o. Ä.

Schritt 1

Einzel-/Gruppenarbeit: Konkretisieren Sie die Hauptfaktoren von Musikunterricht (vgl. Arbeitsmaterial I), indem Sie dazu Beispiele sammeln. Auch fächerübergreifende bzw. fächerverbindende Aspekte können berücksichtigt werden.

Schritt 2

Plenum: Tauschen Sie sich über die gesammelten Beispiele aus und halten Sie diese schriftlich fest (z. B. am Flipchart, an der Tafel). Ergänzen Sie Ihre individuelle Sammlung.

Beispiele zu den Unterrichtsfaktoren lassen sich auf verschiedenen Abstraktionsniveaus formulieren, und die vorgeschlagenen Hauptfaktoren dürfen in einem weiten, umfassenden Sinn verstanden werden. Beim Sammeln von möglichen Inhalten und Themen können verschiedene Kompetenzbereiche und vielfältige Aktivitäten betrachtet werden – etwa die Erarbeitung einer Bewegungsgestaltung in Verbindung mit einem aktuellen Popsong oder das Erfinden einer rhythmischen Begleitung zu einem mehrstimmigen Sprechstück. Hier lohnt sich ebenso wie bei Überlegungen zu den Kompetenzerwartungen ein Blick in den Lehrplan für das Fach Musik der jeweiligen Schulart. Beim Faktor „Methodische Vorgehensweisen und Sozialformen“ haben Projektarbeit und Gruppengespräch ebenso ihren Platz wie Einzel- und Gruppenarbeit oder Klassenunterricht, und zum Faktor „Medien“ können traditionelle Medien ebenso notiert werden wie Neue Medien vom Tablet bis zum Hörbeispiel im mp3-Format. Beispiele für Rahmenbedingungen sind die Zahl der Schüler_innen in einer Klasse, die Ausstattung des Musikraums mit Instrumenten oder der bevorstehende Musicalbesuch. Bei den Personen sollte nicht nur an die unmittelbar am Unterrichtsgeschehen Beteiligten gedacht werden, sondern auch an all jene, die indirekt am Musikunterricht beteiligt oder daran interessiert sind – etwa Kolleg_innen, Eltern oder Kooperationspartner_innen in Projekten. Beim Faktor „Interaktionen“ stehen verschiedene Formen der Lehrer_innen-Schüler_innen-Interaktion im Mittelpunkt – etwa die Reflexion nach einer musikalischen Präsentation, das Formulieren von Aufgabenstellungen durch die

Lehrperson und die Reaktionen der Lernenden, die musikalische Interaktion zwischen Lehrperson und Schüler_innen oder das Vereinbaren und Einhalten von Regeln in Musizierphasen. Ein Blick über das Fach Musik hinaus kann lohnenswerte Anknüpfungspunkte an andere Fächer eröffnen, die sich als Thema für ein Studienprojekt anbieten; die Beispiele mit interdisziplinärer Akzentuierung reichen von Möglichkeiten sprachlicher Bildung im Musikunterricht über ästhetische Fragen im Musik- und Kunstunterricht bis hin zu Aspekten zur Verbindung von Musik und Bewegung.

Arbeitsphase 2: Bezüge zu eigenen Erfahrungen und Vorwissen

Sozialform: Einzelarbeit

Material: Sammlung *Faktoren von Musikunterricht* (aus Arbeitsphase 1)

Schritt 1

Bringen Sie die in Phase 1 gesammelten Beispiele zu den Unterrichtsfaktoren in Verbindung mit Ihren Erfahrungen und Ihrem Vorwissen. Die folgenden Fragen können dazu Impulse geben:

- Welche Aspekte halten Sie mit Blick auf bisherige eigene Unterrichtsversuche für besonders wichtig?
- Welche Aspekte sind für Sie mit Blick auf Unterrichtsstunden, die Sie aus Beobachter_innenperspektive erlebt haben, besonders bedeutsam?
- Mit welchen Aspekten haben Sie sich im Rahmen von Lehrveranstaltungen bereits näher beschäftigt?
- Mit welchen Aspekten haben Sie sich bei der Lektüre von Veröffentlichungen schon näher auseinandergesetzt?
- Kennzeichnen Sie die für Sie besonders bedeutsamen bzw. interessantesten Aspekte in einer Farbe.

Schritt 2

Welche der bereits gekennzeichneten Aspekte wecken Ihre Neugier und Ihr Interesse, sich ausführlicher mit ihnen zu beschäftigen? Markieren Sie maximal drei Aspekte in einer anderen Farbe.

Schritt 3

Zwischen den einzelnen Aspekten können vielfältige Bezüge hergestellt werden. Kennzeichnen Sie mögliche Verknüpfungen zwischen den doppelt markierten Begriffen und anderen Variablen von Musikunterricht.

Ein Ausschnitt aus der Begriffssammlung könnte am Ende der zweiten Arbeitsphase beispielsweise wie folgt aussehen: Ein doppelt gekennzeichnete und damit individuell besonders bedeutsamer Begriff lautet *Orff-Instrumente*, notiert zum Unterrichtsfaktor *Medien*. Verbindungen wurden hergestellt zu den Begriffen *Liedbegleitung*, *Gedichtvertonung* und *Spiel-mit-Sätze* (Inhalte und Themen), zu *Musikstücke auf Instrumenten begleiten* (Ziele und Kompetenzerwartungen), *Gruppenarbeit* (Methodische Verfahrensweisen und Sozialformen), *Bereitstellen und Verteilen von Instrumenten* (Interaktionen) und zu *Größe des Musikraums* (Rahmenbedingungen).

Von jedem der doppelt markierten Hauptbegriffe ausgehend kann ein Themenbereich für ein Studienprojekt entstehen. Aus der Sammlung an Begriffen arbeiten die Studierenden in der folgenden Phase im Gespräch mit anderen die persönlich besonders bedeutenden Anknüpfungspunkte heraus.

Arbeitsphase 3: Austausch und Konkretisierung

Sozialform: Partner- oder Gruppenarbeit, Einzelarbeit

Material: Notizen aus Arbeitsphase 2

Schritt 1

Partner- oder Gruppenarbeit: Stellen Sie sich gegenseitig das von Ihrem interessantesten Hauptbegriff ausgehende Begriffsfeld vor und tauschen Sie sich darüber aus.

Einzelarbeit: Halten Sie nach dem Austausch fest, welche Begriffe aus diesem Begriffsfeld Ihnen besonders wichtig erscheinen und sich zu einem Studienprojekt verknüpfen lassen könnten.

Falls Sie in Ihrer Sammlung mehr als einen Begriff doppelt markiert haben, verfahren Sie mit den anderen Begriffen ebenso wie in Schritt 1.

Schritt 2

Einzelarbeit: Notieren Sie zu jedem Begriffsfeld ein Arbeitsthema für ein Studienprojekt. Ergänzen Sie ggf. relevante Schlüsselbegriffe und finden Sie eine aussagekräftige Formulierung.

Schritt 3

Partner- oder Gruppenarbeit: Stellen Sie sich gegenseitig Ihre Arbeitsthemen vor und geben Sie sich Feedback zu folgenden Aspekten:

- Zentrale Begriffe und ihr Bezug zueinander
- Eingrenzung des Themas (es sollte möglichst konkret formuliert und nicht zu weit gefasst sein)
- Verständnis der Feedbackgebenden vom Arbeitsthema im Vergleich zu Ihrem eigenen Verständnis
- Realisierbarkeit im Praxissemester

Schritt 4

Einzelarbeit: Bringen Sie Ihre Arbeitsthemen in eine priorisierte Reihenfolge.

Beim Sprechen über die Begriffsfelder werden die Themenbereiche auf anderer Ebene durchdrungen als bei der individuellen Reflexion und im Austausch mit anderen ergeben sich möglicherweise interessante Akzentuierungen und neue Anregungen. Am Ende dieser dritten Arbeitsphase könnte ein Arbeitsthema z. B. wie folgt lauten: *Einsatz von Orff-Instrumenten im Musikunterricht der Grundschule: Regeln zum Umgang mit den Instrumenten und Auswirkungen auf den Prozess des Musizierens*. Ein weiteres Beispiel: *Musik und Bewegung. Interdisziplinäre Unterrichtseinheiten aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I*. Zur Präzisierung und Konkretisierung des Arbeitsthemas ziehen die Studierenden in der folgenden Arbeitsphase Literatur zur Thematik heran.

Arbeitsphase 4: Heranziehen von Literatur

Sozialform: Einzelarbeit

Material: Formulierung des Arbeitsthemas bzw. der Arbeitsthemen aus Arbeitsphase 3

Recherchieren Sie Literatur zu Ihrem bevorzugten Arbeitsthema und verschaffen Sie sich einen Überblick über den Themenbereich. Sammeln Sie Ideen, in welcher Weise Sie dieses Thema im Rahmen Ihres Studienprojekts bearbeiten, untersuchen, umsetzen können. Folgende Aspekte bieten Anhaltspunkte:

- Fragen, die Sie sich Ihnen bei der Beschäftigung mit der Thematik stellen
- aktueller Forschungsstand
- Forschungsmethoden, die naheliegen bzw. von vornherein mit dem Thema verbunden sind
- Möglichkeiten, eigene Forschungsergebnisse mit Ergebnissen von publizierten Studien zu vergleichen bzw. bereits durchgeführte Studien oder Teile daraus zu modifizieren oder zu replizieren

Präzisieren Sie die Formulierung Ihres Arbeitsthemas auf der Basis der herangezogenen Literatur, z. B. durch einen Hinweis auf eine Forschungsmethode oder durch die Ergänzung von Fachtermini.

Verfahren Sie ebenso mit ggf. vorhandenen weiteren Arbeitsthemen, sofern an dieser Stelle nicht bereits feststeht, dass Sie Ihr bevorzugtes Thema im Rahmen Ihres Projekts sicher bearbeiten möchten und können.

Bereits im Vorfeld des Praxissemesters sollten mögliche Stolpersteine bei der Umsetzung des Projekts identifiziert und ggf. aus dem Weg geräumt werden. Der letzte Schritt zur Themenfindung gibt Anhaltspunkte, wie die Projektidee so weiterentwickelt werden kann, dass einer Realisierung im Praxissemester möglichst nichts im Wege steht.

Arbeitsphase 5: Ein Blick in die Schulpraxis

Sozialform: Einzelarbeit

Material: Notizen zu denkbaren Projektthemen aus den vorausgehenden Arbeitsphasen

Wenn möglich, nehmen Sie bereits vor Beginn des Praxissemesters Kontakt zu Ihrer Schule auf, verschaffen Sie sich einen Einblick in die konkreten Bedingungen vor Ort und berücksichtigen Sie diese bei der weiteren Projektplanung.

Stellen Sie sich die Umsetzung Ihres Projekts in der schulischen Praxis möglichst detailliert vor.

- Welche Voraussetzungen sind notwendig, um das Projekt durchführen zu können? Beispiele: Gibt es eine bestimmte Anzahl an Unterrichtsstunden, die beobachtet oder selbst durchgeführt werden sollten? Gibt es eine bestimmte Anzahl an Klassen oder an Lehrkräften, die zur Verfügung stehen sollten?
- Berücksichtigen Sie, dass die geplanten Aktivitäten im Rahmen des Projekts die beteiligten Schüler_innen und Lehrpersonen über den regulären Unterrichtsablauf hinaus nicht zu sehr in Anspruch nehmen sollten.
- Welcher Zeitraum innerhalb des Praxissemesters steht für die Durchführung der schulischen Anteile des Projekts (z. B. Unterrichtsbeobachtung, Durchführung von Unterrichtsstunden, Tests, Befragungen) zur Verfügung?
- Wie viel Zeit können Sie von Ihrer Seite her voraussichtlich für die Durchführung des Projekts aufbringen?
- Planen Sie bitte ein, dass im Praxissemester noch viele andere Aufgaben außer der Durchführung des Studienprojekts im Fach Musik auf Sie warten.
- Welche Prozesse in Verbindung mit Musikunterricht – Planung, Durchführung, Reflexion – betrifft die Projektidee?
- Welche (datenschutz-)rechtlichen Aspekte sind ggf. zu berücksichtigen?²
- Wie lässt sich das Projekt anlegen, damit Sie möglichst flexibel auf die Bedingungen an der Schule reagieren können?

Möglicherweise stehen nach den fünf Phasen des Themenfindungsprozesses neben dem bevorzugten Thema noch ein bis zwei weitere Themen zur Diskussion. Der Zeitpunkt, zu dem die Festlegung auf ein endgültiges Projektthema erfolgt, kann unterschiedlich sein. Je nach Möglichkeit, Informationen zu den Rahmenbedingungen des Musikunterrichts an der jeweiligen Schule zu erhalten bzw. sich selbst einen Eindruck von der Schule, den zu unterrichtenden Klassen und dem Kollegium zu verschaffen, kann das endgültige Thema bereits vor Beginn oder erst im Laufe des Praxissemesters festgelegt werden. Im Folgenden wird immer von einem Projektthema die Rede sein – betrachtet als Thema des tatsächlich durchzuführenden Projekts. Die Formulierung des Themas kann weiterhin die Form eines Arbeitsthemas haben. Eine endgültige Formulierung wird im Verlauf der Projektdurchführung getroffen, wenn Forschungsgegenstand und -methode sowie die konkreten Rahmenbedingungen bekannt sind. Empfehlenswert ist, mit einem Arbeitsthema und einem Grundgerüst des Projekts, das verschiedene Varianten zulässt und flexibel auf die Situation an der Schule abgestimmt werden kann, ins Praxissemester zu starten.

Literaturempfehlungen zur Themenfindung

- Bauer, W., Bleck-Neuhaus, J., Dombois, R. & Wehrmann, I. S. (2013). *Forschungsprojekte entwickeln – von der Idee bis zur Publikation*. Baden-Baden: Nomos/UTB. (Kapitel 1.5)
- Hug, T. & Poscheschnik, G. (2010). *Empirisch forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium*. Konstanz: Huter und Roth UKV/UTB. (Kapitel II.1 und II.2)
- Wolfsberger, J. (2009). *Frei geschrieben. Mut, Freiheit & Strategie für wissenschaftliche Arbeiten* (2. Aufl.). Wien: Böhlau/UTB. (Kapitel 7)

2 Eine Fragestellung entwickeln

Als Kern eines Forschungsprojekts, von dem die einzelnen Schritte der Projektdurchführung ausgehen bzw. auf den sie sich in unterschiedlicher Weise beziehen, hat die leitende Fragestellung eine zentrale Bedeutung. Es gilt, wichtige Aspekte des Themas zusammenzuführen, zu bündeln und mit einer Fragestellung zu erfassen. Die folgenden Anregungen sind als erste Schritte auf dem Weg zur Fragestellung zu verstehen – ein Weg, der meist nicht direkt und geradlinig verläuft, sondern Um-, Rück- und Irrwege einschließt. Die auf dieser

Basis formulierte Fragestellung kann anhand der Ausführungen und Impulse in den nachfolgenden Kapiteln und je nach individueller Situation der Studierenden an ihrer Praxissemesterschule verändert, d. h. umformuliert, erweitert, präzisiert oder anders akzentuiert werden.

Arbeitsphase 1: Intentionen, Begriffe, erste Formulierungen

Sozialform: Einzelarbeit

Material: Arbeitsmaterial II „Eine Fragestellung entwickeln“ in Kopie für alle teilnehmenden Personen

Sammeln Sie anhand des Arbeitsmaterials Gedanken und zentrale Begriffe und entwickeln Sie verschiedene Versionen einer Fragestellung.

Ansatzpunkt für die Entwicklung einer Fragestellung kann ein Problem, etwas Auffälliges, ein Widerspruch oder eine Frage, die beantwortet werden soll, sein. So könnte beispielsweise gefragt werden, warum eine von derselben Lehrperson durchgeführte Unterrichtseinheit, die auf der gleichen Unterrichtsplanung basiert, sich in verschiedenen Klassen unterscheidet. Oder die Studierenden möchten herausfinden, wie sich die Interaktion von Schüler_innen in Kleingruppen während einer Unterrichtssequenz zur Vertonung eines Filmausschnitts entwickelt. Oder es soll ein Blick darauf geworfen werden, welche Differenzierungsmaßnahmen eine Lehrperson im Musikunterricht in einer sehr heterogenen Klasse trifft und wie die Schüler_innen darauf reagieren.

Die folgenden Ausführungen greifen die Fragen und Impulse aus Arbeitsmaterial II auf und bieten konkrete Beispiele für die einzelnen Schritte. Anhand der in Aufgabe 1 und 2 gestellten Fragen machen die Studierenden sich Gedanken zum Ausgangspunkt ihrer Fragestellung, zum zentralen Aspekt und zu ihren erkenntnisleitenden Interessen. Beim ersten der oben angeführten Beispiele stehen die Unterschiede bei der Unterrichtsdurchführung im Mittelpunkt (Aufgabe 1) und von besonderem Interesse sind die Ursachen für diese Unterschiede (2). Zu den Schlüsselbegriffen zählen *Unterschiede*, *Unterrichtsdurchführung*, *gleiche Unterrichtsplanung*, *verschiedene Klassen* und *dieselbe Lehrperson* bzw. davon abgeleitete Begriffe (3) und zur Beantwortung der Fragestellung bietet sich die Beobachtung der Unterrichtsstunden sowie die Befragung der Lehrperson an (4). Eine weit gefasste Version der Fragestellung (5) könnte lauten: *Worin liegen die Ursachen dafür, dass sich der in verschiedenen*

*Klassen von derselben Lehrperson und auf der Basis der gleichen Unterrichtsplanung durchgeführte Musikunterricht unterscheidet? Ein Beispiel für eine eng gefasste Fragestellung (6) wäre: *Worin liegen aus der Perspektive eines nicht teilnehmenden Beobachters die Ursachen dafür, dass sich der in zwei Parallelklassen von derselben Lehrperson und auf der Basis der gleichen Unterrichtsplanung durchgeführte Musikunterricht im Rahmen einer vierstündigen Unterrichtssequenz unterscheidet?* Die eng gefasste Variante der Fragestellung nimmt hinsichtlich des zeitlichen Umfangs (vierstündige Unterrichtssequenz) und der zu beforschenden Personen (zwei Parallelklassen) Eingrenzungen vor und gibt Auskunft zum methodischen Zugang (Herausstellung möglicher Ursachen aus der Sicht eines einer nicht teilnehmenden Beobachters/Beobachterin). Dadurch ist diese Fragestellung präziser gefasst und hilft, das Forschungsvorhaben insgesamt einzugrenzen. Spielraum bieten beide Fragestellungen hinsichtlich des Themas der Unterrichtssequenz und der Klassenstufe (7).*

Damit die Fragestellung im begrenzten Rahmen des Praxissemesters vollständig bearbeitet werden und ihre Funktion als Bezugspunkt für das gesamte Projekt erfüllen kann, sollte sie auf bestimmte Aspekte des gewählten Themenbereichs fokussiert und klar – d. h. eindeutig und sprachlich präzise – formuliert sein. Es bietet sich an, mit einer Hauptfrage zu arbeiten und diese ggf. durch Nebenfragen zu ergänzen (Wolfsberger, 2009, S. 83–84). In einer zweiten Arbeitsphase werden die bisherigen Versionen der Fragestellung im Gespräch mit anderen reflektiert und anhand der Rückmeldungen weiterentwickelt.

Arbeitsphase 2: Reflexion und Weiterentwicklung

Sozialform: Partner-/Gruppenarbeit und Einzelarbeit

Material: das in Phase 1 bearbeitete Arbeitsmaterial II „Eine Fragestellung entwickeln“

Schritt 1

Partner-/Gruppenarbeit: Stellen Sie sich gegenseitig die bisher formulierten Varianten Ihrer Fragestellung vor und tauschen Sie sich u. a. zu folgenden Aspekten aus:

- Deckt sich das Verständnis der anderen bezüglich dessen, was herausgefunden bzw. überprüft werden soll, mit Ihrem beabsichtigten Vorhaben?
- Welche Variante Ihrer Fragestellung erscheint in der Praxis umsetzbar und ist dabei weder zu eng noch zu weit gefasst?
- Ist die Formulierung sprachlich klar und eindeutig?
- Welche methodischen Zugangsweisen könnten zur Beantwortung Ihrer Fragestellung geeignet sein?

Schritt 2

Einzelarbeit: Wählen Sie die aus Ihrer Sicht am besten geeignete Variante Ihrer Fragestellung aus oder formulieren Sie auf der Grundlage des Gesprächs eine weitere Variante, mit der Sie weiterarbeiten möchten.

Jede Person blickt aus anderer Perspektive auf eine Fragestellung. Im Gespräch können sich neue Sichtweisen auf die eigene Fragestellung eröffnen und Anregungen entstehen, die bisherige Variante noch präziser zu formulieren – etwa mit Blick auf das Ziel des Projekts, auf die verwendeten Begriffe oder auf sprachliche Klarheit.

Forschungsmethodische Aspekte wurden bisher nur am Rande angesprochen. Entscheidend für die erfolgreiche Durchführung des Studienprojekts ist, dass die gewählten Methoden – verstanden als „Werkzeuge“ zur Beantwortung der Fragestellung – zur Frage passen. Eine weitere Präzisierung der Fragestellung hinsichtlich des methodischen Zugriffs sollte erfolgen, wenn sich die Studierenden mit methodischen Verfahren (→ Abschnitt Methoden musikpädagogischer Forschung in diesem Band) beschäftigt haben. Dann gilt es, aus den grundsätzlich in Frage kommenden Methoden jene auszuwählen, die hinsichtlich des zeitlichen Rahmens und der persönlichen Methodenkenntnisse geeignet erscheinen.

Literaturempfehlungen zur Entwicklung einer Fragestellung

- Bauer, W., Bleck-Neuhaus, J., Dombois, R. & Wehrmann, I. S. (2013). *Forschungsprojekte entwickeln – von der Idee bis zur Publikation*. Baden-Baden: Nomos/UTB. (Kapitel 2.1)
- Hug, T. & Poscheschnik, G. (2010). *Empirisch forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium*. Konstanz: UKV/UTB. (Kapitel II.3)

Wolfsberger, J. (2009). *Frei geschrieben. Mut, Freiheit & Strategie für wissenschaftliche Arbeiten* (2. Aufl.). Wien: Böhlau/UTB. (Kapitel 7)

Literatur

Dartsch, M. (2014). *Musik lernen – Musik unterrichten. Eine Einführung in die Musikpädagogik*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Heimann, P., Otto, G. & Schulz, W. (1965). *Unterricht – Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel.

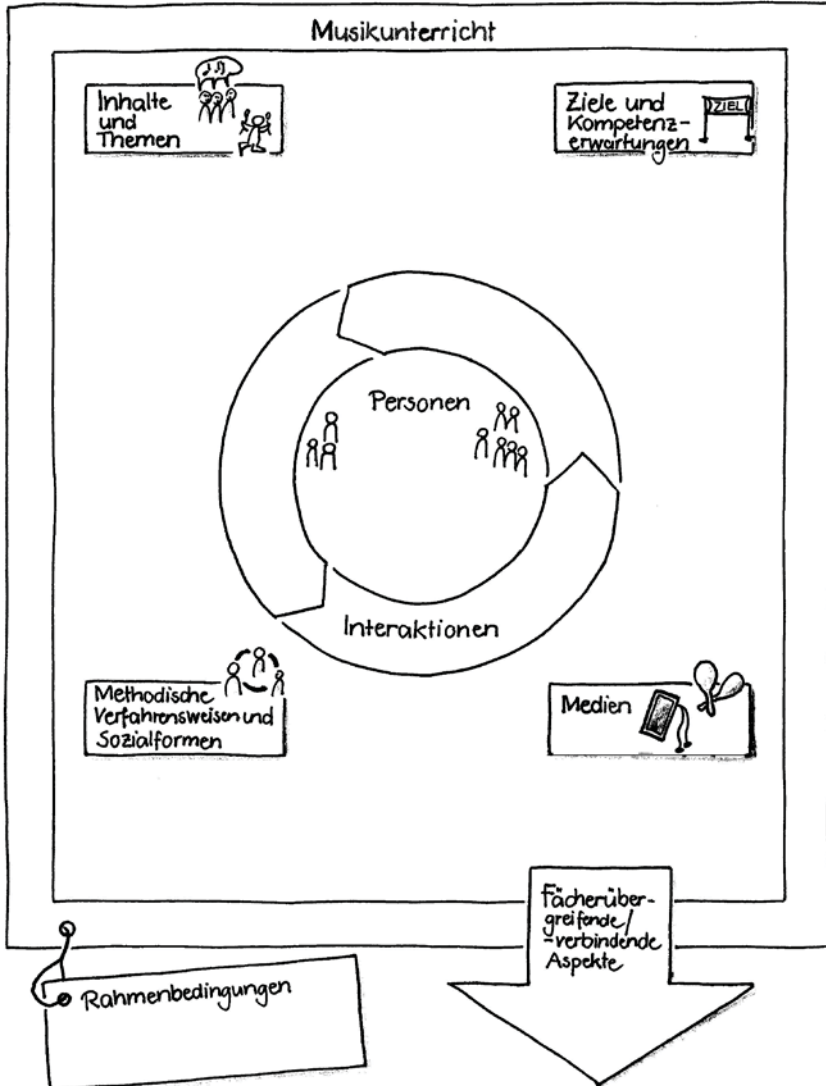
Jank, W. & Meyer, H. (2009). *Didaktische Modelle* (9. Aufl.). Berlin: Cornelsen.

Jank, W. & Meyer, H. (2013). Zur Planung und Evaluation von Musikunterricht. In W. Jank (Hrsg.), *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5. Aufl.) (S. 132–144). Berlin: Cornelsen.

Kaiser, H. J. & Nolte, E. (2003). *Musikdidaktik. Sachverhalte – Argumente – Begründungen* (2. Aufl.). Mainz: Schott.

Wolfsberger, J. (2009). *Frei geschrieben. Mut, Freiheit & Strategie für wissenschaftliche Arbeiten* (2. Aufl.). Wien: Böhlau/UTB.

Arbeitsmaterial I: Faktoren von Musikunterricht – Beispielsammlung



Arbeitsmaterial II: Eine Fragestellung entwickeln**Arbeitsthema des Studienprojekts:**

1. Welcher Aspekt soll im Mittelpunkt der Fragestellung stehen?

2. Was möchten Sie mit Ihrem Projekt erreichen, aufzeigen, überprüfen, herausfinden?
Worüber möchten Sie Erkenntnisse gewinnen?
Welche Frage möchten Sie beantworten?
Welcher Vermutung oder welchem Problem möchten Sie nachgehen?

3. Welche Schlüsselbegriffe sollen in der Fragestellung enthalten sein?

III Methoden musikpädagogischer Forschung im Praxissemester

Kerstin Heberle, Ulrike Kranefeld & Annette Ziegenmeyer

Methoden musikpädagogischer Forschung im Praxissemester

Ein wesentliches Ziel der Studienprojekte besteht darin, Erlebnisse, Beobachtungen sowie das eigene (Unterrichts-)Handeln im Praxissemester ohne Handlungsdruck und systematisch, d. h. unter einer spezifischen Fragestellung, so wie mittels ausgewählter Methoden zu beleuchten und auf diese Weise zu reflektieren (→ Neuhaus & Schellenbach-Zell in diesem Band). Dabei wird das Studienprojekt in seinen Zielen durchaus von rein empirischen Forschungsprojekten abgegrenzt. Gold und Klewin (2017) weisen beispielsweise darauf hin, dass das Forschende Lernen, wie es im Praxissemester u. a. durch das Studienprojekt angebahnt werden soll, nicht auf die Generierung von Forschungsergebnissen zielt, sondern auf die eigene Professionalisierung (S. 147). Gleichmaßen wird jedoch auch die Notwendigkeit betont, im Rahmen des Praxissemesters die im Forschungskontext etablierten Methoden empirischer Sozialforschung zu kennen und (zumindest in Ansätzen) anwenden zu können:

„Eigenes Forschen wirkt dann professionalisierend, wenn es professionell, d. h. auf der Basis methodologischer Regeln und unter Beachtung wissenschaftlicher Gütekriterien, betrieben wird. Es muss kein breites Spektrum von Forschungsmethoden vermittelt werden, man kann sich auf wenige beschränken, viel entscheidender ist, sie zu beherrschen und regelgerecht anwenden zu können.“ (Fichten, 2017, S. 32)

Begründet wird diese Position vor allem in der Annahme einer „strukturelle[n] Ähnlichkeit zwischen Tätigkeiten im Lehrerberuf und in der Forschung“ (ebd.), die im Sinne des *reflective practitioners* (Schön, 1987) vor allem in der systematischen Reflexion und dem steten Hinterfragen von Perspektiven sowie deren Reichweite besteht (→ Neuhaus & Schellenbach-Zell in diesem Band). Die Erhebungs- und Auswertungsmethoden sowie ihre jeweiligen erkenntnistheoretischen Perspektiven liefern hierfür einen theoretischen und methodischen Rahmen, schärfen und konturieren somit entsprechende Erkenntnis- und Reflexionsprozesse.

Vor diesem Hintergrund präsentiert der Band im Folgenden ausgewählte Erhebungs- und Auswertungsmethoden, die als produktiv erachtet werden kön-

nen, Phänomene im Kontext von Musikunterricht auf unterschiedlichen Ebenen zu identifizieren und (u. a. auch mit Rückgriff auf ausgewählte Theorien) zu beleuchten. Ziel der Beiträge ist es dabei zunächst, die jeweiligen Methoden hinsichtlich ihres Erkenntnispotentials sowie ihrer zentralen methodischen Schritte kurz überblicksartig zu skizzieren. Gleichmaßen soll zudem ein Einblick in mögliche musikpädagogische Fragestellungen und Forschungsgegenstände gegeben werden. Da innerhalb der Studienprojekte mit kleinen Fallzahlen zu rechnen ist, wird hier der Fokus auf qualitative Verfahren gelegt, jedoch wird auch ein Einblick in quantitative Forschung mittels Fragebogen gegeben.

Literatur

- 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. 31–50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gold, J. & Klewin, G. (2017). Empirische Forschungsmethoden in studentischen Forschungsprojekten. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 147–160). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Anne Niessen

Studienprojekte auf Basis von qualitativen Interviews mit Schüler_innen und Lehrkräften

Warum sollten sich Studierende im Rahmen des Forschenden Lernens mit dem Erheben und Auswerten von qualitativen Interviews befassen, also mit einem zeitaufwändigen und zugleich höchst anspruchsvollen Verfahren? Viele Gründe sprechen dafür, zunächst der wichtigste: Mit dem Forschenden Lernen im Praxissemester verbindet sich unter anderem die Hoffnung, dass Studierende ihre Perspektive auf Schule erweitern, andere Blickwinkel einnehmen und gewohnte Denkschemata durchbrechen (u. a. Schüssler & Schöning, 2017, S. 40). Dafür eignen sich Interviewstudien in besonderer Weise: Interviews mit Lehrkräften ermöglichen es, nach deren professionellen Wissensbeständen und Einschätzungen zu fragen. Auf diese Weise partizipieren Studierende einerseits an der Berufserfahrung der Lehrkräfte und haben andererseits die Möglichkeit, deren Äußerungen vor dem Hintergrund ihrer Forschungsfrage zu reflektieren.¹ Noch näher kommen Interviews mit Schüler_innen dem Ziel einer Erweiterung der Perspektive: Studierende können mit ihrer Hilfe die eigene Sicht auf Unterricht bzw. die der Lehrkräfte mit der der Schüler_innen kontrastieren. Hinzu kommt häufig der Wunsch, Schüler_innen als eigentliche Adressat_innen, aber häufig wenig gehörte Teilnehmer_innen des Unterrichtsgeschehens eine Stimme zu verleihen. Ob Schüler_innen oder Lehrkräfte interviewt werden, entscheidet sich je nach Fragestellung; es lassen sich auch die Sichtweisen von Vertreter_innen beider Gruppen in einem Studienprojekt einander gegenüberstellen. Dass es sich dabei jeweils ‚nur‘ um die Rekonstruktion verschiedener Perspektiven und nicht etwa um deren Abbildung handelt, stellt dabei einen wichtigen und zu betonenden Aspekt dar (Kruse, 2014, S. 60–75).

Es gibt noch weitere Gründe, warum sich erfahrungsgemäß viele Studierende für Interviews im Rahmen ihres Studienprojekts entscheiden: ‚Gesprä-

1 Wenn vor allem das berufliche Wissen der Lehrkräfte erschlossen werden soll, ist ein Hinweis auf Literatur zum Führen und Auswerten von Experteninterviews sinnvoll. Als Ausgangspunkt für die weitere Literaturrecherche eignet sich der pädagogisch orientierte Einführungstext von Meuser und Nagel (2010).

che⁴ erscheinen vielen als vergleichsweise einfach zu realisierende und zudem dicht an alltäglicher Kommunikation angesiedelte Form der Datenerhebung (Helfferich, 2011, S. 48). Außerdem können mit Hilfe von Interviews Einschätzungen erhoben werden, die – im Nachvollzug der Beteiligtsicht – einen Überblick über eine längere Zeitspanne erlauben, als sie ohne Weiteres in der Auswertung einer oder mehrerer protokollierter oder videographierter Unterrichtsstunden erschlossen werden könnte. Im Gespräch mit Schüler_innen und Lehrkräften kann gezielt nach Entwicklungen, Prozessen und Veränderungen gefragt werden (Niessen, 2017b, S. 106). Und vor allem: Während die Beobachtung von Unterricht zwar höchst interessante und aufschlussreiche Erkenntnisse zum Beispiel zu Kommunikation im Klassenraum oder Mikrostrukturen des Unterrichts ermöglicht, lassen sich Intentionen des Handelns auf diese Weise nicht erschließen. Wer also etwas über die Wahrnehmungen, Einschätzungen und Wertungen der an Musikunterricht Beteiligten wissen möchte, ist auf das Führen von Interviews angewiesen (Strübing, 2013, S. 82).²

Die folgenden Ausführungen sind inspiriert und durchzogen von Grundsätzen des Forschungsstils der Grounded-Theory-Methodologie (= GTM), auf den an verschiedenen Stellen auch explizit verwiesen wird (u. a. Strauss & Corbin, 1996; vgl. Niessen, 2017a). Damit ist nicht die Erwartung verbunden, dass Studierende in der Lage sein werden, im Rahmen eines zeitlich und in Bezug auf die Ressourcen stark limitierten Studienprojekts dem Anspruch eines wissenschaftlichen Forschungsvorhabens gerecht zu werden (vgl. Niessen, Knigge & Vogt, 2014). Die GTM scheint dennoch aufgrund ihrer Variabilität als Inspirationsquelle für das hier vorgeschlagene Vorgehen geeignet: „Angesichts der Vielfalt der möglichen Forschungsfragen, -kontexte und -gegenstände bleiben die methodischen Werkzeuge der Grounded Theory flexibel und anpassungsfähig.“ (Muckel, 2016, S. 214) Flexibilität und Anpassung aber stellen geradezu Grundprinzipien bei der Durchführung einer studentischen Interviewstudie dar, wie in den folgenden Ausführungen immer wieder deutlich werden wird.

2 Aus Platzgründen kann hier nicht ausgeführt werden, welches Potential das Führen von Interviews gerade in musikpädagogischen Kontexten besitzt (vgl. Niessen, 2017a).

1 Stationen im Forschenden Lernen mit qualitativen Interviews

1.1 Sampling

Die Orientierung an Methoden und Verfahren qualitativer Forschung bietet sich für Studienprojekte im Rahmen des Praxissemesters an, weil in beiden Kontexten sowohl der genaue Blick auf den einzelnen Fall als auch der Vergleich von wenigen Fällen denkbare und lohnende Settings darstellen (u. a. Fatke, 2003). Für ein Studienprojekt hat sich etwa die Auswertung von zwei Interviews mit erwachsenen Interviewteilernehmer_innen (→ Kuck in diesem Band) oder die Analyse von drei bis vier Interviews mit Schüler_innen als vollkommen ausreichend erwiesen.³ Es ist immer problematisch, losgelöst vom jeweiligen Kontext eine Zahl anzugeben, aber wenn man bedenkt, dass allein die Transkription die fünf- bis achtfache Interviewzeit in Anspruch nehmen kann und die Auswertung diesen Faktor noch einmal multipliziert, wird deutlich, dass es wichtig ist, nicht zu große Datenmengen zu erheben (vgl. Truschkat, Kaiser & Reinartz, 2005).

Mindestens ebenso wichtig wie die Frage nach der Zahl der Interviewpartner_innen ist die nach deren Auswahl. Hier muss je nach Fragestellung und Vorwissen entschieden werden, wer ein_e interessante_r Gesprächspartner_in sein könnte. Die Suche nach sehr unterschiedlichen Interviewpartner_innen (wie am Beispiel eines Forschungsvorhabens weiter unten dargestellt) kann ein ebenso sinnvolles Prinzip darstellen wie die nach Proband_innen mit bestimmten ähnlichen Merkmalen – je nach Fragestellung.⁴ Entlastend mag die Erkenntnis des Studierenden sein, dessen Arbeit weiter unten beschrieben wird, der nämlich im Verlauf der Auswertung feststellen musste, dass seine Einschätzung eines Schülers überhaupt nicht dessen Selbsteinschätzung entsprach. Qualitative Forschung rechnet mit solchen Irrtümern,

3 In diesem Text werden nur die Planung, Führung und Auswertung von Einzelinterviews beschrieben. Das Setting Gruppeninterview vergrößert die Komplexität der Daten und unterscheidet sich in charakteristischen Hinsichten vom Einzelinterview (Kruse, 2014, S. 198–206; → Heberle (Beitrag Gruppendiskussionen) in diesem Band).

4 Das Verfahren des theoretical sampling, wie es in der GTM gefordert ist (Strauss & Corbin, 1996, S. 148–168), lässt sich allein aus zeitlichen Gründen in aller Regel nicht durchführen. Es bleibt nur die eng an der Fragestellung orientierte und argumentierte Auswahl von Interviewpartner_innen (zum qualitativen Sampling vgl. u. a. Kruse, 2014, S. 241–263).

Irrwegen und falschen Annahmen. Wird ein solcher Umstand im Rahmen der Ergebnisdarstellung gut reflektiert, ermöglicht das ein ohne Abstriche gelungenes Projekt.

1.2 Vorbereitung und Interviewführung

Sind die datenschutzrechtlichen Fragen geklärt und Einverständniserklärungen von Ministerium, Schulleitung, Lehrkräften und im Falle von Schüler_inneninterviews auch von Schüler_innen und deren Eltern eingeholt (→ Heberle (Beitrag Organisation) in diesem Band), ist eine ausführliche Reflexion der Interviewsituation sinnvoll. Das geht gut im Rahmen der vorbereitenden Lehrveranstaltung: Zu bedenken sind die Wahl des Ortes (innerhalb oder außerhalb von Schule, was bedeutsame Auswirkungen haben kann), die räumliche Situation, die akustische (allein wegen der späteren Aufnahmequalität, denn qualitative Interviews müssen immer transkribiert werden, wenn sie ausgewertet werden sollen), die Anordnung der Sitzmöbel, die Körpersprache der bzw. des Interviewenden, der Umgang mit dem Aufnahmegerät (niemals etwas ohne ausdrückliche Ankündigung aufnehmen!), die Eingangsfrage, die Sprachebene, der Umgang mit schweigenden oder wortkargen Interviewpartner_innen und auch der Abschied nach einem Interview (vgl. u. a. Helfferich, 2011).

Das Herzstück der Vorbereitung aber besteht in der schriftlichen Fixierung eines Interviewleitfadens. Zwar gibt es in der qualitativen Interviewforschung auch narrative Interviews, bei denen die Steuerung des Verlaufs möglichst ausschließlich den Interviewpartner_innen überlassen wird, aber studentische Interviewstudien sind thematisch fokussiert, so dass ein leitfadengestütztes Interview mit narrativen Passagen sich in den meisten Fällen als Erhebungsinstrument anbietet (vgl. Kruse, 2014, S. 213–240). Was Gegenstand des Gesprächs ist, sollte in der (für die Qualität eines Interviews oftmals entscheidenden) Gesprächsaufforderung zu Beginn des Interviews klar benannt werden. Auch wenn in der Vorbereitung Fragen ausformuliert werden, genügt es in der Situation, wenn die weiteren Themenbereiche, die angesprochen werden sollen, in Form von Stichworten auf einem Blatt notiert sind, das in der Situation als Gedächtnisstütze für die interviewende Person fungiert. Am Ende des Interviews empfiehlt es sich, die Interviewpartner_innen darum zu bitten, selbst das Gespräch noch einmal zu reflektieren, zusammenzufassen oder Schwerpunktsetzungen vorzunehmen (vgl. Kruse, 2014, S. 223–228).

Vor dem Interview ist es wünschenswert, nach dem Gespräch unabdingbar, dass die Studierenden beginnen, eine Art ‚Forschungstagebuch‘ zu führen. Sie sollten vorher festhalten, was sie erwarten, hoffen und befürchten, und nach dem Interview ausführlich ihre Eindrücke verschriftlichen. Dieses begleitende Schreiben wird im Idealfall den ganzen Forschungsprozess hindurch beibehalten. Zunehmend werden die ersten Eindrücke von auffälligen Aspekten und schließlich von Einfällen, Zweifeln, Fragen und Erkenntnissen abgelöst:

„Das realistische Forschungsverständnis schließt Irrwege und Sackgassen, Rückschritte und Scheitern mit ein: Wie in der strikten Prozessorientierung bereits angedeutet, sind Erkenntnisprozesse auch von Irrwegen, Nichtwissen und ‚Fehlern‘ im weitesten Sinne begleitet. Solche Irrwege sind in den Memos, die den Forschungsprozess der Grounded Theory begleiten, bestens aufgehoben.“ (Muckel, 2016, S. 225)

1.3 Transkription und Auswertung der Interviews sowie Ergebnisdarstellung

Wie genau Interviews transkribiert werden, ist für die Qualität der Auswertung zwar wichtig, aber nicht entscheidend. Häufig genügt ein einfaches Regelsystem, das Pausen und (sinntragende) Abweichungen vom Sprachfluss markiert, sich aber gleichzeitig nicht zu weit von der Schriftsprache entfernt. Entscheidend ist das Bewusstsein des Umstands, dass die Transkription bereits eine erste Form der Interpretation darstellt (Kruse, 2014, S. 358–363).

Die entscheidende Arbeit in einer Interviewstudie besteht in der Auswertung der Interviewdaten. Der Auswertungsprozess und die Darstellung der Ergebnisse sind dabei so eng miteinander verbunden, dass sie hier auch gemeinsam dargestellt werden. Die Studierenden beschäftigen sich dabei unterschiedlich intensiv mit methodischen Fragen, beispielsweise mit den Kodierschritten der GTM (Strauss & Corbin, 1996, S. 43–147; Mey & Mruck, 2009). Moritz Kuck (→ Kuck in diesem Band) las Originalliteratur dazu, während anderen Studierenden, die ihren Schwerpunkt beispielsweise auf ein intensiveres Literaturstudium legen, eine vereinfachte Form der Auswertung empfohlen wird, wie sie in dem beiliegenden Handout festgehalten ist (s. Anhang II). Inspiriert wurden die dort empfohlenen Arbeitsschritte vom Vorschlag des „zirkulären Dekonstruierens“ (Jaeggi, Faas & Mruck, 1998), das sich als Verfahren aus der Psychologie allerdings nicht in allen Aspekten für pädagogische Vorhaben eignet. Deshalb wurde der eigene Vorschlag in inhaltlicher Anlehnung an die Verfahrensschritte der GTM formuliert. Erprobt wurde er sowohl in

Seminaren, in denen Studierende sich in Kleingruppen mit der Auswertung von Interviews beschäftigten, als auch im Rahmen von Studien- oder Bachelorarbeiten, wenn den Verfasser_innen wegen anderer Arbeitsschwerpunkte aus zeitlichen Gründen nicht zugemutet werden konnte, sich intensiver in Methodenliteratur einzulesen. Verschiedene qualitativ forschende Kolleg_innen haben das Papier gegengelesen und kritisiert; dennoch befindet es sich in einem permanenten Überarbeitungsprozess, der auch für die kritischen Anmerkungen der Leser_innen dieses Bandes offen ist.

Der Vorschlag versucht einige der für die GTM zentralen Aspekte aufzugreifen: Übergeordnet ist die Souveränität der forschenden Person im Hinblick auf die Anwendung der Verfahren zu nennen: Sie oder er entscheidet, welche Schritte durchgeführt werden und welche für das eigene Projekt nicht sinnvoll erscheinen. Es würde sich um ein Missverständnis handeln, wenn der Eindruck entstünde, dass alle Punkte durchlaufen werden müssten. Die ersten drei Schritte der Einteilung des Textes und der Erstellung von ‚Überschriften‘ sind angelehnt an das Sequenzieren und Kodieren einer Interviewtranskription. Die Schritte vier und fünf zielen auf Abstraktion ebenso wie auf Fokussierung und Konzentration ab. Dabei spielt das für die GTM wichtige Prinzip des permanenten Vergleichs eine wichtige Rolle (Glaser & Strauss, 1967/1998, S. 107–121). Der Schritt sechs nutzt die erstellten Memos für die Auswertung, während der Schritt sieben das Produzieren von Text anregt: Häufig klären sich wichtige Bezüge erst im Formulieren eines zusammenhängenden Textes. Der achte Schritt dient noch einmal der Besinnung auf das, was das jeweils ausgewertete Interview in besonderer Weise kennzeichnet – eine schwache Entsprechung zum selektiven Kodieren der GTM (Strauss & Corbin, 1996, S. 94–117).

Die abschließenden Hinweise auf dem Handout klären nicht die je nach Fall unterschiedlich zu beantwortende Frage, was es bei der Darstellung des Ergebnisses bedeutet, dass den Studierenden in der Regel nicht nur ein, sondern zwei oder gar mehrere Interviews vorliegen. Je nach Fragestellung und Ergebnissen ist dann zu entscheiden, ob die Interviews als einzelne ‚Fälle‘ präsentiert und anschließend miteinander verglichen werden oder ob von vornherein ein aspektorientierter Vergleich sinnvoller erscheint. Letztlich liegt der Wahl für die eine oder die andere Darstellungsstruktur die Entscheidung zugrunde, ob der Fokus eher auf die einzelnen Personen oder auf das Thema gerichtet ist (Kruse, 2014, S. 628–632). Für die Studierenden stellt das eine wichtige Entscheidung dar, bei der sie eine gute Beratung benötigen (→ Niessen in diesem Band). Eines ist allerdings klar: Eine Typenbildung (Kruse, 2014, S. 632) ist angesichts der wenigen Interviews, die in der Regel nur geführt werden können,

keine sinnvolle Leitidee für die Auswertung eines Studienprojekts. Der Blick auf mehrere einzelne Interviewpartner_innen ist aber allemal wertvoll und interessant genug: „Die Integration verschiedener, kontrastreicher Fälle in eine Theorie bleibt ein unabgeschlossener Prozess – insofern bleiben auch unsere Erkenntnismöglichkeiten unabgeschlossen und begrenzt.“ (Muckel, 2016, S. 224)

1.4 Theoretische Anknüpfungspunkte und Anbindung an Forschungsliteratur

„Lernprozesse haben eine methodische und eine inhaltliche Seite. Beim Forschenden Lernen hat die methodisch-instrumentelle Seite ein solches Gewicht, dass quasi ein eigenständiger Gegenstand konstituiert wird.“ (Fichten, 2017, S. 32)

In diesem Zitat kommt treffend zum Ausdruck, dass die Einarbeitung in und die Anwendung von forschungsmethodischen Schritten bei der Vorbereitung und Durchführung eines Studienprojekts viel Raum einnimmt. Dennoch darf die Anbindung an Theorie und Forschung in keinem Fall fehlen, auch wenn es gelegentlich eine große Herausforderung darstellt, passende Literatur zu interessanten Themen des alltäglichen Musikunterrichts zu finden.⁵ Anknüpfungspunkte für empirische Projekte bieten entweder theoretische Konstrukte oder Forschungsergebnisse; der theoretische Hintergrund kann demzufolge in der Darstellung der Forschungsarbeit an unterschiedlichen Stellen eine Rolle spielen: Bei einigen Arbeiten unterstützt die Literatur die theoretische Sensibilität und dient schwerpunktmäßig der Vorbereitung der Datenerhebung (Strauss & Corbin, 1996, S. 25–30), bei anderen lassen sich die erzielten Ergebnisse gut vor dem Hintergrund von Forschungsergebnissen diskutieren und reflektieren. Gerade im Hinblick auf ein ergiebiges Literaturstudium sollten Studierende gut beraten sein (→ Niessen in diesem Band).

2 Beispiele für Studienprojekte im Fach Musik

Abschließend werden beispielhaft zwei Studienprojekte im Fach Musik vorgestellt, die auf Interviewdaten basieren. An ihnen werden noch einmal Chancen und Grenzen dieses Zugriffs diskutiert.

5 Hilfreich ist hier die FIS Bildung Literaturdatenbank „plus“: http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/fis_form.html [03.03.2019].

- Lukas Föhrenbacher: Aspekte und Gründe für Motivation bzw. Demotivation von Schülerinnen und Schülern im Musikunterricht anhand von Klassenmusizieren
- Stephan Heinen: Motivation im Musikunterricht. Welche Vorstellungen von Schülermotivation haben Lehrerinnen und Lehrer im Musikunterricht?

Am Ende des Wintersemesters 2016/17 legten Lukas Föhrenbacher und Stephan Heinen, beide Masterstudenten des Studienganges Lehramt Musik für Gymnasien und Gesamtschulen an der Hochschule für Musik und Tanz Köln, die Dokumentationen ihrer Studienprojekte vor. Schon während des Semesters hatte sich herausgestellt, dass sie beide sich – nach kleineren Veränderungen und Anpassungen sowohl ihrer Fragestellungen als auch der gewählten Forschungsmethoden – für die Motivation von Schüler_innen im Unterrichtsfach Musik interessierten. Allerdings wählten sie unterschiedliche Ansatzpunkte: Während Lukas Föhrenbacher Aspekte und Gründe für Motivation bzw. Demotivation von Schülerinnen und Schülern im Musikunterricht in Bezug auf Klassenmusizieren erfragen wollte, interessierte sich Stephan Heinen für das Thema Motivation im Musikunterricht aus Sicht der Lehrenden. Seine Fragestellung lautete: „Welche Vorstellungen von Schülermotivation haben Lehrerinnen und Lehrer im Musikunterricht?“ (Heinen, 2016). Natürlich war die thematische Nähe schon während der gemeinsamen Vorbereitungszeit aufgefallen und die beiden Studenten wussten auch darum. Da sie aber so unterschiedliche Anknüpfungspunkte wählten, setzten sie ihre Ergebnisse nicht schon während der Arbeit miteinander in Beziehung. Mit Einverständnis der beiden werden die Ergebnisse ihrer Studien aber an dieser Stelle zusammengefasst und aufeinander bezogen. Gleichzeitig soll auf diese Weise deutlich werden, welches Erkenntnispotential in Studienprojekten stecken kann.

Lukas Föhrenbacher interessierte sich für das Thema der Schülermotivation, weil er sich schon während seiner eigenen Schulzeit wiederholt gefragt hatte, warum sich einige Schüler_innen im Fach Musik motivierter zeigten als andere. Als theoretischen Hintergrund wählte er die Motivationstheorie von Deci und Ryan (1993), als Erhebungsmethode qualitative Interviews. Um die Forschungsfrage zu fokussieren, beschloss Föhrenbacher, sie vor allem auf ein Element des Musikunterrichts zu beziehen, nämlich auf das praktische Musizieren. Für die Interviews wählte er eine_n Schüler_in aus, die_der sehr motiviert schien, eine_n, die_der mäßig, und eine_n, die_der wenig motiviert wirkte. Die erste für den Verfasser verblüffende Einsicht ergab sich, als er feststellte, dass sein Eindruck, den er aufgrund videographierter Stunden von den Schü-

ler_innen gewonnen hatte, falsch war: Alle drei Interviewpartner_innen bekundeten, dass sie im Fach Musik und besonders beim Klassenmusizieren ausgesprochen motiviert seien.

Als übergreifendes Ergebnis auf der inhaltlichen Ebene stellte sich bei der Interviewauswertung heraus, dass die Schüler_innen übereinstimmend zwei Faktoren als motivationsfördernd benannten: zum einen projektartiges Arbeiten als die Form, in der in ihrem Kurs praktisches Musizieren in der Regel stattfand, zum anderen die Person der Lehrkraft. Erwartet hatte Föhrenbacher darüber hinaus eine hohe Bedeutung der behandelten Inhalte; hier erlebte er allerdings die nächste Überraschung. Zu den Aspekten im Einzelnen:

- Die Aussagen zum projektartigen Arbeiten verknüpft Föhrenbacher mit pädagogischer und musikpädagogischer Forschungsliteratur, indem er sie auf die Begriffe Autonomie und Selbstbestimmung, Verarbeitungstiefe und Anforderungsniveau bezieht (Klieme & Rakoczy, 2008; Niessen, 2011). Dabei kommt er zu dem Schluss, dass die befragten Schüler_innen offene Aufgabenstellungen, die eine Bearbeitung auf einem jeweils angemessenen Niveau erlauben⁶, als besonders sinnvoll empfinden, weil diese die Gefahr von Unter- oder Überforderung bannen, so dass die Interviewpartner_innen von einem hohen Anteil „aktiver Lernzeit“ (Helmke, 2014, S. 78–79) berichten. Außerdem überraschte den Studierenden die Feststellung, dass die Schüler_innen insbesondere Zeiten als lernintensiv beschreiben, die er selbst bei der Beobachtung als eher wenig sinnvoll genutzt eingeschätzt hatte: Zu Beginn der Projektarbeit machten die Schüler_innen zunächst ohne Absprachen miteinander Musik, was sie rückblickend als wichtige Vorbereitung der späteren Arbeit an der Aufgabenstellung bezeichnen.
- In Bezug auf die Lehrperson benennen die Schüler_innen als wichtig, dass diese ihnen Freiräume im selbständigen Arbeiten einräume und mit fachlichem Rat und Hilfe beistehen könne. Nicht einig sind sich die befragten Schüler_innen über die Anteile von Beraten und Bewerten bei der Begleitung der musikpraktischen Phasen durch die Lehrperson.
- Ein letztes, unerwartetes Ergebnis ergab sich für Föhrenbacher in Bezug auf die Frage, welche Rolle die behandelten Inhalte für die Schüler_innen spielen. Hier identifiziert er divergierende Ansichten, die sich nur in dem Punkt treffen, dass alle befragten Schüler_innen musikpraktisches Arbeiten

6 Insbesondere in der Mathematikdidaktik wird diese Form der Differenzierung als „offene“ oder „natürliche Differenzierung“ bezeichnet (vgl. Hirt & Wälti, 2008).

als motivationsförderlich ansehen. Diese Einschätzung, so formuliert es Föhrenbacher abschließend, widerlegt seine eigene subjektive Theorie über die Bedeutsamkeit bestimmter Inhalte für die Motivation von Schüler_innen im Musikunterricht.

Föhrenbacher formuliert abschließend Einschränkungen in Bezug auf die Reichweite seiner Aussagen, indem er darauf verweist, dass durch die Fokussierung auf das Klassenmusizieren ein Bild entstanden sein könnte, das nicht für den Musikunterricht insgesamt gilt. Als Erkenntnis für sich bezeichnet er unter anderem die vorrangige Bedeutung der Gestaltung und weniger der Inhalte des Unterrichts für die Schüler_innen und die „Diskrepanz zwischen der Sicht und Einschätzung der Lehrkraft auf die Schüler und der Eigensicht der Schüler“ (Föhrenbacher, 2016, S. 22).

Stephan Heinen nahm sich im Rahmen seines Studienprojekts vor, den Erfahrungsschatz von Lehrenden in Bezug auf die Motivation von Schüler_innen im Musikunterricht zu erschließen. Auch er führte Interviews, in diesem Fall mit Musiklehrenden, und wertete sie auf einem für die Dokumentation eines Studienprojekts hohen methodischen Niveau nach dem Vorbild der Grounded Theory aus. Hier machte sich positiv bemerkbar, dass Heinen im Rahmen seiner Bachelorarbeit bereits die Auswertungsmethoden der Grounded Theory erprobt hatte. So entwickelte er auf Basis der Interviewdaten drei Kategorien, die er mit Hilfe von Interviewausschnitten erläuterte:

- Die Kategorie „Praxis“ erfasst den Eindruck der Lehrenden, dass Schüler_innen durch musikpraktisches Handeln stark motiviert werden.
- Die Kategorie „der persönliche Bezug“ meint die Beziehung der Schüler_innen zum Unterrichtsgegenstand, den die Lehrenden für besonders wichtig halten – in dem Sinne, dass er der Erfahrungswelt der Schüler_innen entstammen sollte und/oder dass die Schüler_innen ein Interesse am Stoff entwickeln.
- Die dritte Kategorie, der „Kontakt zwischen Lehrern und Schülern“, bezeichnet den Versuch der Lehrenden, durch persönliche Gespräche und Nachfragen die Gründe für fehlende Motivation zu erschließen, wie auch ihre Ansicht, dass eine gute Beziehung zwischen Lehrenden und Schüler_innen zu erhöhter Motivation führe.

Auf einer übergeordneten Ebene stellt Heinen zunächst fest, dass Lehrkräfte auf Basis ihrer Beobachtungen – zum Beispiel von Indikatoren für die Konzentration einer Lerngruppe – lediglich Vermutungen darüber anstellen können, ob

Schüler_innen motiviert sind oder nicht. Außerdem bindet er seine Ergebnisse noch einmal auf einer abstrakteren Ebene zusammen, indem er als ‚Schlüssel‘ zum Verständnis der Einschätzungen der Lehrenden den Begriff Wertschätzung identifiziert: Lehrende beziehen diesen Begriff auf eine Wertschätzung der Unterrichtsinhalte durch die Schüler_innen, wenn sie sich diesen beispielsweise in Phasen praktischen Musizierens nähern. Darüber hinaus lässt sich mit dem Begriff Wertschätzung die – in den Augen der Lehrkräfte motivationsfördernde – gute persönliche Beziehung zu den Schüler_innen erfassen. Abschließend schlägt auch Heinen den Bogen zur Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993), indem er die beiden Facetten von Wertschätzung mit Kompetenzerleben und dem Erleben von sozialer Eingebundenheit in Beziehung setzt. Er reflektiert abschließend die für ihn in dieser Form neue Erkenntnis der hohen Bedeutung von Wertschätzung für die Gestaltung eines motivierenden Musikunterrichts.

Besonders interessant scheint es nun, die Arbeiten der beiden Studierenden miteinander in Beziehung zu setzen. Bei aller Vorsicht hinsichtlich der Reichweite der von ihnen jeweils sorgfältig reflektierten Ergebnisse ergibt sich, dass diese sich zunächst einmal nicht widersprechen: Praktisches Arbeiten scheint Schüler_innen und Lehrkräften gleichermaßen für eine hohe Schülermotivation verantwortlich zu sein – zumindest wenn es, wie in den hier ausgewerteten Interviews, so gestaltet ist, dass die Schüler_innen vorwiegend selbstbestimmt arbeiten können. Das *Wie* ist auch in Bezug auf die Thematisierung von Inhalten entscheidend: Hier ist den Lehrkräften wichtig, dass Schüler_innen eine Beziehung zu den Inhalten haben oder aufbauen können – was sich mit der Einschätzung der Schüler_innen durchaus deckt. Schließlich sind sich Schüler_innen und Lehrkräfte auch in dem Punkt einig, dass eine gute zwischenmenschliche Beziehung eine entscheidende Bedingung für Motivation darstellt. Während die Lehrkräfte diesen Punkt eher allgemein formulieren, beschreiben die Schüler_innen genauer, dass sie in Phasen gemeinsamen Musizierens Freiraum, aber auch Beratung erwarten und dass sie sich generell von Lehrer_innen Vertrauen und Fachkompetenz wünschen. Ein weiterer gemeinsamer Befund ist über die angeführten Aspekte hinaus interessant: Die Lehrkräfte in den Interviews mit Heinen betonen, dass sie nur Vermutungen anstellen können über die Motivation der Schüler_innen. Dem entspricht, dass Föhrenbacher bei der Auswertung der Interviews feststellt, dass er sich in Bezug auf die Motivationslage zweier der drei befragten Schüler_innen getäuscht hat. Zumindest stellen das die Schüler_innen ihm gegenüber so dar.

Um einem Missverständnis vorzubeugen, sei betont, dass es in dieser Darstellung nicht darum gehen kann, wissenschaftlich valide Forschungsergebnisse vorzustellen; dafür wäre allein die Datenbasis von Studienprojekten zu schmal. Allerdings können die Studienprojekte sensibilisierende Hinweise für weitere empirische Untersuchungen geben. Noch bedeutsamer erscheinen aber die oben bereits genannten Erkenntnisse, die die Studierenden aus dem Studienprojekt für sich mitnehmen konnten. Beide beschreiben sie als überraschend und vor allem als bedeutsam für ihr späteres berufliches Handeln. Damit ist das wesentliche Ziel erreicht, das mit dem Durchführen von Interviewstudien im Rahmen des Forschenden Lernens im Praxissemester verbunden ist.

Literatur

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Fatke, R. (2003). Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 56–68). Weinheim: Beltz Juventa.
- 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: Klinkhardt.
- Föhrenbacher, L. (2016). *Aspekte und Gründe für Motivation bzw. Demotivation von Schülerinnen und Schülern im Musikunterricht anhand von Klassenmusikieren. Studienprojekt* (Unveröffentlichtes Manuskript). Köln.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998). *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung* (Übers., Alex T. Paul & Stefan Kaufmann). Bern: Huber. (Originalwerk veröffentlicht 1967)
- Heinen, S. (2016). *Motivation im Musikunterricht. Welche Vorstellungen von Schülermotivation haben Lehrerinnen und Lehrer im Musikunterricht? Studienprojekt* (Unveröffentlichtes Manuskript). Köln.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5. Aufl.). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Hirt, U. & Wälti, B. (2008). *Lernumgebungen im Mathematikunterricht. Natürlich differenzieren für Rechenschwache bis Hochbegabte*. Seelze: Friedrich.

- Jaeggi, E., Faas, A. & Mruck, K. (1998). *Denkverbote gibt es nicht! Vorschlag zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten*. (Technische Universität Berlin. Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften, Nr. 2–98). <http://hdl.handle.net/20.500.11780/153> [03.03.2019].
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), 222–237.
- Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2010). Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollst. überarb. Aufl., Neuausg.) (S. 457–471). Weinheim: Beltz Juventa.
- Mey, G. & Mruck, K. (2009). Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In W. Kempf & M. Kiefer (Hrsg.), *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik. Band 3* (S. 100–152). Berlin: Regener.
- Muckel, P. (2016). Lernen zu forschen. Ideen der Grounded Theory-Methodologie für eine Konzeption des Forschungsprozesses im forschungsbasierten Lernen. In D. Kergel & B. Heidkamp (Hrsg.), *Forschendes Lernen 2.0. Partizipatives Lernen zwischen Globalisierung und medialem Wandel* (S. 213–227). Wiesbaden: Springer VS.
- Niessen, A. (2011). Die Bedeutung von Selbstbestimmung aus Schülersicht im Musikunterricht. In A. Eichhorn & R. Schneider (Hrsg.), *Musik – Pädagogik – Dialoge. Festschrift für Thomas Ott* (S. 204–216). München: Allitera.
- Niessen, A. (2017a). Forschungsmethoden und ihr theoretischer Hintergrund am Beispiel der Grounded-Theory-Methodologie. In M. L. Schulten & K. Lothwesen (Hrsg.), *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik. Eine anwendungsbezogene Einführung* (S. 173–183). Münster: Waxmann.
- Niessen, A. (2017b). Möglichkeiten von Interviews in musikpädagogischer Forschung. In M. L. Schulten & K. Lothwesen (Hrsg.), *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik. Eine anwendungsbezogene Einführung* (S. 103–109). Münster: Waxmann.
- Niessen, A., Knigge, J. & Vogt, J. (2014). „Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis“ aus der Perspektive musikpädagogischer Forschung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 68–80. <http://www.zfkm.org/14-niessenkniggevogt.pdf> [03.03.2019]. In leicht veränderter Fassung auch veröffentlicht in: *Diskussion Musikpädagogik*, 63, 4–11.

- Schüssler, R. & Schöning, A. (2017). Forschendes Lernen im Praxissemester – Potential und Ausgestaltungsmöglichkeiten. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester: Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 39–50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz/PVU.
- Strübing, J. (2013). *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende*. München: Oldenbourg.
- Truschkat, I., Kaiser, M. & Reinartz, V. (2005). Forschen nach Rezept? Anregungen zum praktischen Umgang mit der Grounded Theory in Qualifikationsarbeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 6(2). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/470/1006> [03.03.2019].

Anhang I: Literaturempfehlungen zur Einführung in Interviewforschung für Studierende⁷

- Alheit, P. (1999). „*Grounded Theory*“. *Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse*. Göttingen. http://www.global-systems-science.org/wp-content/uploads/2013/11/On_grounding_theory.pdf [03.03.2019].
- Berg, C. & Milmeister, M. (2008). Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden: Über die Kodiervverfahren der Grounded-Theory-Methodologie. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 9(2). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/417/904> [03.03.2019].
- Breuer, F. (2009). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.⁸
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem postmodern turn*. Wiesbaden: Springer VS.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (7. Aufl., erw. Neuausg.). Reinbek: Rowohlt.
- Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.). (2013). *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchges. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Helffferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Kelle, U. (2003). „Grounded Theory“ als Beitrag zur allgemeinen Methodenlehre der Sozialforschung. *Hallesche Beiträge zu den Gesundheits- und Pflegewissenschaften*, 2(12). <http://digital.bibliothek.uni-halle.de/pe/content/titleinfo/2244> [03.03.2019].
- Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.). (2011). *Grounded Theory Reader* (2., aktualisierte und erw. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Niessen, A. (2011). Die Rolle der Theorie im qualitativen empirischen Forschungsprozess. *Diskussion Musikpädagogik*, 49, 39–43.
- Strauss, A. L. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.

7 Es gibt auch eine Fülle von Hinweisen zum qualitativen Forschen im Internet, zum Beispiel hier: <https://quasus.ph-freiburg.de/literatur/> [03.03.2019]. Rund um das Anfertigen eines Studienprojekts dreht sich diese Seite: <https://blogs.uni-paderborn.de/fips/uebersicht/> [03.03.2019].

8 Hier wird mit Absicht die erste Auflage empfohlen, weil sie knapper, überschaubarer und weniger spezifisch psychologisch gestaltet ist als die 2017 erschienene überarbeitete Auflage.

-
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz/PVU.
- Strübing, J. (2013). *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende*. München: Oldenbourg.

Anhang II: Arbeitsschritte zur Auswertung von Interviews mit Schüler_innen und Lehrenden im Rahmen von Seminarprojekten

Der hier vorgelegte Leitfaden stellt einen Versuch dar, die Auswertung von Interviews in Orientierung an und zugleich Abwandlung von etablierten Verfahren qualitativer Forschung (insbesondere der Grounded-Theory-Methodologie) anzuregen.⁹ Er kann und soll den Erfordernissen der Situation angepasst und je nach Beschaffenheit der Interviews und der Fragestellung verändert werden. So können Schritte auch mehrfach durchlaufen, ausgeweitet, verlangsamt oder ggf. auch kombiniert werden. Immer aber sollten in Notizen, so genannten ‚Memos‘, zentrale Ideen, Entscheidungen und Erkenntnisse festgehalten werden.

Bevor die Arbeit beginnen kann, müssen Informationen über die Umstände der Datenerhebung wie Gesprächspartner_innen, Zeit, Ort, Besonderheiten und (in der Regel) das gesamte Interview in transkribierter Form vorliegen.

A) Arbeit am Interviewtext

Für alle Arbeitsschritte gilt: Wann immer Ihnen etwas Interessantes auffällt oder Sie lohnende Ideen haben, halten Sie Notizen und Kommentare an dafür sinnvollen Orten fest!

9 Zur Vertiefung seien andere Vorschläge mit teilweise ähnlichen Elementen empfohlen:

Jaeggi, E., Faas, A. & Mruck, K. (1998). *Denkverbote gibt es nicht! Vorschlag zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten*. (Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin, 98-2) (2., überarb. Fassung). Berlin: Technische Universität. <http://hdl.handle.net/20.500.11780/153> [03.03.2019].

Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441–471). Opladen: Westdeutscher Verlag. <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/2402> [03.03.2019]. Der Auswertungsvorschlag der Autor_innen ist zusammengefasst auf den Seiten 451–467.

1. *Sequenzierung des Textes*: Schon beim ersten intensiven Lesen wird der Text in Abschnitte eingeteilt, wobei die Abschnittsgrenzen durch Themenwechsel markiert werden. Was ‚Thema‘ ist, kann je nach Fragestellung mehr oder weniger eng gefasst werden. Ein Abschnitt kann ein Wort oder sogar mehrere Seiten umfassen. In der Regel wird es sich um wenige Sätze handeln.
2. *Überschriften zu den einzelnen Abschnitten*: Schon während der Einteilung in Abschnitte werden in Anlehnung an den Prozess des Kodierens in qualitativer Forschung möglichst aussagekräftige Überschriften vergeben, die das Thema des jeweiligen Abschnitts enthalten (Beziehung zur Fragestellung beachten!). Eine solche Überschrift kann aus einem oder mehreren Wörtern oder einem ganzen Satz bestehen. *[Technischer Tipp: Es empfiehlt sich, mit der Demoversion einer entsprechenden Software, z. B. ATLAS.ti, f4analyse oder MaxQDA, zu arbeiten, oder in Textverarbeitungsprogrammen einen Kommentar an jeden Abschnitt zu heften.]*
3. *Überarbeitung der Überschriften*: Um einen guten Überblick über die Themen des Interviews zu erhalten, werden im nächsten Durchgang alle Überschriften daraufhin geprüft, ob sie sich sinnvoll zusammenfassen bzw. vereinheitlichen lassen oder ob sie differenziert werden müssen. Gleichzeitig werden die Überschriften gesondert aufgeführt – möglichst mit den Angaben der Häufigkeit ihrer Verwendung und dem Fundort der entsprechenden Textstellen.
4. *Überblick über die inhaltliche Struktur des Interviews*: Die Überschriften werden auf Kärtchen geschrieben oder in Skizzen miteinander in Beziehung gesetzt. In der räumlichen Darstellung von Nähe und Ferne, in der Markierung von Kontrasten und Widersprüchen sollen wichtige Themen und die inhaltliche Struktur des Interviews sichtbar werden.
5. *Fokussierte Auswertung zentraler Interviewabschnitte*:
 - a. *Markierung besonders bedeutsamer Abschnitte*: In Orientierung an der gewählten Fragestellung werden nun besonders aufschlussreiche Passagen im Transkript farbig markiert. Bei der Suche nach zentralen Stellen können Schlüsselbegriffe bzw. -wörter helfen.
 - b. *Besonderheiten innerhalb der Abschnitte und zwischen ihnen*: Bei der erneuten Arbeit am Text sollten in Ergänzung zu den bisher schon notierten Ideen weitere Auffälligkeiten beschrieben werden – in Bezug auf die gewählte Fragestellung oder auch unabhängig davon: Beto-

nungen, Wiederholungen, Brüche, Widersprüche, Geklärtes bzw. nicht Erklärtes, Ausweichungen und Abschweifungen, wenn sie für bedeutsam gehalten werden ...

6. *Auswertung der Notizen*: Nun sollten alle Notizen und Anmerkungen gesichtet und in einem kurzen Text zusammengefasst werden. [*Tipp: Hier sind eindeutige Verweise auf die jeweiligen Interviewstellen empfehlenswert.*]
7. *Zusammenfassende Nacherzählung*: Verfassen Sie einen ausformulierten, je nach Möglichkeit kürzeren oder längeren Text mit Zwischenüberschriften, der die wichtigsten *Inhalte* (in Bezug auf die Fragestellung, aber ggf. auch darüber hinaus) sowie die *Besonderheiten* enthält, die Ihnen im Hinblick auf die sich ggf. im Prozess der Auswertung auch noch verändernde Fragestellung wichtig erscheinen. Dabei können wichtige Überschriften oder Schlüsselwörter als inhaltliche ‚Aufhänger‘ der Darstellung dienen.
8. *Themen*: Formulieren Sie ein bis zwei große Themen oder Fragen, von denen das Interview geprägt ist.

B) Ergebnisdarstellung – Vorbereitung der Präsentation

Ab hier können die Arbeitsschritte ggf. schon die Form der späteren Präsentation erzeugen. Je nachdem, ob die Auswertungsergebnisse im Rahmen eines (Poster-)Vortrags oder einer Seminararbeit präsentiert werden, können die nächsten Schritte in eine gegliederte oder integrierte Darstellung münden: Auf einem Plakat oder Handout kann die Gliederung der Darstellung der Abfolge der Arbeitsschritte entsprechen; es genügen ggf. Stichworte. Für eine Seminararbeit sollte ein Text sorgfältig ausformuliert und mehrfach überarbeitet werden. Das Arbeitsergebnis von Schritt 7 dient dabei als Grundlage, sollte aber intensiv überarbeitet, ergänzt und durch Zitate angereichert werden.

9. *Überschrift*: Finden Sie unter Berücksichtigung der Fragestellung und auf Grundlage des Schrittes 8 *eine* für das Interview passende Überschrift, die auch ein Spannungsfeld oder mehrere Themen umfassen kann.
10. *Interviewsituation*: Führen Sie die zum Verständnis nötigen Angaben zu Gesprächspartner in, Ort, Zeit, Atmosphäre und Besonderheiten des Interviews an. [*Tipp: Beachten Sie die Notwendigkeiten der Anonymisierung!*]

11. *Inhalte*: Stellen Sie in enger Orientierung am Arbeitsergebnis des Schrittes 4 die wesentlichen Inhalte des Interviews dar.
12. *Auffallendes/Bedeutsames*: Wählen Sie im Hinblick auf das Gesamtthema einige der in Phase 1–6 gefundenen Besonderheiten aus und stellen Sie sie knapp, aber gut nachvollziehbar dar.
13. *Zitate*: Komplettieren Sie die Darstellung mit Hilfe einiger Interviewausschnitte, die Ihnen im Hinblick auf das bisher Festgehaltene besonders aussagekräftig erscheinen. Achten Sie darauf, dass aus der Darstellung stets klar hervorgeht, warum die Zitate ausgewählt wurden.

Ulrike Kranefeld

Videobasierte Unterrichtsprozessanalysen in Studienprojekten im Praxissemester Musik

1 Spezifische Chancen eines videobasierten Studienprojekts im Praxissemester

Aus fachlicher Sicht bieten videobasierte Methoden besonderes Potential für die musikpädagogische Unterrichtsforschung. Gebauer (2011) betont die „musikspezifischen Eigengesetzlichkeiten – Zeitlichkeit, Flüchtigkeit, Nichtsprachlichkeit und semantische Unbestimmtheit“ (S. 45) und verweist zudem auf die „körperlichen Umgangsweisen mit Musik“ (ebd.), die die musikpädagogische Lernsituation prägen und durch den videografischen Zugriff in besonderer Weise erfasst werden können. Für den Einsatz videobasierter Methoden im Allgemeinen sprechen außerdem die besonderen Möglichkeiten vertiefter Beobachtungen, die durch die Wiederholbarkeit der Analysedurchgänge und das Betrachten ohne Handlungsdruck entstehen. Im Gegensatz zum Einsatz von Beobachtungsbögen¹ lassen sich Fragestellungen und Perspektiven auf den Unterricht so auch während des Analyseprozesses noch nachjustieren und neu fokussieren. Zudem kann eine Mikroebene der Interaktionsprozesse in den Blick genommen werden, die in einer teilnehmenden Beobachtung kaum zugänglich wird. Auf diese Weise können der Musikunterricht in seiner Prozesshaftigkeit und vor allem die grundsätzliche Interaktionsbedingtheit fachlichen Lernens (Fetzer, 2007; s. a. Kranefeld, 2017) in besonderem Maße erfasst werden.

Diese Perspektive erscheint insbesondere für das Praxissemester von Bedeutung: Wenn Studierende im Praxissemester ihre ersten Schritte in der eigenständigen Gestaltung von Lehr-Lernsituationen unternehmen, wird in den Begleitseminaren in der Regel deutlich, wie Musikunterricht von ihnen zunächst (notwendigerweise) vor allem im Modus der vorgelagerten Unterrichtsplanung wahrgenommen wird, weniger als fachbezogenes und durch situative Momente

1 Siehe dazu → Löbber & Ziegenmeyer in diesem Band.

geprägtes Interaktionsgeschehen. Bei der Planung steht zumeist das eigene Lehrendenhandeln im Fokus, die jeweiligen kognitiven Prozesse und individuellen Deutungsmuster von Schüler_innen geraten zunächst eher aus dem Blick.² Die Perspektive auf Unterricht als Interaktionsgeschehen, die durch den videobasierten Zugriff entstehen kann, ermöglicht es, den Blick auf Aspekte des Unterrichts zu richten, die ansonsten unter dem Handlungsdruck der Situation kaum wahrnehmbar und analysierbar erscheinen. So kann die Wahrnehmung gefördert werden, „dass Unterricht als Interaktion eigene Ordnungsprinzipien aufweist, aufgrund derer mitunter eine Eigendynamik entsteht, mit der man als Lehrperson flexibel umgehen muss“ (Goerigk, 2017, S. 169).

Der Gewinn videobasierter Methoden für das Forschende Lernen im Praxissemester könnte aber noch auf einer anderen Ebene liegen: Im Laufe des Forschungsprozesses kann durch den analytischen Zugriff ein Weg von einer vermeintlichen Unterrichtsnähe (im Modus der Dokumentation authentischen Unterrichts) hin zu einer reflexiven Distanz zur Praxissituation beschritten werden. Im Idealfall kann es gelingen, den eigenen Blick zu befremden und bisherige Haltungen und Bewertungen in Frage zu stellen. Breidenstein (2012) verweist mit Bezug auf eine Ethnographie des Unterrichts auf eine notwendige „Distanzierung vom Alltagswissen“ (S. 30) und auf den damit verbundenen Anspruch „die Unterrichtspraxis so zu beobachten, *als sei sie fremd*, um neu nach grundlegenden Merkmalen und Funktionsweisen dieser Praxis fragen zu können“ (S. 40, Hervorh. im Original).³

Auf den ersten Blick handelt es sich bei videobasierten Methoden um vergleichsweise aufwändige Verfahren der Unterrichtsforschung, bedarf es für entsprechende Forschungsvorhaben doch nicht nur eines technischen Equipments, sondern auch des schriftlichen Einverständnisses der beforschten Akteur_innen. Zudem zeichnen sich Videodaten auch angesichts der „Verschränkung von sequentiellen und simultanen Strukturen“ (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 45) durch eine besondere Komplexität und Dichte aus, denen im jeweiligen Auswertungsverfahren Rechnung getragen werden muss.

-
- 2 Ergebnisse empirischer Studien weisen darauf hin, dass Formate videobasierter Lehrer_innenbildung andere Perspektiven der Lehrenden auf die Interpretation von Unterricht erzeugen können. So zeigen etwa Barnhart und van Es (2015), dass Absolvent_innen eines videobasierten Kurses mehr Aufmerksamkeit und verfeinerte Wahrnehmung für die Denkprozesse und Ideen der Schüler_innen entwickelten als diejenigen einer Vergleichsgruppe ohne videobasierte Intervention.
 - 3 Das kann bis hin zu einem Infragestellen schulischer Praktiken führen (vgl. z. B. die Beiträge in Rabenstein & Wischer, 2016).

Im folgenden Beitrag sollen deshalb Wege aufgezeigt werden, wie videobasierte Methoden angesichts ihres oben dargestellten Potentials für das Forschende Lernen auch innerhalb der begrenzten Möglichkeiten eines Studienprojekts im Praxissemester sinnvoll und ertragreich eingesetzt werden können. Im Zentrum stehen dabei mikroanalytische Zugriffe auf kürzere Videosequenzen im Sinne einer videobasierten Unterrichtsprozessforschung.⁴ Dabei werden sowohl mögliche Forschungsfragen und ihre Dimensionierung vorgestellt (2) als auch typische Entscheidungsschritte eines videobasierten Studienprojekts an Beispielen dargestellt (3).

2 Geeignete Forschungsfragen für videobasierte Studienprojekte

Angesichts der Komplexität videografischer Daten entwickelt jeder forschende Zugriff notwendigerweise einen spezifischen und damit selektiven Fokus auf die Unterrichtssituation. Grundsätzlich kann in diesem Sinne zwischen verschiedenen Beleuchtungen der Unterrichtssituation unterschieden werden, je nachdem ob zum Beispiel eher das Lehrendenhandeln und die entsprechende Angebotsstruktur isoliert untersucht werden sollen oder die fachbezogene Interaktion aller beteiligten Akteur_innen im Klassenraum, etwa bei einem Klassengespräch zur Liedanalyse in der gymnasialen Oberstufe. Bei Letzterem liegt in der Regel die grundlegende Annahme der interpretativen Unterrichtsforschung zugrunde, dass „Lernen, Lehren und Interagieren konstruktive Aktivitäten sind“ (Krummheuer & Naujok, 1999, S. 15) und sich in sozialer Interaktion vollziehen. Dabei ist zu bedenken, dass durch die jeweilige Fragestellung und Auswertungsmethode der Gegenstand Unterricht jeweils neu konstituiert wird, also hier durch die jeweilige Forschungsperspektive entweder zur Angebotsstruktur der Lehrenden oder zur fachbezogenen Interaktion wird (Kranefeld, 2017).

4 Es sei darauf verwiesen, dass in den letzten Jahren und Jahrzehnten eine ganze Reihe sehr unterschiedlicher videobasierter Verfahren der Unterrichtsforschung entwickelt wurde, die – wie die Unterrichtsqualitätsforschung – auch quantifizierende Verfahren in der Tradition des Prozess-Produkt-Paradigmas umfassen. Da eine quantifizierende videobasierte Forschung eine gewisse Mindestgröße des Datenkorpus erfordert, die den Rahmen eines Studienprojekts im Praxissemester sprengen würde, wird in diesem Beitrag darauf nicht näher eingegangen.

Reh (2012) unterscheidet grundsätzlich vier mögliche Gegenstandsbereiche qualitativer Unterrichtsforschung. Es geht entweder

- a) „um Beschreibung, Rekonstruktion und Analyse von Prozessen der Ko-Konstruktion, der Generierung von Sinn- und Bedeutungsstrukturen unter mehreren Beteiligten als ein auf eine Sache bezogenes Unterrichtsgeschehens;
- b) um die Beschreibung, Rekonstruktion und Analyse pädagogischen und didaktischen Handelns bzw. entsprechender Praktiken der Lehrer/innen,
- c) um Beschreibung, Rekonstruktion und Analyse des Aufbaus von sich ändernden Sinn- und Bedeutungsstrukturen auf der Seite eines Subjekts, um die Identifizierung von Lern- oder Bildungsprozessen einzelner Schüler/innen, wie sie sich im Unterricht selbst zeigen oder schließlich
- d) um Beschreibung, Rekonstruktion und Analyse von Ordnungen, eines komplexen Gesamtgeschehens, des Zusammenspiels unterschiedlicher Aspekte in verschiedenen Unterrichtsarrangements und der Prozesse, in denen diese Ordnungen hergestellt werden, wie z. B. in einer bestimmten Abfolge von Interaktionen oder Praktiken.“ (Reh, 2012, S. 152–153)⁵

Die von Reh genannten Gegenstandsbereiche erscheinen unterschiedlich geeignet für ein Studienprojekt im Praxissemester. So stellt die unter d) genannte Rekonstruktion unterrichtlicher Praktiken und Ordnungen eine besondere methodische Herausforderung dar. In der Regel lassen sich solche Ordnungen im Rahmen praxistheoretisch fundierter Unterrichtsforschung (Reh & Rabenstein, 2013) erst im fallübergreifenden Vergleich und durch Auffinden von sich wiederholenden Strukturen identifizieren.⁶ Hierzu bedarf es einer relativ zeitintensiven Auswertung des Materials, die möglicherweise in einem Studienprojekt nicht geleistet werden kann.⁷ Nichtsdestotrotz stellt diese Perspektive auf Unterricht gerade in Bezug auf die von Breidenstein (2012) angestrebte Befremdung der Praxis, also die „Suspendierung von Vertrautheit und die Etablierung der Annahme von Fremdheit“ (S. 40), eine bedeutsame Möglichkeit dar.

Im Kontext eines Studienprojekts einfacher realisierbar sind vermutlich die ersten drei von Reh (2012) genannten Möglichkeiten:

Die unter a) vorgeschlagene Rekonstruktion der „Generierung von Sinn- und Bedeutungsstrukturen“ (Reh, 2012, S. 152, s. o.) ist besonders unter fach-

5 Vgl. auch die ausführlichere Darstellung in Reh & Rabenstein, 2013.

6 Rabenstein und Steinwand (2016) fassen Praktiken „als routiniert sich vollziehende, körperlich-sprachlich lose gekoppelte Aktivitäten zwischen Menschen und Dingen in bestimmten zeitlichen und räumlichen Gegebenheiten“ (S. 244). Sichtbar werden solche Praktiken vor allem in ihrem wiederholenden Vollzug (ebd., S. 247).

7 Ein Beispiel aus der musikpädagogischen Forschung ist etwa die Rekonstruktion von Praktiken der Passung in musikalischen Angeboten der fünften und sechsten Klasse (Kranefeld & Heberle, 2019, i. Dr.).

didaktischer Perspektive interessant und betrachtet den Musikunterricht damit in besonderem Maße als fachbezogene Interaktion. Eine besonders naheliegende Frage, die in den Veranstaltungen zum Praxissemester immer wieder von Studierenden nach ihren ersten Unterrichtserfahrungen thematisiert wird, ist etwa die Frage nach den Modi des *Sprechens über Musik*. Es ist ein besonders ertragreiches musikpädagogisches Forschungsfeld, das in den letzten Jahren verstärkt zum Gegenstand theoretischer Überlegungen geworden ist (z. B. Oberschmidt, 2011; Oberhaus, 2015). Gerade im Hinblick auf ein ‚erwartetes Schüler_innenhandeln‘ erscheint die Frage den Studierenden oftmals brisant und wird von ihnen als typische Problem- oder Gelenksstelle ihres Unterrichts betrachtet. Die für das eigene Lehrendenhandeln relevante Frage, wie jeweils mit den teils überraschenden Antworten von Schüler_innen umgegangen werden kann, führt zur entsprechend vertiefenden Forschungsfrage im Studienprojekt, wie Schüler_innen überhaupt über Musik sprechen, welche Sprachebenen sie dabei anschlagen. So kann etwa in einem Studienprojekt der Frage nachgegangen werden, welchen Stellenwert metaphorisches Sprechen bei den ersten offenen Reaktionen auf ein bislang unbekanntes Musikstück einnimmt. Dazu reicht der Mitschnitt eines kurzen Unterrichtsgesprächs meist aus. Die Videografie bietet neben der genauen Dokumentation des gesprochenen Wortes auch die Möglichkeit, Gesten und Mimik als weitere Sprachebenen in die Analyse einzubeziehen.

Ein weiteres, besonders ertragreiches Forschungsfeld in Bezug auf die *Generierung von Sinn- und Bedeutungsstrukturen* kann die Analyse von Gruppenarbeitsprozessen sein. Durch ihren interaktiven Charakter sind sie gut geeignet, um die Art und Weise zu rekonstruieren, wie sich Schüler_innen mit bestimmten fachlichen Gegenständen und Fragen auseinandersetzen. Oftmals ist auch erfahrenen Lehrkräften unter dem Handlungsdruck der Situation gar nicht zugänglich, was in den parallel laufenden Gruppenarbeiten in der fachbezogenen Interaktion überhaupt geschieht. Mit einem möglichen gesprächsanalytischen Forschungsfokus auf solche Situationen kann zum Beispiel der Frage nachgegangen werden, inwieweit in einer Gesprächssituation beim Musik Erfinden ein produktiver *ästhetischer Streit* (Rolle, 2014) entsteht.⁸

Auch die von Reh (2012) unter b) und c) genannten Fokussierungen auf einzelne Akteur_innen oder Gruppen von Akteur_innen sind für ein Studienprojekt im Praxissemester gut geeignet, denn beide Varianten arbeiten mit einer selektiven Perspektive auf das komplexe Interaktionsgeschehen und machen

8 Siehe dazu auch die Überlegungen bei Kranefeld und Mause (2018).

das Vorhaben damit praktikabler: Angesichts des besonderen Interesses der Studierenden an der Unterrichtsplanung sind gerade auch Aspekte der Angebotsstruktur der Lehrenden für eine vertiefte Analyse interessant, etwa im Hinblick auf die Aufgabenkultur im Musikunterricht. Neben einer klassischen Aufgabenanalyse, die mithilfe von Videografie Aufgaben systematisch zu dokumentieren und zu kategorisieren vermag, kann sich die Analyse auch auf ein situatives Element, nämlich die Performanz der Aufgabenstellung, richten. Insbesondere die Analyse der möglichen Differenz zwischen geplanter Aufgabe (auf dem Papier der Unterrichtsplanung) und der tatsächlichen, im situativen Kontext gestalteten Aufgabenstellung kann wichtige Einsichten in die Situationsbedingtheit von Unterricht eröffnen.⁹ Zum Beispiel ist interessant zu beobachten, ob Lernaufgaben unkommentiert (etwa über ein Arbeitsblatt) oder mit einem ausführlichen Kommentar der Musiklehrkraft, die der Aufgabe möglicherweise weitere Aspekte hinzufügt, an die Schüler_innen vermittelt werden.

Die von Reh (2012) unter c) genannten Beschreibungen von „sich ändernden Sinn- und Bedeutungsstrukturen auf der Seite eines Subjekts“ (S. 152, s.o.) sind gerade im Hinblick auf einzelne Schülerinnen und Schüler in der Beobachtung nicht immer einfach zu entwickeln. Meist ist für die Beschreibung von solch grundlegenden „Lern- oder Bildungsprozessen“ (ebd., S. 153) ein längerer Zeitraum notwendig. Beobachtbar werden kann aber zum Beispiel die Qualität der Aufgabebearbeitung einzelner Schüler_innen. Mit Qualität ist hier im Sinne des lateinischen Ursprungs *qualitas* die Beschaffenheit der Aufgabebearbeitung gemeint. Ein gutes Beispiel hierfür bietet die Dissertation von Katharina Höller (i. Vorb.), die sich damit beschäftigt, wie Schüler_innen ihre Hörindrücke von einem Stück Neuer Musik in grafische Notation umsetzen. Erst durch die Prozesshaftigkeit der videobasierten Perspektive werden Überarbeitungsprozesse analytisch zugänglich: So wird etwa nachvollziehbar, wie erste grafische Lösungen zunächst von den Schüler_innen dokumentiert, dann aber wieder ausradiert, korrigiert und mit alternativen Lösungen konfrontiert werden. Mit der Rekonstruktion eines solchen ‚Umdenkens‘ nach dem zweiten Hördurchgang können so Ansätze von Konzeptbildungen der Schüler_innen nachvollzogen werden (Höllner, i. Vorb.).

9 Siehe das Fallbeispiel in Kranefeld (2017), in dem deutlich wird, dass die Performanz der Aufgabenstellung und die spezifische Einordnung in einen didaktischen Gesamtzusammenhang entscheidende Bedeutung für die Aufgabebearbeitung der Schüler_innen haben und den ‚Aggregatzustand‘ der Aufgabe verändern können.

Nicht jedes Studienprojekt im Praxissemester muss notwendigerweise ausschließlich einer der oben beschriebenen analytischen Perspektiven nach Reh (2012) folgen. Durchaus denkbar ist es ebenso, unterschiedliche Perspektiven in einem Studienprojekt zusammenzuführen, indem man etwa die Aufgabenperformanz der Lehrkräfte in Beziehung setzt zu den spezifischen Aufgabebearbeitungen der Schüler_innen.

3 Entscheidungen innerhalb der Durchführung eines videobasierten Studienprojekts

Grundsätzlich ist ein videobasiertes Forschungsvorhaben – und dies gilt auch im Rahmen eines Studienprojekts im Praxissemester – durch zahlreiche methodische Entscheidungen geprägt. Dies betrifft die Fokussierung der Forschungsfrage (1), ein praktikables Design für die Datenerhebung (2), ein angemessenes Format eines Transkripts (3), die Entscheidung für eine passende Auswertungsstrategie (4), eine angemessene Darstellung der Ergebnisse (5) und die notwendige Anbindung an einen theoretischen Hintergrund (6).¹⁰

3.1 Pragmatische Fokussierung der Forschungsfrage

Um das Format eines Studienprojektes nicht zu überfordern, bedarf es einer pragmatischen Fokussierung der Forschungsfrage, wie das folgende Beispiel zeigt: Bei der noch globalen Frage, wie Lehrende mit der Heterogenität musikalischer Vorerfahrungen ihrer Schüler_innen im Musikunterricht umgehen, ist in der Formulierung bereits eine erste Entscheidung für einen Fokus auf das Lehrendenhandeln (Variante b) nach Reh (2012) gefallen. In größer angelegten Forschungsprojekten ist es nun durchaus üblich, dass Fragestellungen angesichts der eigenen, zunächst explorativen Auseinandersetzung mit dem Videomaterial nachjustiert bzw. sogar erst in der Phase der ersten Sichtung generiert werden. Im begrenzten zeitlichen Umfang eines Studienprojekts müssen diese Schritte allerdings verkürzt bzw. verstärkt in eine Phase einer vorhergehenden Hospitation oder in den Kontext des Vorbereitungsseminars verlagert werden. Dabei kann die Frage helfen: In welchen Situationen erwarte oder beobachte ich in meinen ersten Hospitationen, dass der Umgang mit musikbezogener Heterogenität besonders explizit wird? So könnten etwa Rückmeldesituationen

10 Siehe hierzu ausführlicher Kranefeld (2017).

nach gemeinsamem Musizieren oder Situationen der Stimmverteilung innerhalb der Gruppe angesichts eines binnendifferenzierenden Arrangements relevant erscheinen (Kranefeld & Heberle, 2019, i. Dr.). Die pragmatische Strategie wäre also, eine grundlegende und fachdidaktisch relevante Fragestellung in Bezug auf den Musikunterricht (*hier: Wie gehen Musiklehrende mit heterogenen musikalischen Vorerfahrungen um?*) schon vor der Erhebung auf eine paradigmatische Situation (*hier z. B.: in Rückmeldesituationen nach gemeinsamem Musizieren*) zu fokussieren und dadurch handhabbarer zu machen. Typische Gelenkstellen des Unterrichts können so zu Schlüsselszenen für die Erhebung werden und ein „Tableau von Sequenzen“ (Rabenstein & Steinwand, 2016, S. 249) darstellen, das später einer vergleichenden Analyse unterzogen werden kann. Gerade für einen mikroanalytischen Zugriff kann aber erfahrungsgemäß durchaus auch eine einzelne Unterrichtssequenz für ein Studienprojekt genügend Material bieten, um vertiefte Einblicke in den Unterrichtsprozess zu gewinnen.

3.2 Datenerhebung

Eine grundsätzliche Frage betrifft die Entscheidung, ob eigener oder fremder Unterricht Gegenstand der Analyse werden soll. Während Material aus fremdem Unterricht eine für die Auswertung des Materials notwendige analytische Distanz begünstigt und die Entwicklung einer „professionellen Wahrnehmung von Unterricht“ (Seidel, Blomberg & Stürmer, 2010, S. 296) befördern kann, kann ebenso die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lehrendenhandeln gerade im Praxissemester besonders produktiv werden: So besteht bei der Auseinandersetzung mit eigenem Material nach Goerigk (2017) die

„Möglichkeit, die Wahrnehmung von Unterrichtssituationen sowie die Selbstwahrnehmung zu reflektieren und durch Diskussion der Differenz von *Erleben der Situation* und *Beobachten der Ereignisse* [...] Handlungsalternativen zu entwickeln und subjektive Theorien von Unterricht zu hinterfragen“ (S. 171, Hervorh. im Original).¹¹

Eine gerade für ein Studienprojekt im Praxissemester interessante Mittelposition stellt die Beobachtung von Schüler_innenhandeln im eigenen Unterricht dar: So kann es für Studierende sehr produktiv sein, in einem Studienprojekt zu

11 Goerigk (2017) argumentiert zudem, dass bei fremden Videos der Transfer auf die eigene Praxis erschwert wird, eigene Videos dagegen eine „subjektive Erlebensebene“ (S. 171) ermöglichen.

verfolgen, wie Schüler_innen auf die von ihnen selbst in der Unterrichtsvorbereitung entwickelten Aufgabenstellungen reagieren. Dabei steht nicht das eigene Lehrendenhandeln im Mittelpunkt, sondern vor allem die Erforschung, welche Aufgabenbearbeitung durch den eingesetzten Impuls bei den Schüler_innen in der konkreten Situation ausgelöst wurde.

Bei der Datenerhebung ist das Einholen von Einverständniserklärungen zu bedenken.¹² Bei der Planung eines videobasierten Erhebungsdesigns sollte man allerdings beachten, dass gerade Aufnahmen von Plenumsgesprächen ein Problem darstellen können, wenn zu erwarten ist, dass der Rücklauf der Einverständniserklärungen nicht vollständig sein könnte. Sollten in einer Klasse nicht alle Schüler_innen bzw. ihre Eltern zustimmen, gibt es unterschiedliche Wege trotzdem videobasiert Daten zu erheben: Neben der Möglichkeit, einzelne Schüler_innen für kurze Zeit räumlich ins Off der Kamera zu setzen¹³, ist es insbesondere bei der Videografie von Gruppenarbeiten möglich, das Vorliegen der Einverständniserklärung schon bei der Gruppenzusammenstellung zu berücksichtigen.

Zum Design des Studienprojekts gehört auch ein angemessenes Kameraskript. Darunter wird die Anordnung der aufnehmenden Kameras in Bezug auf die Interaktionssituation verstanden. Je nach Fragestellung kann diese variieren: Geht es um ein Klassengespräch im Musikunterricht, sollten sowohl das Klassenplenum als auch die Lehrpersonen mit jeweils mindestens einer Kamera erfasst werden. Gerade bei der Aufnahme von Gruppenarbeiten sollten die spezifischen räumlichen Bedingungen beachtet werden, z. B.: Werden weitere Räume genutzt, in denen zuvor Kameras aufgestellt werden müssen? Brauche ich bei Musikpraxisphasen gegebenenfalls ein externes Mikrofon, um die akustische Qualität zu steigern? Hier kann es im Einzelfall sinnvoll sein, Probeaufnahmen in einer vorangehenden Stunde anzufertigen, um eine technisch gute Aufnahmesituation zu gewährleisten.

3.3 Das Anfertigen von Transkripten

Inwieweit die Transkription von Videomaterial die Analyse unterstützen kann, ist Gegenstand intensiver methodologischer Diskussionen.¹⁴ Grundsätzlich hängt das Format von Transkripten stets von der Forschungsfrage ab. Als

12 Siehe dazu → Heberle (Beitrag Organisation) in diesem Band.

13 Dies ist allerdings eigentlich nur für kurze Unterrichtssequenzen vertretbar.

14 Siehe dazu z. B. Reichertz (2014).

grundsätzliche Regeln einer Basistranskription des gesprochenen Wortes haben sich die Transkriptionsregeln nach Langer (2010) bewährt. Zu beachten ist allerdings, dass ein Transkript bereits auf der Basis vielfältiger Selektionsprozesse erstellt wird. Je nachdem, ob die Blickrichtung der Akteur_innen, ihre Bewegungen, ihre Handlungen, ihre Gesten und ihre Mimik relevant für die Auswertung sein können, werden diese ins Transkript aufgenommen oder auch weggelassen. Gleiches gilt – etwa in Musikpraxisphasen – für Klänge und musikalische Kommunikation. Für die Frage etwa, wie in einem Musikerfindungsprozess musikalische Ideen generiert werden, kann es notwendig sein, Klänge zu beschreiben oder sogar musikalisch zu transkribieren. Auch Bewegungen der Akteur_innen im Raum können für die Analyse von Bedeutung sein und in alternativen Transkriptformaten abgebildet werden, so etwa im Visiogramm von Wegverläufen (Frankhauser, 2013). In ähnlicher Absicht zeigt Waldeck (2016) in ihrer unveröffentlichten Masterarbeit zu kooperativen Handlungsmustern von Lehrenden im Teamteaching innerhalb von JeKi ein Verfahren, Bewegungsmuster von Lehrenden im Musikraum zu visualisieren: Dazu hat die Autorin die Laufwege der Grundschullehrerin während einer Ensemblestunde aufgezeichnet, während die Musikschullehrerin (ML) durch eine statische Position der Dirigentin gekennzeichnet ist.

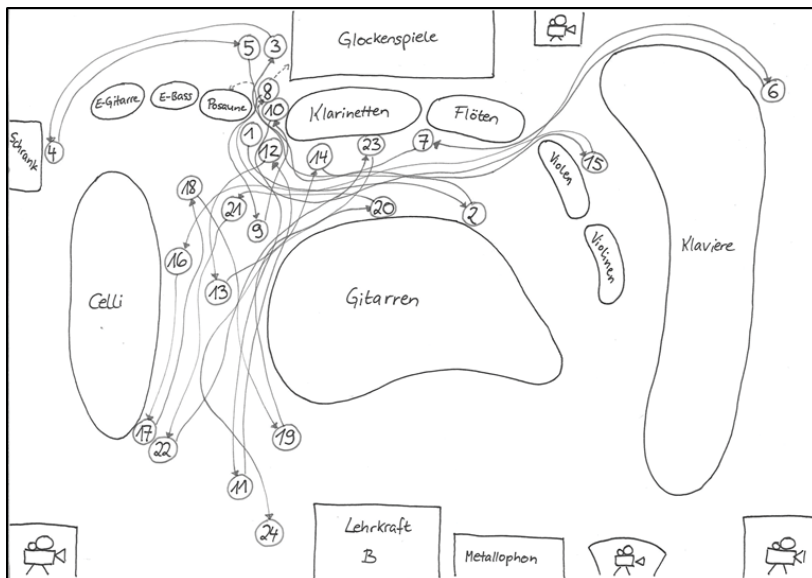


Abb.: Laufwege eines Lehrerinnentandems (Waldeck, 2016, S. 46)

3.4 Datenauswertung oder die Frage nach dem Was oder dem Wie

Schon die Formulierung der Fragestellung entscheidet in der Regel darüber, ob sich die Auswertungsebene innerhalb der Analyse des Videomaterials eher auf die Frage nach einem *Was* oder einem *Wie* bezieht. Dies zeigt das Beispiel von zwei unterschiedlichen Zugriffsweisen auf die Frage nach Differenzierung im Musikunterricht:

So kann sich die Analyse einerseits auf Formate der Differenzierung im Musikunterricht richten. Auf der Basis bildungswissenschaftlicher Kategorisierung und theoretischer Überlegungen kann ein Kategoriensystem deduktiv entwickelt werden, das dann auf das vorhandene Videomaterial im Sinne einer qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) angelegt und gegebenenfalls induktiv erweitert werden kann. So kann bestimmt werden, welche Methoden der Binnendifferenzierung im videografierten Musikunterricht (vorrangig) sichtbar werden. Dabei kann es auch darum gehen, fachspezifische Methoden zu identifizieren und genauer zu beschreiben, wie etwa ein binnendifferenzierendes, musikalisches Arrangement in Musikpraxisphasen. Andererseits besteht aber auch die Möglichkeit, nach dem *Wie* der Binnendifferenzierung zu fragen und dabei genauer nach den mit der Differenzierung verbundenen Interaktionsprozessen. So kann etwa bei der interaktionsbezogenen Analyse des Videomaterials erforscht werden, wie Musiklehrende das Prinzip der Binnendifferenzierung und im konkreten Beispiel das Prinzip einer leistungsbezogenen Stimmverteilung beim gemeinsamen Musizieren den Schüler_innen vermitteln und inwieweit dabei etwa Leistungszuschreibungen explizit werden oder eher vermieden werden (Kranefeld & Heberle, 2019, i. Dr.).

Ein gut geeignetes Verfahren für die Analyse von Interaktionssituationen ist das sequenzielle Vorgehen, das in unterschiedlichen Forschungsrichtungen wie etwa der interpretativen Unterrichtsforschung oder der praxistheoretisch fundierten Unterrichtsforschung beschrieben wird (z. B. Reh, 2012; Krummheuer & Naujok, 1999; Dinkelaker & Herrle, 2009). Hierbei wird das Transkript Schritt für Schritt in einer Turn-by-Turn-Analyse kodiert:

„Wie reagieren andere Interaktanten auf eine Äußerung, wie scheinen sie die Äußerung zu interpretieren, was wird gemeinsam aus der Situation gemacht? Indem man eine Beziehung zwischen den verschiedenen Redezügen herstellt bzw. indem man versucht, diese Beziehung zu rekonstruieren, rekonstruiert man die gemeinsame, Zug um Zug erfolgende Themenentwicklung in der Interaktion.“ (Krummheuer & Naujok, 1999, S. 70)

Neben solch etablierten Auswertungsverfahren wie der beschriebenen Interaktionsanalyse oder der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) fordern einige Fragestellungen möglicherweise dazu auf, ergänzend eigene, an den Fall und die spezifische Fragestellung angepasste Methoden zu entwickeln oder zu adaptieren.

3.5 Darstellung der Ergebnisse

„Die Darstellungsformate von Ergebnissen videobasierter Unterrichtsforschung sind ebenso vielfältig wie die an das Material gerichteten Fragestellungen.“ (Kranefeld, 2017, S. 46) Werden in der Analyse vor allem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse genutzt, besteht die Darstellung der Ergebnisse oftmals darin, die herausgearbeiteten Kategorien zu beschreiben und gegebenenfalls in Beziehung zu setzen zu bestehenden theoretischen Konzepten und Modellen. Im Anschluss an eine Interaktionsanalyse dagegen bietet sich gerade für ein Studienprojekt im Praxissemester auch die Darstellung innerhalb des Formats der Fallanalyse an, die Zusammenhänge und interaktionsbezogene Phänomene innerhalb einer Interaktionssituation im Musikunterricht vertieft und detailliert beschreiben kann. Ein Beispiel für solch eine vertiefende Fallanalyse mit der Rekonstruktion von Inszenierungs- und Handlungsmustern findet sich zum Beispiel bei Kranefeld (2016), wo der Umgang mit Heterogenität in einer Situation des instrumentalen Gruppenunterrichts in der Grundschule interaktionsbezogen analysiert wird. Auch die vergleichende Analyse mehrerer Schlüssel-szenen kann zu produktiven Ergebnissen führen.¹⁵ Darüber hinaus gibt es innerhalb der musikpädagogischen Forschung auch Beispiele für die Entwicklung von „Progressionsmustern“ (Gebauer, 2013, S. 70) oder „Prozessmodell[en]“ (Kranefeld, 2008, S. 83) als Ergebnisse videobasierter Forschungen, die Anregungen geben können für alternative Formate der Ergebnisdarstellung in einem videobasierten Studienprojekt im Praxissemester.

Eine besondere Ergebnisebene und Darstellungsform strebt zudem das Medium des Analytical Short Film (ASF) an, das von Wallbaum und Prantl entwickelt und aktuell vor allem als Seminarmethode erprobt wird (Wallbaum, 2018; Prantl & Wallbaum, 2017). Als einen ASF definieren die Autoren dabei einen zwei- bis dreiminütigen Zusammenschnitt von einer möglichst mehrperspektivisch vorliegenden Unterrichtsstunde, der unter einer bestimmten Fragestellung

15 Siehe dazu zum Beispiel die vergleichende Analyse von Situationen der Instrumentenvorstellung im Klassenplenum im ersten JeKi-Jahr bei Kranefeld, Heberle und Naacke (2015).

erstellt wird. Ergänzt wird das geschnittene Material im analytischen Vorgehen durch eine sogenannte Complementary Information (CI), die „die Auswahl der gezeigten Szenen und die eingesetzten Gestaltungsmittel nachweist, benennt und begründet“ (Prantl & Wallbaum, 2017, S. 290). Im Rahmen eines Studienprojekts im Praxissemesters stellt der ASF somit eine spezifische Möglichkeit dar, die eigene Perspektive auf die erlebte Praxiserfahrung zum Ausdruck zu bringen und diese einer anschließenden, auch theoriegeleiteten Reflexion zugänglich zu machen.

3.6 Theoretische Anbindung

Im gesamten Forschungsprozess einer videobasierten Studie spielt die Anbindung an bestehende theoretische Konstrukte und Modelle eine entscheidende Rolle (s. a. Niessen, 2011). Grundsätzlich gilt dies, wie in jedem Forschungsprojekt, für die Entwicklung der Fragestellung, aber vor allem auch für die spätere Einordnung der Ergebnisse in den aktuellen Forschungsstand. Nicht für jede unterrichtsbezogene Frage findet sich eine produktive theoretische Anbindung in der musikpädagogischen Forschung selbst. In einem solchen Fall ist der Blick über den Zaun zu empfehlen, insbesondere in die bildungswissenschaftliche Unterrichtsforschung, aber auch in die Forschungsbeiträge der anderen Fachdidaktiken. Hier finden sich zahlreiche methodische Vorbilder, die das eigene Vorgehen in einem Studienprojekt anregen können.

4 Fazit und Ausblick

Der Fokus der Darstellung wurde in diesem Beitrag auf qualitative Zugänge gelegt, mit einem Schwerpunkt auf Interaktionsanalysen. Quantifizierende videobasierte Verfahren sind innerhalb eines Studienprojekts im Praxissemester nur schwer zu realisieren, da es doch einer gewissen Größe des Datenkorpus bedarf, um überhaupt quantifizierende Aussagen treffen zu können. Dagegen zeigte sich, dass die an qualitativen Methoden orientierten Verfahren der Unterrichtsforschung sowohl eine evaluatorische Hinwendung zur eigenen Praxis ermöglichen können als auch eine analytische Distanz zur scheinbar vertrauten Praxis. Studierende, die sich auf ein videobasiertes Projekt eingelassen haben, berichten von der Inspiration, die durch die Nähe zur Unterrichtswirklichkeit entstehen kann, aber auch von überraschenden Einsichten, die erst durch die mikroanalytische, videobasierte Perspektive möglich werden.

Literatur

- Barnhart, T. & van Es, E. (2015). Studying teacher noticing: Examining the relationship among pre-service science teachers' ability to attend, analyze and respond to student thinking. *Teaching and Teacher Education*, 45, 83–93.
- Breidenstein, G. (2012). Ethnographisches Beobachten. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 27–44). Wiesbaden: Springer VS.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fetzer, M. (2007). *Interaktion am Werk. Eine Interaktionstheorie fachlichen Lernens, entwickelt am Beispiel von Schreibanlässen im Mathematikunterricht der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frankhauser, R. (2013). Videobasierte Unterrichtsbeobachtung: die Quadratur des Zirkels? [32 Absätze]. *FQS*, 14(1), Art. 24. DOI: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-14.1.1868>
- Gebauer, H. (2011). „Es sind Kamerathemen.“. Potentiale und Herausforderungen videobasierter Lehr-Lernforschung in der Musikpädagogik. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 2(2), 1–58.
- Gebauer, H. (2013). „Beschreibt doch mal die Form, die wir gerade gemacht haben.“ Kognitive Aktivierung im Musikunterricht. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (Musikpädagogische Forschung, 34) (S. 61–79). Münster: Waxmann.
- Goerigk, P. (2017). Forschend lernen mit Videografie. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 161–166). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Höller, K. (i. Vorb.). *Differenzierendes Hören mithilfe grafischer Notation in der Grundschule. Entwicklung und Erforschung eines unterrichtsnahen Erhebungsdesigns*. (Arbeitstitel).
- Kranefeld, U. (2008). Zwischen explorativem Musizieren und ästhetischer Reflexion. Ergebnisse einer Studie zu Gruppenkompositionsprozessen zu Bildern im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe. In A. C. Lehmann & M. Weber (Hrsg.), *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule* (S. 78–96). Essen: Die Blaue Eule.
- Kranefeld, U. (2016). Herzstück Musizieren? Ein empirischer Blick auf Handlungs- und Orientierungsmuster von Lehrenden im instrumentalen Gruppenunterricht. In B. Wüsthube, C. Stöger, P. Rübke & N. Ardila-Mantilla (Hrsg.), *Herzstück Musizieren. Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis. Texte zur Instrumentalpädagogik* (S. 13–31). Mainz: Schott.

- Kranefeld, U. (2017). Videobasierte Unterrichtsprozessforschung. In M. L. Schulten & K. Lothwesen (Hrsg.), *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik. Eine anwendungsbezogene Einführung* (S. 27–54). Münster: Waxmann.
- Kranefeld, U. & Heberle, K. (2019, i. Dr.). *Praktiken der Passung. Videobasierte Fallanalysen zur Differenzbearbeitung in musikpädagogischen Angeboten der 5. und 6. Klasse*. Münster: Waxmann.
- Kranefeld, U., Heberle, K. & Naacke, S. (2015). Videographische Befunde zu Aspekten von Unterrichtsqualität im ersten JeKi-Jahr. In U. Kranefeld (Hrsg.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument* (Empirische Bildungsforschung, 41) (S. 148–166). Berlin: BMBF.
- Kranefeld, U. & Mause, A.-L. (2018). Anregung zur Exploration? Eine videobasierte Fallanalyse zur Lernbegleitung beim Musik Erfinden in der Gruppe. In J. Voit (Hrsg.), *Zusammenspiel? Musikprojekte an der Schnittstelle von Kultur- und Bildungseinrichtungen* (S. 139–150). *Diskussion Musikpädagogik* [Sonderheft], 9. Hamburg: Hildergard-Junker.
- Krummheuer, G. & Naujok, N. (1999). *Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Langer, A. (2010). Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollst. überarb. Aufl.) (S. 515–528). München: Juventa.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Niessen, A. (2011). Die Rolle der Theorie im qualitativen empirischen Forschungsprozess. *Diskussion Musikpädagogik*, 49(1), 39–43.
- Oberhaus, L. (2015). Über Musik reden. Darstellung und Vergleich von fünf Ansätzen musikbezogenen Erzählens. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik* [Sonderedition], 3, 49–70.
- Oberschmidt, J. (2011). *Mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispotentiale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik*. Augsburg: Wißner.
- Prantl, D. & Wallbaum, C. (2017). Der Analytical Short Film in der Lehrerbildung: Darstellung einer Seminarmethode und Kurzbericht einer wissenschaftlichen Begleitforschung zweier Seminare an der Hochschule für Musik und Theater Leipzig. In A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (Musikpädagogische Forschung, 38) (S. 289–308). Münster: Waxmann.
- Rabenstein, K. & Steinwand, J. (2016). Praktiken der Differenz(re)produktion im individualisierten Unterricht: Ethnographische Videobeobachtungen. In U. Rautin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung*

- schung. *Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 242–262). Weinheim: Beltz Juventa.
- Rabenstein, K. & Wischer, B. (Hrsg.). (2016). *Individualisierung schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg?* (Bildung kontrovers). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Reh, S. (2012). Mit der Videokamera beobachten. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 151–169). Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, S. & Rabenstein, K. (2013). Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(3), 291–307.
- Reichertz, J. (2014). Das vertextete Bild. Überlegungen zur Gültigkeit von Videoanalysen. In C. Moritz (Hrsg.), *Transkription von Video- und Filmdaten in der Qualitativen Sozialforschung. Multidisziplinäre Annäherungen an einen komplexen Datentypus* (S. 55–72). Wiesbaden: Springer VS.
- Rolle, C. (2014). Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts – zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. In *Art Education Research*, 5(9). https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2014/12/AER9_rolle.pdf [03.03.2019].
- Seidel, T., Blomberg, G. & Stürmer, K. (2010). „Observer“ – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik* [Beiheft], 56, 296–306.
- Wallbaum, C. (Hrsg.). (2018). *Comparing International Music Lessons on Video*. Hildesheim, New York: Olms.
- Waldeck, K. (2016). *Kooperative Handlungsmuster. Eine videobasierte Analyse zum Team-Teaching im Grundschulorchester* (unveröffentlichte Masterarbeit). TU Dortmund.

Christine Löbber & Annette Ziegenmeyer

Teilnehmende Beobachtung als Forschungsmethode im Praxissemester

1 Einleitung

Der schulische Musikunterricht zeichnet sich durch eine Vielzahl nonverbaler, verbaler und musikalischer Interaktionen aus. Die sich hierbei ergebenden komplexen Kommunikationsstrukturen zwischen allen am Unterricht Beteiligten erfordern von Musiklehrkräften ein hohes Maß an Aufmerksamkeit. So sind sie permanent gefordert, aus dem Verhalten der Lernenden im Unterricht konkrete Handlungsschritte abzuleiten und dadurch die musikbezogenen Lernprozesse sinnvoll zu lenken. Idealerweise dienen diese Beobachtungen auch als Basis für eine weitergehende Auseinandersetzung mit dem eigenen Unterricht.

Im Gegensatz zu diesen automatischen Beobachtungsprozessen, die in der Regel eher spontan und pragmatisch erfolgen (*naive Beobachtung*), zeichnen sich *wissenschaftliche Beobachtungen* dadurch aus, dass zielgerichtet und systematisch vorgegangen und dokumentiert wird und die Befunde regelgeleitet und intersubjektiv nachvollziehbar ausgewertet werden (Atteslander, 2003, S. 79). Wissenschaftliche Beobachtungen finden darüber hinaus in verschiedenen Formen statt, die entsprechend der Parameter 1. Strukturiertheit, 2. Transparenz gegenüber den Beobachteten, 3. Rolle der Beobachter sowie 4. Natürlichkeit der Beobachtungssituation differenziert werden können (ebd.). Die Wahl der jeweiligen Beobachtungsform orientiert sich wiederum am Forschungsgegenstand und der damit zusammenhängenden Forschungsfrage.

Für das Forschende Lernen im Praxissemester eignet sich unter anderem die Methode der teilnehmenden Beobachtung, die vor allem in der erziehungswissenschaftlichen Erforschung von Unterricht fest verankert ist (De Boer & Reh, 2012; Breidenstein, 2012; Seidel et al., 2006; Krappmann & Oswald, 1995a, 1995b). Hierbei handelt es sich um eine wirkungsvolle und erkenntnisgenerierende Beobachtungsmethode, die – in der natürlichen Lebenswelt der Beobachteten eingesetzt – danach strebt, „wissenschaftlich abgesichert fremde (Sub)Kulturen zu verstehen“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 516). In diesem Sinne

bietet die teilnehmende Beobachtung einen geeigneten Zugang, um einen bestimmten Aspekt des Musikunterrichtes zu fokussieren und in seiner Komplexität zu untersuchen, wobei die Teilnahme des_der Forschenden von seiner_ihrer völligen Identifikation mit dem zu untersuchenden sozialen Feld bis hin zur reinen Beobachtung ohne Interaktion mit dem Feld reichen kann.¹

Differenzierung	Formen der wissenschaftlichen Beobachtung	
a) Strukturierung	unstrukturiert	strukturiert
b) Transparenz	offen	verdeckt
c) Beobachterrolle	teilnehmend	nicht teilnehmend
d) Natürlichkeit	Feldbeobachtung	Laborbeobachtung

Abb. 1: Formen der wissenschaftlichen Beobachtung nach Zierer, Speck & Moschner (2013, S. 84)

1.1 Vorbereitung

Beim Zugang zum Forschungsfeld *Schule* müssen mehrere Aspekte vorausschauend geplant werden. Um einerseits einen Einblick in die spezifischen institutionellen Abläufe zu bekommen und andererseits die notwendige Vertrauensbasis zum Feld zu schaffen, empfiehlt es sich, möglichst früh mit den zentralen schulischen Stellen und der Untersuchungsgruppe Kontakt aufzunehmen. Zum anderen müssen eine geeignete Forschungsfrage und methodisches Vorgehen entworfen werden. Bei diesen vorbereitenden Maßnahmen sind insbesondere die folgenden Aspekte zu berücksichtigen.

Für die Durchführung des Studienprojekts im Rahmen des Praxissemesters erweist sich die Kontaktaufnahme zu dem zu beobachtenden Feld (über diesbezügliche Kontakt-, Vertrauens- und Schlüsselpersonen) als wesentliche Voraussetzung (vgl. Lamnek & Krell, 2016, S. 539). Je früher dieser Kontakt erfolgt, desto eher kann ein genaues Bild von der Schul- und Klassensituation gewonnen werden. Kommunikative Fähigkeiten wie Einfühlungsvermögen, Offenheit und Interesse am Beobachtungsfeld und den damit verbundenen Personen stellen wesentliche Kriterien für das Gelingen dieser ersten Phase dar (ebd., S. 563). Es ist außerdem wichtig, den Lehrkräften das Forschungsvorhaben zu

1 Siehe die vier von Lamnek und Krell (2016, S. 540) herausgestellten Typen.

erläutern und – wenn möglich – den für sie relevanten forschungspraktischen Nutzen herauszustellen.² Schließlich ist zu klären, welche Genehmigungen einzuholen und Vorbereitungen zu treffen sind (→ Heberle (Datenschutz) in diesem Band) und was aus der beforschten Situation nach außen dringen darf (s. a. Beck & Scholz, 2012, S. 92).

Für die Planung des Forschungsdesigns ist es von zentraler Bedeutung, sich durch entsprechende und gewissenhafte Vorarbeit (Literaturstudium, Expert_innenbefragung, Interview, Dokumentenanalyse) ein Vorwissen über den zu untersuchenden Objektbereich anzueignen. Im Zuge dieser Vorarbeit muss aus der Vielfalt von möglichen musikpädagogischen Fragestellungen ein Beobachtungsbereich/-aspekt festgelegt und eine entsprechende Forschungsfrage formuliert werden. Um den Forschungsstand sowie vorherrschende Konzepte und Diskurse zur Forschungsfrage zu eruieren, sollte nun eine umfassende Literatursichtung vorgenommen werden. Auf der Basis des hierbei erlangten Vorwissens können konkrete inhaltliche Eingrenzungen und der zu erforschende Bereich festgelegt und operationalisiert werden (z. B. anhand eines Kategorienschemas).

1.2 Methodisches Vorgehen

Durch die Gleichzeitigkeit der Arbeitsschritte während einer Beobachtung und die bewusste Offenheit und Flexibilität sowie Zirkularität des methodischen Zugangs gibt es für die teilnehmende Beobachtung kein standardisiertes und einheitliches Vorgehen. Vielmehr differieren hier die einzelnen Ansätze in Bezug auf unterschiedliche Faktoren wie z. B. Beobachter_innenrolle, Art der Strukturierung, Transparenz und Offenheit. Die Wahl des jeweiligen Ansatzes wiederum hängt von der Ausrichtung der Forschungsfrage ab.

Für das Forschende Lernen im Praxissemester bietet es sich an, innerhalb des Schulsystems solche Beobachtungsfelder auszuwählen, die relativ geschlossen, einfach und überschaubar sind. Für die Entwicklung eines Beobachtungsleitfadens ist es wichtig, zunächst orientierende Beobachtungen im Untersuchungsfeld *Musikunterricht* durchzuführen (z. B. in Form einer unstrukturierten Beobachtung im Beobachtungsfeld) und diese in Bezug auf die Forschungs-

2 Je nach Art der Forschungsfrage muss der_die Forschende hier jedoch abwägen, wieviel er_sie von seinem_ihrem Ziel bekannt geben kann oder nicht, um die Ergebnisse der Untersuchung nicht zu beeinflussen (der Grad an Transparenz und Offenheit hat Auswirkungen auf das Beobachtungsfeld).

frage unmittelbar auszuwerten. In dieser Phase sollten vor allem auch Annahmen und Vermutungen festgehalten werden, evtl. Rückfragen an die Lehrkraft gestellt und mögliche Schlussfolgerungen und Konsequenzen für die weitere Untersuchung abgeleitet werden. Auf der Basis dieser vorbereitenden unstrukturierten Beobachtung können nun Beobachtungsdimensionen und evtl. Kategorien bestimmt werden, die dann in einem zweiten Schritt als Beobachtungsleitfaden einer strukturierten Beobachtung dienen. Hier müssen neben der räumlichen Dimension des Beobachtungsfeldes (z. B. Auswahl von vier Schülerinnen und Schülern einer bestimmten Schulklasse) auch die genauen Beobachtungszeiten, d. h. die zu untersuchenden Ausschnitte sowie die zeitliche Dimension festgelegt werden (z. B. jeweils eine Musikstunde pro Woche in einem Zeitraum von acht Wochen) (Lamnek & Krell, 2016, S. 521). Insgesamt stellt die unstrukturierte Beobachtung also oft die Voraussetzung für eine nachfolgende strukturierte Beobachtung dar, da sie – so Lamnek und Krell – „die Aufstellung eines detaillierten Kategoriensystems voraus[setzt], was aber erst möglich ist, wenn dem Beobachtungsvorgang differenzierte und konkrete Hypothesen zugrunde liegen“ (ebd., S. 527).

1.3 Protokollierung

Um die Daten, die im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung erhoben wurden, auswerten zu können, bedarf es einer genauen Protokollierung, deren Form je nach Forschungsfrage in den folgenden Aspekten variiert: 1. Zeitpunkt der Protokollierung (Wann?), 2. Art der Protokollierung (Wie?), 3. Instrumente der Protokollierung (In welcher Form?) und 4. Inhalte der Protokollierung (Was?).

<i>Wann?</i>	
<i>während</i> des Geschehens (direkt)	<i>nach</i> dem Geschehen (aus der Erinnerung)
<i>Wie?</i>	
strukturiert	unstrukturiert
Aufzeichnung nach vorab festgelegten Beobachtungskategorien (z. B. in Intervallen, fortlaufend oder thematisch)	Aufzeichnung nach unstrukturiertem Beobachtungsleitfaden (siehe z. B. Hildenbrand, Abb. 3)

<i>In welcher Form?</i>
Protokolle, Memos, Feldnotizen, Forschungstagebücher
<i>Was?</i>
Aktionen, Konstellationen, Haltungsmuster

Abb. 2: Arten der Protokollierung

Darüber hinaus können Protokolle nach chronologischen oder nach systematischen Aspekten abgefasst werden, wobei die Systeme unterschiedliche Vorteile haben und auch zusammengelegt werden können. Beim systematischen Protokollieren ist zu berücksichtigen, dass hier bereits Interpretationen einfließen und man deshalb sorgfältig zwischen Beobachtungen und Interpretationen in der Aufzeichnung trennen muss. Ferner hängt die Art der Protokollierung stark von der Art und Differenzierung der Beobachtung ab, die je nach Strukturierungsgrad differiert. So erfolgt die Protokollierung bei der strukturierten Beobachtung nach einem differenzierten System vorab festgelegter Kategorien (= Beobachtungsleitfaden). Die Wahrnehmung des Beobachters bzw. der Beobachterin wird hierbei auf einen ausgewählten Gegenstandsbereich fokussiert, der durch beobachtbare Kategorien möglichst genau und vollständig erfasst wird. Diese Kategorien können entweder aus einer unstrukturierten Beobachtung von Ereignissen heraus entwickelt oder aber aus den Annahmen einer wissenschaftlichen Theorie und den Vorerfahrungen und Vorwissen abgeleitet werden. Insgesamt ist diese strukturierte Form der Protokollierung zwar leichter kontrollierbar, bietet allerdings keine Garantie dafür, dass wirklich alle Aspekte, die für die Forschungsfrage relevant sind, wirklich erfasst werden.

In der unstrukturierten Beobachtung hingegen bekommen die Beobachtungen einen größeren Spielraum, da hier nur allgemeine Richtlinien bzw. grobe Hauptkategorien vorgegeben werden (Lamnek & Krell, 2016, S. 526). So unterscheidet Hildenbrand (2005) z. B. in Form einer dreispaltigen Tabelle zwischen Beobachtung, theoretischen und methodischen Notizen (S. 24).

Beobachtungsnotizen	Theoretische Notizen	Methodische Notizen
<ul style="list-style-type: none"> • Was sehe ich? 	<ul style="list-style-type: none"> • Welche theoretischen Hintergründe ruft das Beobachtete bei mir hervor? • An welche theoretischen Konzepte etc. denke ich hierbei? 	<ul style="list-style-type: none"> • Auf welche Schwierigkeiten und Herausforderungen bin ich beim Beobachten gestoßen? • Wie muss ich zukünftig vorgehen, um diese Schwierigkeiten zu vermeiden?

Abb. 3: Unstrukturierter Beobachtungsleitfaden nach Hildenbrand (2005, S. 24)

Hierbei ist in der linken Spalte (Beobachtungsnotizen) unmittelbar alles festzuhalten, was beobachtet wird. Relevante Aspekte können z. B. die Interaktionen und Reaktionen/Verhaltensmuster der Teilnehmer_innen, die sich daraus ergebenden Konsequenzen für das soziale Feld, die Beschreibung der sozialen Situation sowie der Teilnehmer_innen, auftretende Regelmäßigkeiten und Differenzen sein.

1.4 Auswertung und Gütekriterien

Die abschließende Auswertung aller Forschungsergebnisse erfolgt auf der Grundlage der Beobachtungsprotokolle, die außerdem durch Memos, Feldnotizen und Forschungstagebücher ergänzt werden sollten. Von besonderer Bedeutung ist hier Transparenz in der vollständigen und nachvollziehbaren Darstellung aller Ergebnisse. Reh empfiehlt diesbezüglich, die verschiedenen Arten und Phasen des Schreibens sauber voneinander zu trennen, d. h. zwischen den in der Beobachtungssituation entstandenen Feldnotizen und den später erfolgenden schriftlichen Bearbeitungen der Notizen (die diese nicht ersetzen) (Reh, 2012, S. 127). Schließlich bildet die Reflexion der eigenen Beobachterrolle im Forschungsprozess ein wesentliches Gütekriterium³. Diesbezüglich ist weiterhin festzuhalten, dass mit zunehmender Eingrenzung des Beobachtungsberei-

3 Siehe hierzu insbesondere die Verhaltensregeln von Lamnek, nach denen der teilnehmende Beobachter sich so zu verhalten hat, „dass die Beobachtung als solche möglich ist und bleibt und dass er als Beobachter das soziale Feld nicht verändert“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 554).

ches, Trennschärfe der Kategorien sowie ihrer Kürze und Verständlichkeit auch die Wahrscheinlichkeit zunimmt, dass die vorgenommenen Zuordnungen zu den Beobachtungskategorien transparent und in sich stimmig sind.⁴ Eine zusätzliche Schulung von externen Beobachter_innen sowie der Einsatz zusätzlicher Hilfsmittel (Aufzeichnung durch Videokamera etc.) kann dieses zusätzlich unterstützen, ist aber im Zeitrahmen des Praxissemestersemesters meist nicht realisierbar. Schließlich ist auch die Kenntnis und Offenlegung möglicher Beobachtungsfehler, die entweder zulasten des Beobachters bzw. der Beobachterin, der Beobachtung selbst oder aber der äußeren Bedingungen auftreten können, für die Transparenz unabdingbar (z. B. Halo-Effekt = bei einer Beobachtung von bekannten Eigenschaften wird auf weitere Eigenschaften einer Person geschlossen).

2 Beispiel

In diesem Abschnitt wird an einem Beispiel dargestellt, wie im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung bei der Protokollierung vorgegangen werden kann. Hierbei werden zunächst Kontext und Forschungsfrage aufgezeigt. Anschließend werden die einzelnen Schritte, die bereits mit Blick auf den Umfang des Praxissemesters reduziert sind, dargestellt.

Kontext:

- Eine Lehrerin einer Schule mit Förderschwerpunkt Hören gestaltet den Einstieg in die Musikstunde einer sechsten Klasse durch eine zehninminütige Improvisationseinheit, für die die Schüler_innen mehrere Instrumente auswählen können. Die Reihenfolge der Spieler_innen wird zuvor nicht festgelegt. Endet ein_e Schüler_in, kann der_die nächste mit der kurzen Improvisation beginnen.

Beobachtungsbereich:

- Musikalische Improvisation von Schüler_innen mit dem Förderschwerpunkt Hören

4 Siehe hierzu Bogumil und Immerfall, die z. B. ‚Stimmigkeit‘ als alternatives Gütekriterium zu Reliabilität einsetzen und damit auf die Vereinbarkeit von Zielen und Methoden der Forschungsarbeit hinweisen (Bogumil & Immerfall, 1985).

Forschungsfrage:

- Welche nonverbalen Mittel setzen Schüler_innen in einer 6. Klasse einer Schule mit Förderschwerpunkt Hören ein, um den Beginn einer Improvisation zu initiieren?

2.1 Vorbereitende unstrukturierte Beobachtung

Der oder die Forschende verschafft sich einen umfassenden Eindruck und Überblick über das Feld unter Berücksichtigung der Forschungsfrage. Die zunächst ungeordneten Eindrücke werden in Form von Feldnotizen festgehalten. Wichtig ist hierbei die Unterscheidung zwischen Beschreibung und Interpretation, um die Wissenschaftlichkeit zu gewährleisten. Dies kann z. B. in Form der drei Spalten 1. Beobachtung, 2. Theoretische Notizen und 3. Methodische Notizen erfolgen (siehe Hildenbrand, 2005, S. 24).

Beobachtung	Theoretische Notizen	Methodische Notizen
S atmet tief ein, um Einsatz zu markieren.	S verfügt über Vorkenntnisse und weiß, wie Einsätze markiert werden können.	Festlegung, ob nur von geglückter musikalischer Interaktion die Rede sein kann, wenn alle SuS das Zeichen Atem als Einsatz erkennen.
S blickt in den Kreis und greift zum Instrument.	Den Einstieg gestaltet der selbstbewussteste S, da er den zwingendsten Blickkontakt aufnimmt.	Position des Beobachtenden im Klassenzimmer ist wichtig.
S nimmt Blickkontakt mit L auf.	Blickkontakt wichtig für S, um eine Orientierung zu erhalten.	Reagiert Beobachtender auf S oder auf L?
S sucht Bestätigung von MS.	S vergewissert sich über die Gruppe.	_____

Abb. 4: Unstrukturierter Beobachtungsleitfaden

2.2 Kodierung und Dimensionierung des Beobachtungsgegenstands

Anhand des unstrukturierten Beobachtungsprotokolls kann nun der Beobachtungsgegenstand, die nonverbalen Mittel, kodiert und dimensioniert werden. Hierfür müssen nacheinander folgende Schritte erfolgen:

Kodierung der nonverbalen Mittel

- hierbei: Unterscheidung von gerichteten und ungerichteten Bewegungen (z. B. Blick aus dem Fenster, Vorbeugen, um sich bequemer zu setzen, Sortieren der Instrumente)

Dimensionierung und *Operationalisierung* der nonverbalen Mittel

- z. B. Arten und Ausprägungen von Blickkontakt

Auf der Basis dieser ersten Ergebnisse kann es passieren, dass innerhalb der ursprünglichen Forschungsfrage eine neue Perspektive hervortritt. So ist z. B. in diesem Fall deutlich zu erkennen, dass vor allem der Blickkontakt für Schülerinnen und Schüler mit einer Hörschädigung ein wichtiges nonverbales Mittel darstellt, um in Improvisationssituationen zu interagieren. Es scheint in diesem speziellen Kontext das vorrangige Mittel zu sein, um sich in den Improvisationsprozess einzubringen. Aufgrund dieser Erkenntnis wird die Forschungsfrage für die weitere Untersuchung auf den Beobachtungsgegenstand des Blickkontaktes eingengt und genauer untersucht.

2.3 Entwicklung eines strukturierten Beobachtungsleitfadens

Der Beobachtungsleitfaden, der hierfür auf der Basis der bereits erlangten Erkenntnisse entwickelt wird, muss nun vor allem die Art des Blickkontaktes genauer untersuchen. So werden diese durch Abkürzungen oder Symbole beschrieben (kodiert) und dann entsprechend ihres Vorkommens in die vorgegebene Struktur eingetragen. In diesem Beispiel werden für den Beobachtungsleitfaden die folgenden Abkürzungen verwendet: S = Schüler_innen, L = Lehrer_innen, MS = Mitschüler_innen, Blickkontakt = -. Ein Blickkontakt wird dann kodiert, wenn eine Schülerin oder ein Schüler (Anfangsbuchstabe des Vornamens) gezielt eine Mitschülerin oder einen Mitschüler (MS) oder die Lehrkraft (L) anblickt. Jeder Blickkontakt löst eine Reaktion der Schülerin oder des Schülers aus. Um die vielfältigen Erscheinungen des Blickkontaktes in

Bezug auf die Lernenden zu erfassen, werden diese nicht mit Abkürzungen kodiert, sondern mit Worten beschrieben.

Zeit (h)	Interaktion (wer?)	Art des Blickkontaktes	Bemerkungen
8.05	G-MS	Umschauen, kontrollierender Blick	signalisiert Bereitschaft
8.09	O-L	gezielter Blick	beginnt nach bestätigendem Nicken
8.10	O-MS	fragender Blick, hilfesuschender Blick	endet nach Kontakt mit MS
8.14	J-MS	unsichere Kopfbewegung, fragender Blick	beginnt nach Zögern
8.22	H	Vermeidung des Blickkontaktes	blickt zu Boden, beginnt letzte Improvisation

Abb. 5: Beobachtungsleitfaden (Art des Blickkontaktes in Improvisationssituation)

2.4 Auswertung der Daten und Dokumentation

Die Auswertung der Forschungsergebnisse erfolgt auf der Grundlage der Beobachtungsprotokolle, die außerdem durch Memos, Feldnotizen und Forschungstagebücher ergänzt werden. Es sei noch einmal darauf hingewiesen, dass die zentralen Beobachtungen möglichst *in* der Beobachtungssituation selbst (Spalte: Zeit, Interaktion, Art des Blickkontaktes und Bemerkungen) oder *unmittelbar danach* (Ergänzung des Rasters an den relevanten Stellen sowie zusätzliche Memos und Tagebucheinträge) aufgeschrieben werden sollten, um entstehende Erinnerungsgrenzen zu minimieren. Damit die Beobachtung aussagekräftig ist, sollte sie unbedingt über einen längeren Zeitraum hinweg erfolgen.

3 Übung

Die Übung dient dazu, die einzelnen hier vorgestellten Schritte der teilnehmenden Beobachtung selbst durchzuspielen und nachzuvollziehen.

Welche Arten von Unterrichtsstörungen treten in einer Musikstunde der Klassenstufe X auf? (evtl. aus der Erinnerung heraus aufrufen)

- Führen Sie eine kurze wissenschaftliche Beobachtung in dem Untersuchungsfeld durch (Dauer: ca. 20 Minuten) und nehmen Sie hierfür den unstrukturierten dreispaltigen Beobachtungsbogen (s.o.) als Grundlage.
- Reflektieren und ergänzen Sie ihre Beobachtungen im Anschluss an die Stunde.
- Kodieren und dimensionieren sie die Formen von Unterrichtsstörungen.
- Entwickeln Sie nun einen strukturierten Beobachtungsbogen, mit dem Sie z. B. die Quantität der Störungen messen.
- Achten Sie bei Ihrem Vorgehen auf die strenge Trennung von Beobachtung und Interpretation.

Literatur

- Atteslander, P. (2003). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (10. Aufl.). Berlin: De Gruyter.
- Beck, G. & Scholz, G. (2012). Die Schule als Beobachtungsfeld. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 85–114). Wiesbaden: Springer VS.
- Bogumil, J. & Immerfall, S. (1985). *Wahrnehmungsweisen empirischer Sozialforschung. Zum Selbstverständnis des sozialwissenschaftlichen Forschungsprozesses*. Frankfurt am Main: Campus.
- Breidenstein, G. (2012). Pädagogische Beobachtung. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 27–44). Wiesbaden: Springer VS.
- De Boer, H. & Reh, S. (Hrsg.). (2012). *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hildenbrand, B. (2005). *Fallrekonstruktive Familienforschung. Anleitungen für die Praxis* (Qualitative Sozialforschung, 6) (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1995a). *Alltag der Schulkinder*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Krappmann, L. & Oswald, H. (1995b). Unsichtbar durch Sichtbarkeit. Der teilnehmende Beobachter im Klassenzimmer. In I. Behnken & O. Jaumann (Hrsg.), *Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung* (S. 39–50). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). Teilnehmende Beobachtung. In S. Lamnek & C. Krell, *Qualitative Sozialforschung* (6., vollst. überarb. Aufl.) (S. 515–607). Weinheim: Beltz.
- Martin, E. & Wawrinowski, U. (2000). *Beobachtungslehre* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Reh, S. (2012). Die Schule als Beobachtungsfeld. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 85–114). Wiesbaden: Springer VS.
- Seidel, T., Prenzel, M., Rimmel, R., Dalehefte, I. M., Herweg, C., Kobarg, M. & Schwindt, K. (2006). Blicke auf den Physikunterricht. Ergebnisse der IPN Videostudie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 799–821.
- Zierer, K., Speck, K. & Moschner, B. (2013). *Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung*. München: Reinhardt/UTB.

Kerstin Heberle

Studienprojekte auf Basis von Gruppendiskussionen

Erhebungsmethoden stellen „perspektivisch ausgerichtete Instrumente“ (Pren- gel, Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 33) dar, die Wissen stets nur „in ausgewählten Perspektiven“ (ebd.) erschließen. Daher gilt es im Rahmen eines Studienprojekts zu reflektieren, welchen spezifischen Zugriff die jeweils gewählte Methode zum erlebten Praxissemester gewährt und auf welcher Ebene Aussagen über das Feld Schule getroffen werden können. Im Kontext des Praxissemesters dient ein solches Nachdenken über Erhebungsmethoden nicht primär dem Ziel, forschungsmethodische Standards und Gütekriterien zu erfüllen. Stattdessen erscheint es als Möglichkeit, den Erwerb des eigenen Wissens und damit seine eigene Perspektive auf Schule und (Musik-)Unterricht – methodisch geleitet – zu reflektieren. So kann die Wahl einer spezifischen Erhebungsmethode im Studienprojekt und damit eine bewusste Selektion und Fokussierung dazu beitragen, den Blick auf den Alltag zu befremden und zu hinterfragen – etwa, indem im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung Kontextwissen über Schüler_innen bewusst ausgeblendet wird.

Neben den bereits im Rahmen dieses Bandes vorgestellten Verfahren des Interviews (→ Niessen (Beitrag qualitative Interviews) in diesem Band) sowie der Beobachtung (→ Kranefeld in diesem Band und → Löbber & Ziegenmeyer in diesem Band) wird mit dem Verfahren der Gruppendiskussion im Folgenden eine weitere Erhebungsmethode vorgestellt, die sich ebenfalls fest im Kanon qualitativer Forschungsmethoden etabliert hat (Flick, 2009). Dabei sollen zunächst übergreifende Ziele der Methode auch im Vergleich zu anderen Erhebungsverfahren kurz skizziert und wesentliche methodische Schritte und Entscheidungen beschrieben werden, die im Rahmen eines Studienprojekts auf Basis von Gruppendiskussionen bedacht werden müssen. Da die Erhebungsmethode innerhalb der Methodendiskussion oftmals als einer der „Zweige“ (Bohnsack, 2010, S. 214) der Dokumentarischen Methode diskutiert und in diesem Zusammenhang eng mit deren erkenntnistheoretischer Position verknüpft wird, wird die Dokumentarische Methode anschließend als eine mögliche Auswertungsperspektive von Gruppenarbeiten präsentiert. Abschließend werden ein Einblick in musikpädagogische Fragestellungen und Forschungsge-

genstände gegeben und damit Einsatzmöglichkeiten von Gruppendiskussionen im Kontext musikpädagogischer Studienprojekte beleuchtet.

1 Gruppendiskussion als Erhebungsmethode

Wie der Name schon sagt, werden im Rahmen von Gruppendiskussionen Diskussionen mit mehreren Teilnehmenden zu einem durch die Forschungsfrage gegebenen Thema initiiert. Diese Diskussionen werden mit einem Audiogerät, seltener auch einer Videokamera, aufgezeichnet. Im Vergleich zu den zuvor beschriebenen Erhebungsmethoden des Interviews sowie der Beobachtungsverfahren nimmt die Gruppendiskussion eine Zwischenstellung ein. Wie auch Interviews finden Gruppendiskussionen außerhalb des konkreten Unterrichtsgeschehens statt und werden von sogenannten Moderator_innen durch mehr oder weniger konkrete Fragen und Impulse gesteuert (s. u.). Indem jedoch eine ganze Gruppe teilnimmt und die Moderation vor allem darauf zielt, eine Diskussion der Akteur_innen untereinander anzuregen, in der argumentiert, erzählt, erinnert und gegenseitig ergänzt wird, wird davon ausgegangen, dass die Gruppendiskussion (gerade auch bei Personen, die auch im Alltag zusammenarbeiten und sich austauschen) einem alltäglichen Gespräch nahekommt (Vogl, 2014; Flick, 2009).

Bei der Erhebungssituation wird es somit nicht nur in Kauf genommen, sondern – im Gegenteil – als produktiv erachtet, dass eine gewisse Gruppendynamik entsteht und sich die Akteur_innen gegenseitig beeinflussen (Flick, 2009). Damit unterscheidet sich das Erkenntnisinteresse der Methode auch deutlich von dem des Interviews und darf nicht mit einem, möglicherweise aus Zeitgründen zusammengelegten, gleichzeitigen Befragen mehrerer Personen verwechselt werden (Vogl, 2014). Während Methoden der Interviewführung vor allem auf die Analyse professioneller Wissensbestände, Einstellungen und Einschätzungen *einzelner* zielen, wie z. B. die individuellen Sichtweisen von Schüler_innen auf ihre bisherigen Erfahrungen im Klassenmusizieren (→ Niesen (Beitrag qualitative Interviews) in diesem Band), stehen in der Gruppendiskussion die *Gruppe* sowie *ihre Interaktion miteinander* im Mittelpunkt. In Abhängigkeit zu ihrer metatheoretischen Rahmung können Gruppendiskussionsverfahren dabei unterschiedliche Erkenntnisebenen anstreben. So kann das Ziel ihrer Analyse vor allem darin bestehen, die „Aushandlungs- oder Problemlöseprozesse[]“ (Flick, 2009, S. 252) der Akteur_innen im Zusammenhang mit einem konkreten Thema zu rekonstruieren. Gleichmaßen können

Analysen jedoch vor allem auf die Rekonstruktion von auch situationsunabhängigen, *dahinterliegenden* geteilten Orientierungen der Gruppe zielen, die in der Diskussion in der interaktiven Bezugnahme aufeinander implizit zum Ausdruck kommen (Flick, 2009; Sturm, 2013; siehe dazu auch Kapitel 3).

2 Entscheidungsfelder der Planung und Durchführung einer Gruppendiskussion im Rahmen von Studienprojekten

Auch wenn es sich bei der Gruppendiskussion um eine Methode handelt, die ein exploratives Interesse hat und den Teilnehmenden größtmögliche Offenheit in ihren Antworten gewähren möchte, ist es dennoch wichtig, den Rahmen gut zu planen und auch die eigene Rolle innerhalb des Erhebungsprozesses für sich zu klären. Dabei stehen Planung und Durchführung stets im Zusammenhang mit der Fragestellung und sollten immer mit Rücksicht auf die Teilnehmenden sowie allgemeine ethische Aspekte erfolgen (Vogl, 2014, S. 583).¹

2.1 Auswahl der Personen

Innerhalb der Methode wird grundsätzlich zwischen der Erhebung von Realgruppen, d. h. Personen, die auch im Alltagskontext zusammenarbeiten und künstlichen Gruppen, die extra für die Diskussion rekrutiert und zusammengestellt worden sind, unterschieden.² Da im Rahmen des Praxissemesters ein spezifischer Ausschnitt des erlebten Schulalltags in den Blick genommen werden soll, erscheint hier die Auswahl einer Gruppe naheliegend, die auch im

- 1 Die folgenden Ausführungen beziehen sich zunächst übergreifend auf Gruppendiskussionen als Erhebungsmethode. Die konkrete Entscheidung für eine der jeweiligen Varianten richtet sich dabei nach der methodologischen bzw. metatheoretischen Verankerung. Beispielsweise gibt es für eine Gruppendiskussion im Rahmen der Dokumentarischen Methode, wie sie im anschließenden Kapitel als eine Auswertungsperspektive vorgestellt wird, sehr konkrete Anforderungen im Hinblick auf den Leitfaden sowie die Rolle der Moderation (siehe dazu z. B. Bohnsack, 2010).
- 2 Innerhalb von künstlichen Gruppen können Rollen- und Statusgefüge weniger von Bedeutung sein und Beteiligte ggf. offener reden. Für Realgruppen spricht wiederum, dass bei ihnen „von einer gemeinsamen Interaktionsgeschichte im Hinblick auf den Diskussionsgegenstand und damit von schon entwickelten Formen gemeinsamen Handelns und ihnen zugrunde liegender Bedeutungsmuster“ (Nießen, 1977, S. 66, zitiert nach Flick, 2009, S. 252) ausgegangen werden kann (Flick, 2009; Vogl, 2014).

Alltag an der Schule zusammenarbeitet (z. B. die Musiklehrenden einer Schule, die im Unterricht oder in Projekten miteinander kooperierenden Musiklehrenden und Musikschullehrenden sowie ggf. Förderpädagog_innen und Fachlehrende oder die Schüler_innen einer bestimmten Klasse). Ergibt sich im Rahmen des Praxissemesters die Möglichkeit, zwei oder sogar mehr Gruppen in der Analyse miteinander zu konfrontieren, was gerade bei Gruppendiskussionen mit Schüler_innen umsetzbar sein kann, erscheint eine Auswahl der Teilnehmenden nach dem Prinzip des Theoretical Samplings, d. h. nach der theoretischen Relevanz für die Fragestellung, sinnvoll. Dabei kann es ein Kriterium sein, die Gruppen möglichst heterogen zusammenzustellen, um die Dynamik innerhalb der Gruppendiskussion zu stärken und einen Austausch möglichst unterschiedlicher, gegensätzlicher Perspektiven zu evozieren. Demgegenüber kann es auch von Interesse sein, gerade die gemeinsame Perspektive einer homogenen Gruppe herauszuarbeiten (Flick, 2009; Vogl, 2014).

Nach der Auswahl der Diskussionsteilnehmenden gilt es auch hier, das Einverständnis der Befragten einzuholen und sie im Vorfeld ausreichend über das Projekt sowie den Datenschutz zu informieren (→ Heberle in diesem Band).

2.2 Leitfaden

Wie auch beim Interview werden Gruppendiskussionen durch einen Leitfaden strukturiert, der dafür sorgen kann, dass alle für die Forschungsfrage relevanten Themen auch angesprochen werden. Zudem sichert er bei der Gegenüberstellung unterschiedlicher Gruppendiskussionen Vergleichbarkeit. Dabei gilt, dass die Fragen nicht nacheinander abgehakt werden müssen, sondern der Leitfaden flexibel gehandhabt werden kann. Vogl (2014) schlägt sogar vor, dass der Leitfaden nur aus den groben Rahmenthemen besteht. Die daraus abgeleiteten Fragen und Impulse sollten demnach nicht zu kleinschrittig sein und kein reines Sachwissen abfragen, sondern zu einer Diskussion anregen. Für eine ein- bis zweistündige Diskussion erscheinen ihm vier bis sechs Themenbereiche bzw. Fragen angemessen. Sollten darüber hinaus noch weitere Aspekte für die Forschungsfrage von Bedeutung sein, könnten diese als Nachfragen notiert und anschließend ergänzt werden. Notwendig sei es außerdem, „bei der Ausgestaltung des Hauptteils der Gruppendiskussion verschiedene Phasen der Gruppendynamik“ (ebd., S. 583) zu berücksichtigen und eine „zunehmende Tendenz für Konformität“ (ebd.) einzuplanen, die sich nach einer ersten Orientierungsphase

oftmals einstellt. Um dieser entgegenzuwirken, können auch bewusst provokantere Fragen gestellt werden (ebd.).

2.3 Stimuli

Eine spezifische Variante der Erhebungsmethode stellen Gruppendiskussionen dar, die mittels eines Stimulus einen besonderen Gesprächsanreiz geben (Kutscher, 2010; Paseka & Hinzke, 2014). Dieser Stimulus kann in Form und Funktion durchaus unterschiedlich sein. Oftmals kommen Dilemmasituationen zum Einsatz, in denen für den Lehrberuf charakteristisch angesehene Antinomien wie beispielsweise „die Antinomie zwischen Anspruch an Selektion und Förderung“ (Paseka & Hinzke, 2014, S. 16) sichtbar werden. Solche meist konstruierten Fallvignetten basieren auf hypothetischen oder echten Dilemmata und liegen u. a. in Form von schriftlichen Situationsbeschreibungen, Bildern oder auch kurzen Videoausschnitten vor. Ihnen wird zugeschrieben, dass sie in besonderem Maße zu Reflexions- und Diskussionsprozessen anregen (Kutscher, 2010). Für einen spezifisch musikpädagogischen Zugriff greift Honnens zudem auf Klangbeispiele zurück, die in seiner Studie zu sozioästhetischen Anerkennungsprozessen beispielsweise eine Diskussion über individueller Geschmacksurteile initiieren sollen (Honnens, 2016).

2.4 Rolle der Moderation

Eine wichtige Rolle bei Gruppendiskussionen spielen die Moderator_innen. Zwar wird vereinzelt auch nur „auf die Eigendynamik der Gruppe gesetzt und auf eine Steuerung durch einen Leiter verzichtet“ (Flick, 2009, S. 253), um eine möglicherweise verfälschende Beeinflussung auszuschließen. Die meisten Gruppendiskussionen finden jedoch mit Moderator_innen statt, die die Diskussionen steuern können (ebd.).

Dabei richtet sich auch hier die Ausgestaltung nach der Fragestellung. So kann sich die Moderation lediglich auf die formale Steuerung beschränken und in der Festlegung des Diskussionsbeginns, -ablaufs und -endes bestehen. Demgegenüber kann auch mit Rückbezug auf den Leitfaden eine thematische Steuerung erfolgen, indem neue Themen eingeführt und vertiefende oder auch lenkende Fragen gestellt werden. Darüber hinaus kann es auch notwendig sein, ein Gespräch zu entschleunigen oder auch (jedoch vorsichtig!) zu konfrontieren

und zu provozieren oder auch die oben bereits benannten Stimuli (s. o.) zu geben (Flick, 2009). Zu berücksichtigen gilt immer, dass durch „diese Interventionen [...] die Dynamik und das Funktionieren von Gruppe und Diskussion nur unterstützt werden und trotzdem großer Spielraum für deren Eigendynamik bleiben“ (Flick, 2009, S. 254) soll.

2.5 Aufbereitung der Daten

Im Anschluss an die Gruppendiskussion werden die Audioaufnahmen transkribiert. Im Gegensatz zur Transkription eines Interviews kann sich die Transkription einer Gruppendiskussion als deutlich aufwendiger erweisen. Da vor allem die Bezugnahmen der Akteur_innen aufeinander und dabei insbesondere Situationen interaktiver Dichte, d. h. von Unterbrechungen, Abbrüchen und Situationen gleichzeitigen Gesprächsbeginns sowie Überlappungen von Interesse sind, erscheint es notwendig, diese in den Transkripten auch entsprechend abzubilden. Ein adäquates Vorgehen präsentieren beispielsweise Asbrand und Martens (2018, S. 178–179) mit Bezug auf Bohnsack (2014) und Przyborski & Wohlrab-Sahr (2014), eine vereinfachte Variante, die sich für studentische Arbeiten eignet, findet sich bei Langer (2010).

Weiterführende Literaturhinweise

- Bohnsack, R. (2010). Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Leske & Budrick.
- Flick, U. (2009). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (4. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Vogl, S. (2014). Gruppendiskussion. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 581–587). Wiesbaden: Springer VS.

3 Perspektivwechsel: Analyse von Gruppendiskussionen mittels der Dokumentarischen Methode

Hinsichtlich des übergeordneten Ziels, Studierende im Rahmen des Praxissemesters für ihre eigenen Perspektiven auf das Feld Schule und Unterricht zu sensibilisieren und diese auch zu hinterfragen, erscheint die Auseinandersetzung mit Forschungsmethoden auch dahingehend produktiv, dass diese ihre jeweilige Verankerung in sozial- und geisteswissenschaftlicher Theorie sowie ihre wissenschaftlichen Postulate und Paradigmen offenlegen (Prenzel, Friebertshäuser & Langer, 2010). In der Wahl und der Begründung für eine bestimmte Auswertungsmethode können vor diesem Hintergrund die Standortgebundenheit von Analysen sowie damit verbundene unterschiedliche Perspektiven auf den Gegenstand Unterricht einer Diskussion zugänglich gemacht werden.

Während mit der Grounded Theory Methodology (GTM) zuvor (→ Niessen (Beitrag qualitative Interviews) in diesem Band) eine Auswertungsstrategie präsentiert wurde, die metatheoretisch wenig verankert ist (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014) und sich daher relativ offen und flexibel an die jeweiligen Anliegen und Perspektiven der Studierenden anpassen kann, soll mit der Dokumentarischen Methode nun ergänzend eine Auswertungsmethode vorgestellt werden, die stark in den wissenssoziologischen Arbeiten Mannheims verwurzelt ist (Mannheim, 1964). Hinsichtlich des damit verbundenen Fokus auf eine sehr konkrete Erkenntnisebene erscheint die Methode damit nicht für jede Forschungsfrage geeignet und präsentiert sich verhältnismäßig voraussetzungsreich. Gleichzeitig eröffnen ihre metatheoretischen, sozialwissenschaftlichen Prämissen sowie die damit verbundene Deutung von Alltag und Wirklichkeit Denkipulse, die gerade für den innerhalb des Praxissemesters geforderten Schritt des Perspektivwechsels produktiv erscheinen.

3.1 AnalyseEinstellung: Struktur der Praxis

Im Rahmen von Ordnungsversuchen wird innerhalb der methodologischen Diskussion zwischen zwei AnalyseEinstellungen unterschieden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014): So können sich qualitative Analysen einerseits auf *Common-Sense-Theorien* von Personen richten. Hierunter wird die Sinnebene verstanden, die „kompetente Gesellschaftsmitglieder unmittelbar erschließen könnten, wenn sie sich Zeit für eine systematische Rekonstruktion nehmen

würden“ (ebd., S. 20). Daneben gibt es eine Analyseeinstellung, die sich „auf das praktische, das **habituelle** Handeln“ (ebd., Hervorh. im Original) richtet und auf die Rekonstruktion einer sozialen, gemeinsam geteilten Ordnung, eines „objektiven Sinn[s]“ bzw. den ‚Dokumentsinn‘ bestimmter Äußerungen“ (ebd.) zielt.

Eine kurze Sequenz aus dem Kinofilm *Der Hobbit*³ verdeutlicht m. E. anschaulich, welche Art von Wissen gemeint ist:

Bilbo: Schönen guten Morgen.

Gandalf: Wie meint Ihr das? Wünscht Ihr mir einen guten Morgen, oder meint Ihr, dass es ein schöner Morgen ist, egal was ich wünsche? Oder Ihr wolltet sagen, dass Ihr an diesem Morgen alles schön und gut findet? Oder wolltet Ihr sagen, man müsse an diesem Morgen gut und schön sein?

Bilbo: ((stotternd)) Alles zu- zugleich nehme ich an.

Gandalf: ((abschätzender Blick)).

Zu beobachten ist hier eine Situation, in der ein Ausdruck, der im alltäglichen Kontext wie selbstverständlich mit einer bestimmten Bedeutung verbunden ist – „Guten Morgen“ als unverbindlicher Gruß – plötzlich auf seinen wörtlichen Gehalt reduziert wird und dies deutliche Irritationen hervorruft.

Die Situation, die an die in der Sozialforschung bekannten Krisenexperimente Garfinkels (1973) erinnert, zeigt, wie voraussetzungsreich sich alltägliche Kommunikation vollzieht. So folgen die Teilnehmenden im Alltag stets bestimmten, gemeinsam geteilten Regeln und Orientierungen, die das Denken und das praktische Handlungswissen bestimmen und nach denen Gesprächsteilnehmer_innen im Alltag unwillkürlich handeln. Dieses handlungsleitende oder auch habituelle Wissen wird innerhalb der Sozialisation auf Basis gemeinsam geteilter Erfahrungen erworben (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Es gilt als „zutiefst selbstverständlich“ (ebd., S. 20), sodass es den Akteur_innen oftmals nicht mehr reflexiv zugänglich ist. Im Gegenteil wird sogar davon ausgegangen, dass dessen Bewusstmachung – wie hier im Beispiel – oftmals zu einer Irritation, oder sogar einer Störung und zu einem Nicht-Funktionieren von Kommunikation führt.

Gerade auch in der Annahme, dass schulisches Handeln nicht nur durch das individuelle Planungshandeln der Lehrenden bestimmt ist, sondern etablierte Normen und Ordnungen von beispielsweise Unterricht oder auch der Peerkultur

3 Jackson, P. (Regisseur). (2012). *Der Hobbit: Eine unerwartete Reise* [Film]. Neuseeland: WingNut Films.

unter den Schüler_innen von Bedeutung sind (Breidenstein, 2012), erscheinen eine Analyse sowie eine Reflexion dieser impliziten und gemeinsam geteilten Orientierungen im Praxissemester bedeutsam.

3.2 Formulierende und Reflektierende Interpretation der Dokumentarischen Methode

Zu den Forschungsmethoden, die sich auf einen solchen „Modus Operandi“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 21), d. h. auf die „Strukturgesetzlichkeit“ (ebd., S. 20) von alltäglichen Interaktionen richten, zählt neben u. a. der Objektiven Hermeneutik oder der Ethnomethodologie auch die Dokumentarische Methode (ebd.). Von Bohnsack und Mangold im Anschluss an die wissenssoziologischen Arbeiten Mannheims entwickelt (vgl. Bohnsack, 1989), umfasst sie eine spezifische Auswertungsstrategie sowie auch ein spezifisches Begriffsinventar.

Hinsichtlich der zuvor eröffneten Gegenüberstellung basiert die Methode zunächst auf der Unterscheidung zwischen einem *kommunikativ-generalisierten* und einem *konjunktiven* Wissen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Dabei wird unter dem kommunikativ-generalisierten Wissen das Wissen gefasst, welches „in der Regel in begrifflich explizierter Form zur Verfügung steht“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 281) und „theoretische, bewertende, normative Aussagen über die Handlungspraxis oder das Selbstbild“ beinhaltet (Asbrand, 2011, S. 2). Unter dem konjunktiven Wissen wird demgegenüber jenes atheoretische und implizite Wissen verstanden, welches in der Praxis angeeignet wurde und diese wiederum hervorbringt. Weil es sich bei letzterem um ein Wissen handelt, das in der Sozialisation angeeignet wurde und von allen geteilt wird, die über gemeinsame bzw. nach Mannheim (1964) *konjunktive*⁴ *Erfahrungen* verfügen, spricht Mannheim in diesem Zusammenhang auch von *kollektiv geteilten Orientierungen* (Asbrand, 2011). Die als fundamental und existentiell gedeuteten, oftmals „milieu-, generations-, geschlechts- oder organisationspezifisch“ (ebd., S. 3) geprägten Aneignungszusammenhänge dieses Wis-

4 „Die Konjunktion, das vereinende Dritte, zwischen (mindestens zwei) Personen, zeigt sich in eingenommenen Perspektiven, aus denen sie auch hervorging und aus denen heraus Begriffe verwendet werden, die in der sprachlichen Kommunikation miteinander gegenseitiges Verstehen ermöglichen. Begriffe und Wissen haben entsprechend keine allgemeine Gültigkeit, sondern eine konjunktive“ (Sturm, 2012, o. A.).

sens bzw. dieser Orientierungen bezeichnet Mannheim wiederum als *konjunktive Erfahrungsräume* (Asbrand 2011). Hiernach kann auch eine konkrete Schule oder ein konkreter Musikunterricht als ein solcher Erfahrungsraum gedeutet und im Hinblick auf kollektive Orientierungen befragt werden.⁵

In der Annahme, dass sich entsprechende „kollektiv geteilte Orientierungen in *Gesprächen* dokumentieren“ (ebd., S. 2, Hervorh. im Original), beinhaltet die Dokumentarische Methode aufbauend auf der Unterscheidung der oben benannten Wissensformen ein zweistufiges Auswertungsverfahren, um das konjunktive Wissen vom kommunikativ-generalisierten Wissen „zu lösen“ (Sturm, 2012, o. A.) und „es analytisch fassen zu können“ (ebd.). Da dieser Schritt m. E. für den Anspruch eines Perspektivwechsels besonders bedeutsam ist, wird hier im Kontext des Praxissemesters ein Fokus auf diese Interpretationsschritte gelegt, auch wenn im Rahmen der Dokumentarischen Methode mit der komparativen Analyse sowie der Typenbildung noch zwei weitere Analyse-schritte anschließen.⁶

Der erste Schritt der Interpretation besteht dabei in der *formulierenden Interpretation* und zielt auf die Rekonstruktion des kommunikativ-generalisierten Sinngehalts einer Interaktion:

„Bei der formulierenden Interpretation geht es um eine **zusammenfassende (Re-)Formulierung** des immanenten, des **kommunikativ-generalisierten** oder – alltagssprachlich ausgedrückt – des allgemein verständlichen **Sinngehalts**. Die Frage, die die Interpretation dabei zu beantworten sucht, lautet: Was wird gesagt? Der Inhalt wird paraphrasiert. Ziel ist es, die thematische Struktur, die Gliederung des Textes, die sich meist nicht unmittelbar erschließt, nachzuzeichnen.“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 293, Hervorh. im Original).

-
- 5 „Konjunktive Erfahrungen sind aber auch solche, die Individuen miteinander verbinden, ohne dass diese im Alltag tatsächlich zusammenleben oder sich kennen müssen, wie bspw. solche Erfahrungen mit Schule, die Schüler und Schülerinnen generell miteinander teilen unabhängig davon, welche konkrete Schule sie besuchen, oder der konjunktive Erfahrungsraum der Geschlechtszugehörigkeit der Schülerinnen, den sie mit andern Mädchen und Frauen teilen.“ (Asbrand, 2011, S. 3).
- 6 So erhöht gerade der Schritt der komparativen Analyse die Validität der Interpretation, indem das besondere des Falls im Vergleich mit anderen empirischen Fällen herausgearbeitet werden kann. Diese mündet wiederum in den Prozess der Typenbildung, in welchem Zusammenhänge zwischen einer Orientierung und den zugrunde liegenden konjunktiven Erfahrungen herausgearbeitet werden können sowie eine Dimensionierung des konjunktiven Erfahrungshintergrundes erfolgen kann (Asbrand, 2011).

Als zweiter Schritt erfolgt dann die *reflektierende Interpretation*, die nun auf das konjunktive Wissen sowie die gemeinsam geteilten Orientierungen der Gruppenteilnehmenden zielt, in der Formulierung Mannheims (1964) auf den Dokumentsinn. In der Annahme, „dass sich der Orientierungsrahmen in der Art und Weise der Interaktion dokumentiert, ist die reflektierende Interpretation darauf ausgerichtet zu beschreiben, *wie* die Erforschten miteinander sprechen“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 55, Hervorh. im Original). Im Mittelpunkt steht daher eine sequenzielle Analyse, in der auch in besonderem Maße die Diskursorganisation berücksichtigt wird (ebd.)⁷. Gefragt wird u. a.:

- „[W]ie – d.h. im welchem Modus, inkludierend oder exkludierend – stellen sie die Situation und deren Rahmungen gemeinsam her?“ (Nentwig-Gesemann, 2014, S. 125).
- „Lassen sich homologe Muster erkennen, die die Interaktionen bzw. den Modus der Interaktion im Gesamtverlauf der Szene in einer bestimmten Art und Weise ‚steuern‘?“ (ebd., S. 125–126).
- „Welche expliziten Einstellungen und vor allem impliziten (Wert-)Haltungen der Akteure generieren die Herstellung der Situation?“ (ebd., S. 126).
- „Geben die Akteure einander validierende Rückmeldungen und pendeln sie sich auf einen gemeinsamen Stil ein?“ (ebd., S. 126).

7 Um herauszuarbeiten, ob ein Thema innerhalb einer gemeinsam geteilten Orientierung diskutiert wird, werden innerhalb der Diskursanalyse Diskurseinheiten analysiert, welche wiederum drei Diskursbewegungen beinhalten: Zunächst wird als Proposition die erste Äußerung in den Blick genommen, diese kann sowohl argumentativer, beschreibender oder narrativer Art sein. Dann gilt es zu betrachten, wie diese nun im Verlauf der Interaktion bearbeitet wird, ob sie beispielsweise durch Beispiele, Erzählungen unterstützt oder ergänzt wird, oder auch durch einen neuen Aspekt mit propositionalem Gehalt erweitert wird. Letzte Diskursbewegung stellt idealtypisch die Synthese oder Konklusion dar (Asbrand, 2011). Eine gemeinsam geteilte Orientierung der Gruppe scheint zu bestehen und wird auf diese Weise zum Ausdruck gebracht. Verbunden mit dieser Analyse ist auch die Frage nach inkludierenden und exkludierenden Modi einer Interaktion (ebd., für einen differenzierteren Einblick in die Diskursanalyse siehe Przyborski, 2004; Przyborski & Wohlrab-Sah, 2014; Asbrand, 2011). Zudem sind die Orientierungsrahmen „durch folgende drei Aspekte konstituiert: die bejahenden Ideale, die sogenannten positiven Horizonte, auf sie strebt eine Orientierung zu, die negativen Gegenhorizonte, gegenüber denen eine Abgrenzung stattfindet, sowie die *Einschätzung und Bewertung der Realisierungsmöglichkeiten* zwischen positivem und negativem Horizont“ (Sturm, 2012, o. A., Hervorh. im Original).

Gerade in der Gruppendiskussion, in der sich die Akteur_innen aufeinander beziehen und ihr Wissen dabei stets aktualisieren, kann solch konjunktives Wissen in besonderem Maße erschlossen werden (Sturm, 2012, o. A.). Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass sich die Analyse dabei vor allem auf den verbal-sprachlichen Diskurs richtet. Körperliche Interaktionen, Gestik und Mimik können nur bedingt berücksichtigt werden (Nentwig-Gesemann, 2014).

3.3 Einsatzmöglichkeiten der Dokumentarischen Methode im Kontext Schule am Beispiel der Rekonstruktion von Differenz

Um anschließend an die Beschreibung der theoretischen Grundlagen einen entsprechenden Forschungszugang im Kontext von Schule und Unterricht zu veranschaulichen, wird im Folgenden exemplarisch auf die Arbeiten Tanja Sturms Bezug genommen und es werden entsprechende Auszüge ihrer Interpretation sowie der zugrunde liegenden Transkripte angeführt.⁸

Wie auch andere Autor_innen (vgl. Wagner-Willi, 2014; Lütje-Klose, 2017) spricht Sturm der Methode u. a. gerade für inklusions- bzw. differenzbezogene Forschungsarbeiten ein großes Potential zu. Ausgehend von einem erziehungswissenschaftlichen Verständnis von Inklusion (Budde & Hummrich, 2013) und der damit verbundenen Annahme einer strukturellen sozialen Ungleichheit, erscheint hier ein Forschungszugang notwendig, der Unterricht sowohl in seiner methodisch-interaktiven Gestaltung als auch in seiner gesellschaftlich-schulischen Verankerung beleuchtet (Sturm, 2012). In dem Anspruch, Hierarchisierungen sowie Marginalisierungen im Unterricht zu minimieren, ist es dabei u. a. relevant, die „(Re-)Produktion und Bearbeitung von Differenzen von Schülerinnen und Schülern in unterrichtlichen Praktiken“ (Sturm, 2012, o. S.) durch Lehrende⁹ zu rekonstruieren.¹⁰ Um die unterschiedlichen Erkenntnisebe-

8 Da es in der Musikpädagogik in der Form aktuell noch keine publizierten Vorbilder gibt, wird hier auf eine Studie aus der Erziehungswissenschaft zurückgegriffen. Da die Bezugnahmen auf die Studie entsprechend der Argumentation des vorliegenden Beitrags notwendigerweise selektiv erfolgen, wird dem_der Leser_in nahegelegt, die Originalpublikation hinzuzuziehen.

9 Um Einsatzmöglichkeiten der Methode deutlich zu machen, erfolgt hier ein Fokus auf Lehrkräfte. Wie jedoch auch die im Folgenden angeführten exemplarischen Forschungsfragen zeigen sollen (siehe Kapitel 4), kann sich die Rekonstruktion gleichermaßen auf konjunktive Orientierungen von beispielsweise Peergroups richten.

10 Gerade im Hinblick auf die Gruppe der Lehrkräfte gilt es nach Sturm (2012) zu bedenken, dass diese eine professionelle Gruppe darstellen und somit „ihre kon-

nen der Dokumentarischen Analyse in Bezug auf den jeweiligen analytischen Zugriff deutlich zu machen, soll an dieser Stelle eine im Rahmen ihrer Studie publizierte Analyse nachgezeichnet werden.¹¹

Bei dem gewählten Beispiel handelt es sich um eine Gruppendiskussion von Lehrenden an integrativen/inklusiven Schulen. Die leitende Fragestellung besteht darin, „welche Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schüler[n] wahrgenommen und/oder hergestellt werden“ (Sturm, 2012, o. S.). In den Blick geraten dabei vor allem die Passagen, in denen die Lehrenden thematisch auf die unterschiedlichen „Kinder und ihre Möglichkeiten in der Schule zu lernen“ (ebd.) Bezug nehmen.

*Beispiel formulierende Interpretation*¹²

Sturm fasst zunächst den Inhalt der aufgezeichneten Interaktion auf der Ebene des kommunikativ-generalisierten Wissens zusammen: Sie formuliert, dass die Lehrenden in den Beschreibungen ihrer Lerngruppe zwischen drei Gruppen von Kindern unterscheiden, zwischen den „sogenannten I-Kinder[n]“, den „als Regelkinder beschriebenen“ sowie einer Gruppe, „die zwischen den ersten und den zweiten gesehen wird“. Ein Fokus der Lehrkräfte liegt dabei auf der letzten Gruppe, da diese Schüler_innen aus ihrer Sicht „viele Probleme und Schwierigkeiten, jedoch keinen Anspruch auf sonderpädagogische Unterstützung“ besitzen. Auch geht Sturm auf Umschreibungen für die Kinder ein und deutet etwa den von den Lehrenden gewählten Ausdruck „ärmste Würmer“ als einen Hinweis auf ihr „empathisches Mitgefühl“, gleichzeitig aber auch als „Herabsetzung“ dieser Gruppe. Hinsichtlich ihrer „eigenen Versuche, den Kindern außerunterrichtliche Hilfen zukommen zu lassen“, formuliert Sturm, dass die Bemühungen der Lehrenden daran scheitern, dass Unterstützungen „nur dann gewährt werden, wenn die Probleme der Kinder nachweislich sehr groß sind und zwar über die erste Klasse hinaus, da in dieser kein Anspruch auf außerunterrichtliche Fördermaßnahmen besteht“ (ebd.).

junktiven Erfahrungen von Unterricht nicht ausschließlich durch erlebte Praxiserfahrungen generiert [werden]. Vielmehr haben sie sich auch theoretisch und begrifflich mit Unterricht und didaktischen Überlegungen auseinandergesetzt und verfügen somit über reflektiertes begriffliches Wissen zu diesem Themenfeld“ (ebd., o. S.).

11 Hinsichtlich der kompletten Fallrekonstruktion sei auf Sturm (2012) verwiesen.

12 Die folgenden Zitate stammen aus Sturm (2012, o. S.), die von ihr gewählten Zitate aus dem Transkript der Lehrenden werden kursiv dargestellt.

*Beispiel reflektierende Interpretation*¹³

In der reflektierenden Interpretation arbeitet Sturm nun geteilte Orientierungen des Lehrendenteams heraus, welche sie anschließend im Rahmen einer komparativen Analyse im Vergleich zu einer anderen Gruppendiskussion schärft und auf ihre Tragfähigkeit hin überprüft: Dass die Lehrenden die „potenzielle Möglichkeit für die Unterstützung dieser Kinder [...] in Förderangeboten außerhalb ihres Unterrichts“ (ebd.) verorten, verweist für Sturm implizit

„auf eine Ressourcenproblematik, die die Enaktierung ihrer ‚eigentlich‘ bestehenden Förderorientierung einschränkt. Die individuelle Förderung besteht offenbar als Konzept nur im Rahmen der organisatorischen Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Die Lehrerinnen fühlen sich für die Förderung dieser ‚Kinder aus dem Niemandsland‘ im Regelunterricht nicht zuständig.“ (ebd.)

Hinsichtlich der Frage nach der Konstruktion von Differenz rekonstruiert Sturm auf Basis der Daten zudem eine „Orientierung von normalem Lernen, dem Mitkommen im Unterricht“, was mit einer „binäre[n] Unterscheidung“ zwischen den normalen und nicht normalen verbunden ist. Dies umfasst gleichermaßen die Orientierung

„dass die Kinder zur Schule – und den in ihr durchgeführten Lernstandserhebungen – passen sollen. Die Differenz, die für die Lehrkräfte leitend in der Betrachtung ihrer Schülerinnen und Schüler ist, liegt in der Relation zu dieser gesetzten Norm und der je individuellen Möglichkeit der Kinder, sie zu erreichen.“

Nach Sturm deutet sich hier zudem „ein Verständnis von persönlichem Pech oder Schicksal an, das die ‚Kinder aus dem Niemandsland‘ zu erleiden oder erdulden haben.“ So lässt sich beobachten, dass die Lehrerinnen „zwar Empathie für die Kinder, jedoch keine Zuständigkeit“ (ebd.) empfinden.

In dieser Gegenüberstellung (s. Abb. 1) stellen dies natürlich nur Ausschnitte ihrer Interpretation dar, die jedoch exemplarisch die unterschiedlichen Zugänge und Interpretationsniveaus der Dokumentarischen Methode deutlich machen sollen. Relevant erscheint in diesem Zusammenhang zudem die Einordnung, die Sturm bezüglich ihrer Ergebnisse trifft. So weist Sturm in der Diskussion darauf hin, dass es ihr nicht darum geht, „vermeintlich gute mit vermeintlich schlechten Vorstellungen und Orientierungen von Unterricht zu vergleichen und/oder Lehrkräfte vorzuführen“ (ebd., o. S.).

13 Die folgenden Zitate stammen aus Sturm (2012, o. S.), die von ihr gewählten Zitate aus dem Transkript der Lehrenden werden kursiv dargestellt.

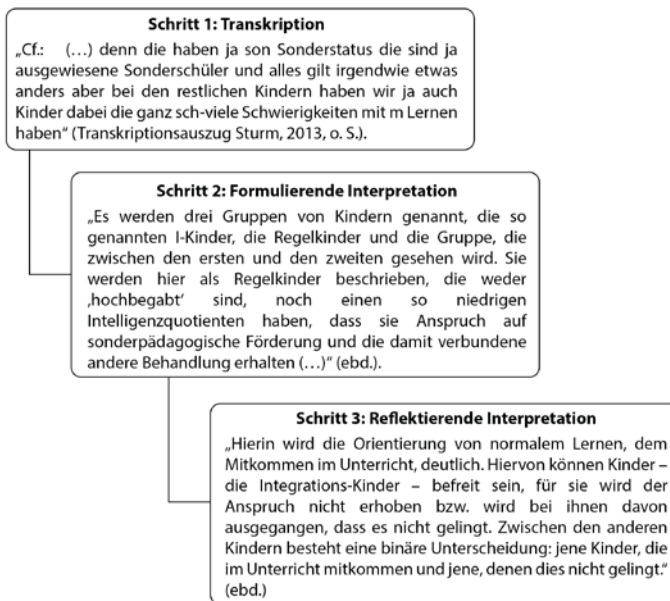


Abb.1: Schritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation am Beispiel von Sturm (2012)

Stattdessen erscheint die Dokumentarische Methode in ihren Augen geeignet, um „eine differenzierte Perspektive auf die Bearbeitung der Anforderung integrativen Unterrichts [zu] eröffne[n]“ (ebd.) und dazu beizutragen „Anknüpfung- und Reflexionspunkte zu erkennen, die auf der Ebene praktischer Unterrichtsgestaltung Marginalisierungen und Benachteiligungen liegen“ (ebd.).

Literaturhinweise zur Dokumentarischen Methode

- Asbrand, B. (2014). *Dokumentarische Methode*. http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wpcontent/uploads/2010/07/asbrand_dokumentarische_methode.pdf [10.07.2011].
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4. erweiterte Aufl.). München: Oldenbourg.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A. M. (Hrsg.). (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

4 Mögliche Studienprojekte auf Basis von Gruppendiskussionen im Fach Musik

Um den Blick nun auf den Einsatz von Gruppendiskussionen im Rahmen des Praxissemesters Musik zu richten, werden abschließend mögliche Forschungsgegenstände und -fragen präsentiert, die innerhalb des Vorbereitungsseminars Musik an der TU Dortmund als potentielle Studienprojekte diskutiert wurden. Diese richten sich dabei auf Themen und Felder, die von Studierenden aufgrund ihrer eigenen musikbezogenen Bildungsbiographie als bedeutsam erachtet oder aus der (musik-)pädagogischen Theorie abgeleitet wurden. Auch beziehen sie sich auf spezifische Besonderheiten, Konzepte und/oder Formate, die den Studierenden während des Praxissemesters an der Praxissemesterschule begegnet sind.¹⁴

- *Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht*: Ermutigt man Studierende im Vorbereitungsseminar Musik, ihre persönlichen Fragen zum Musikunterricht zu äußern, werden erfahrungsgemäß der *Umgang mit Heterogenität* und die *Planung, Durchführung und Reflexion von inklusivem Unterricht* als wesentliche Bereiche genannt. So erwarten Studierende große Herausforderungen sowohl angesichts unterschiedlicher instrumentaler und musikbezogener Vorerfahrungen als auch hinsichtlich der Teilnahme von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Gleichzeitig sehen sie sich mit dem Anspruch konfrontiert, einen differenzsensiblen, auf Anerkennung zielenden Unterricht zu gestalten und allen Schüler_innen die Teilhabe an musikalischen und musikbezogenen Bildungsprozessen zu ermöglichen. Im Anschluss an die oben bereits eröffneten Forschungsperspektiven einer reflexiven, differenzsensiblen Lehrer_innenbildung (s. o.) ist davon auszugehen, dass eine Gruppendiskussion mit Musiklehrenden zur Bedeutung von Heterogenität dazu beitragen kann, das alltägliche Handeln aller Akteur_innen im Spannungsfeld von Gleichheit und Differenz auch unter einer fachdidaktischen Perspektive in den Blick zu nehmen. Als mögliche Forschungsfragen¹⁵ stellen sich in diesem Zusammenhang für eine Gruppendiskussion mit Musiklehrenden: *Welche heterogenitätsbezogenen Orientierungen lassen sich bei den Musiklehrenden einer Schule rekonstruieren und welche Bedeutung haben diese ggf. für die Pla-*

14 Dementsprechend gilt es hier auch zu bedenken, dass es sich bei den Vorschlägen nicht ausdrücklich um Forschungsdesiderate handelt.

15 Nicht zu verwechseln mit den konkreten Fragen im Leitfaden!

nung und Durchführung des Musikunterrichts? Welches Verständnis von Musikunterricht wird dabei deutlich?

- *Lehrendenkooperation von Musikschullehrenden und Musiklehrenden:* An vielen Schulen in NRW wurden in den letzten Jahren – oftmals ergänzend zum allgemeinbildenden Musikunterricht – unterschiedliche musikpädagogische Projekte etabliert, in denen das aktive Musizieren im Vordergrund steht. Dazu gehören beispielsweise das Projekt *Jedem Kind ein Instrument (JeKi)/Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen (JeKits)* im Primarbereich sowie unterschiedliche Varianten von Musik- und Musizierklassen an weiterführenden Schulen, die oftmals ebenfalls in Kooperation mit städtischen Musikschulen ins Leben gerufen werden. Der Berufsalltag von Musiklehrenden ist daher ggf. auch von einer Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern geprägt. Viele Musikstudierenden berichten auch bereits selbst von eigenen Kooperationen im Rahmen von Nebentätigkeiten an Schulen oder Musikschulen. Während solche Kooperationen zwischen unterschiedlichen Professionen zunächst mit positiven Erwartungen wie z. B. Arbeitsteilung, inhaltlichem Austausch und Unterstützung sowie Kompetenzerweiterungen verbunden sind, weisen sowohl die persönlichen Erfahrungen als auch die Theorie darauf hin, dass gelingende Kooperation durchaus voraussetzungsreich ist und eines stetigen Austausches, der Rollenklärung und Kommunikation bedarf (vgl. Kranefeld, 2015; Lehmann, Hammel & Niessen, 2012; Kulin & Özdemir, 2011). Die Auseinandersetzung mit Orientierungen zu ihrer Kooperation im Rahmen von Gruppendiskussionen erscheint vor diesem Hintergrund eine differenzierte Reflexion von Lehrendenkooperation zu eröffnen. Als Fragen für eine Gruppendiskussion ergeben sich vor diesem Hintergrund: *Welche Orientierungen lassen sich in Bezug auf die gemeinsame Kooperation im Musikunterricht rekonstruieren? Wie deuten die Lehrenden ihren Aufgabenbereich sowie ihre Rolle(n) innerhalb der Kooperation? Unterscheidet sich ggf. explizites Wissen über ihre Profession gegenüber ihrem konjunktiven Wissen bezüglich ihrer Profession und welche Bedeutung hat dies möglicherweise für die Kooperation?*
- *Bedingungen und Merkmale der Planung von Musikunterricht in Fächerteams:* Da sich in jeder Schule individuelle Formate, Konzepte und Organisationsformen im Kontext von Lehren und Lernen entwickeln und ausdifferenzieren, bietet das Praxissemester für Studierende auch die Gelegenheit, sich mit diesen intensiver auseinanderzusetzen und sie unter einer

fachdidaktisch relevanten Fragestellung zu beleuchten. Als ein solches Format identifizierte eine Studentin¹⁶ an ihrer Praktikumschule beispielsweise die Arbeit in Fächerteams. So erlebte sie, wie Lehrende mit gleichen Fächern im Rahmen wöchentlicher Treffen unter Berücksichtigung der Themen des Schulcurriculums gemeinsam Unterrichtsreihen planten und dazu Material ausarbeiteten. Beides wurde anschließend über den schulinternen Server allen Kolleg_innen zur Verfügung gestellt. Im Fächerteam Musik gab es zudem die Besonderheit, dass es keine Fachlehrenden an der Schule gab und das Fächerteam Musik lediglich aus „Musikaffinen“, in diesem Fall aus Kunstpädagog_innen und Lehrenden mit Zusatzausbildung bestand. In der Annahme, dass dieses Format den Musikunterricht der Schule grundlegend prägt und definiert, erschien eine Auseinandersetzung mit den Planungsprozessen sowie den dabei zum Ausdruck kommenden Normen relevant. Als mögliche Forschungsfragen ergab sich somit für ein Studienprojekt: *Wie gestaltet sich aus Sicht der Akteur_innen die Zusammenarbeit, wie verhandeln und einigen sie sich auf Ideen und welche Bedeutung kommt dem Aspekt zu, dass sie fachfremd unterrichten? Damit verbunden ist zudem die Frage nach ‚dahinterliegenden‘ Orientierungen bezüglich Musik als Unterrichtsfach und deren Konsequenzen für die Konzeption und Gestaltung des Musikunterrichts an der Schule.*

- *Adressierungen im Hinblick auf den Musikgeschmack:* Während Gruppendiskussionen im schulpädagogischen Kontext oftmals mit Lehrenden durchgeführt werden, ergaben sich im Rahmen der Semindiskussionen zudem Fragen bezüglich der Orientierungen von Schüler_innen. Mit dem Anliegen, alltägliche Hörgewohnheiten und den Geschmack von Schüler_innen im Sinne eines schülerorientierten Musikunterrichts stärker zu berücksichtigen (siehe zu der Thematik auch das Studienprojekt von → Heinrichs in diesem Band), kam beispielsweise die Frage auf, welche Bedeutung Schüler_innen innerhalb einer Klasse bestimmter Musik zusprechen und was sie den jeweiligen Hörer_innen und ihrem Musikgeschmack explizit und implizit zuschreiben. Anregungen für das methodische Design eines entsprechenden Studienprojekts gaben dazu u. a. die Arbeiten Honnens zu „Sozioästhetische[n] Anerkennungsdynamiken unter Jugendlichen“ (2016). In der Annahme, dass es sich bei der „arabesk-Rezeption“ (ebd., S. 253, Hervorh. im Original) von türkischsprachigen Jugendlichen um ein „kollektives Phänomen mit eigenen jugendkulturellen Bedeutungen

16 Diese Idee stammt aus einer Studienskizze von Anna Duve.

und Sprachcodes“ (ebd., S. 254) handelt, wählte er die Methode der Gruppendiskussionen und beleuchtete, wie sich die Teilnehmenden in Bezug auf ihren Musikgeschmack u. a. als reif und erwachsen anerkennen. Dabei sah er den Vorteil der Gruppendiskussion vor allem darin, dass sie einen Einblick gibt, wie Jugendliche untereinander sprechen und zudem eine Nähe zur Unterrichtssituation herstellt (Honnens, 2016). Als mögliche Forschungsfragen wurden für ein Studienprojekt dementsprechend formuliert: *Wie verhandeln Schülerinnen und Schüler bestimmte Songs? Welche Bedeutung haben hierbei popkulturelle Symbole? Welches konjunktive Wissen kommt dabei zum Ausdruck?*

Exemplarische musikpädagogische Studien bezüglich Gruppendiskussionen und/oder Dokumentarischer Methode:

- Honnens, J. (2016). Eine musikpädagogische Fremdbestimmung von Unterricht. Sozioästhetische Anerkennungsdynamiken unter Jugendlichen. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (Musikpädagogische Forschung, 37) (S. 249-264). Münster: Waxmann.
- Lessing, W. (2016). Pädagogische Antinomien in der professionellen Instrumental-ausbildung – eine rekonstruktive Studie zum Erfahrungsraum der ehemagischen Spezialschule für Musik Dresden. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (Musikpädagogische Forschung, 37) (S. 249–264). Münster: Waxmann.
- Schmid, S. (2014). *Dimensionen des Musikerlebens von Kindern. Theoretische und empirische Studie im Rahmen eines Opernvermittlungsprojektes*. Augsburg: Wißner.

5 Gemeinsame Analyse von Gruppendiskussionen im Begleitseminar

Entscheiden sich Studierende für die Durchführung eines entsprechenden Studienprojekts, erscheint es produktiv, das gewonnene und transkribierte Material im Rahmen der Begleitseminare gemeinsam zu interpretieren. Die Durchführung von Interpretationswerkstätten ist dabei nicht nur der Erfahrung geschuldet, dass Studierende gerade in der Anfangsphase in der konkreten Anwendung der Methode Unterstützung und Anleitung bedürfen. Dass unterschiedliche Lesarten von unterschiedlichen Personen an das Material herangetragen werden

und auf diese Weise erste Interpretationen diskutiert und validiert werden können, zählt zudem als grundsätzliches Gütekriterium qualitativer Forschung (Mey & Mruck, 2009). Aufgrund der Annahme der Standortgebundenheit des Wissens wird diesem Schritt gerade im Rahmen der Dokumentarischen Methode nochmals besondere Bedeutung zugesprochen. So gilt es zu verhindern, dass „im Interpretationsprozess dennoch die an den Standort der Forscherin bzw. des Forschenden gebundene Normativität zum Maßstab der Analyse“ (Asbrand, 2011, S. 5) wird.

Darüber hinaus erscheint eine Gegenüberstellung unterschiedlicher Lesarten im Rahmen des Begleitseminars auch für die anderen teilnehmenden Studierenden produktiv. So können diese als Ausgangspunkt für die Diskussion der unterschiedlichen Perspektiven sowie damit ggf. verbundener unterschiedlicher normativer Vorstellungen auf Unterricht genutzt werden, was wiederum einen Beitrag zur Ausbildung eines reflexiven Habitus liefern kann.

Literatur

- Asbrand, B. (2011). *Dokumentarische Methode*. http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/asbrand_dokumentarische_methode.pdf. [19.07.2017].
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2010). Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In B. Friebertshäuser, H. Boller & S. Richter (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (Juventa-Handbuch) (3., vollst. überarb. Aufl., Neuausg.). Weinheim: Juventa.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9., überarb. und erweiterte Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Breidenstein, G. (2012). Ethnographisches Beobachten. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 27–44). Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2013). *Reflexive Inklusion*. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199> [23.08.2018].
- Flick, U. (2009). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (2., überarb. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Garfinkel, H. (1973). Studien über die Routinegrundlagen von Alltagshandeln. In H. Steiner (Hrsg.), *Symbolische Interaktion. Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie* (S. 280–293). Stuttgart: Klett.
- Honnens, J. (2016). Eine musikpädagogische Fremdbestimmung von Unterricht. Sozioästhetische Anerkennungs dynamiken unter Jugendlichen. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (Musikpädagogische Forschung, 37) (S. 249–264). Münster: Waxmann.
- Kranefeld, U. (Hrsg.). (2015). *Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument* (Empirische Bildungsforschung). Berlin: BMBF.
- Kulin, S. & Özdemir, M. (2011). Lehrer-Kooperation im JeKi-Kontext: Erwartung und Umsetzungen. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 2(2), 1–27. <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/61/151> [08.08.2018].
- Kutscher, N. (2010). Die Rekonstruktion moralischer Orientierungen von Professionellen auf der Basis von Gruppendiskussionen. In R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (S. 189–201). Opladen: Barbara Budrich.
- Langer, A. (2010). Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 515–528). München: Juventa.
- Lehmann, K., Hammel, L. & Niessen, A. (2012). „Wenn der eine den Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“. Aufgabenverteilung im Lehrenden-Tandem des musikpädagogischen Programms „Jedem Kind ein Instrument“. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 195–212). Essen: Die Blaue Eule.
- Lütje-Klose, B. (2017). Inklusionsforschung aus konstruktivistischer Sicht. Rekonstruktion von inklusiven Orientierungen und Handlungspraxen. In M. Heinrich, C. Kölzer & L. Streblov (Hrsg.), *Forschungspraxen der Bildungsforschung* (S. 15–37). Münster: Waxmann.
- Mannheim, K. (1964). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In K. Mannheim (Hrsg.), *Wissenssoziologie* (S. 91–154). Berlin, Neuwied: Luchterhand.
- Mey, G. & Mruck, K. (2009). Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In W. Kempf (Hrsg.), *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik. Band II: Quantität und Qualität* (S. 100–152). Berlin: Regener.
- Nentwig-Gesemann, I. (2014). Die Unterrichtssequenz Parallelogramme II – Fallrekonstruktion mit der Dokumentarischen Methode. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur*

- Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 123–138). Wiesbaden: Springer VS.
- Nießen, M. (1977). *Gruppendiskussion. Interpretative Methodologie: Methodenbegründung, Anwendung*. München: Wilhelm Fink.
- Paseka, A. & Hinzke, J.-H. (2014). Der Umgang mit Dilemmasituationen. Ein Beitrag zu Fragen der Professionalität von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden. *ZISU*, 3, 14–28.
- Prenzel, A., Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2010). Perspektiven qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft – eine Einführung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollständig überarbeitete Aufl.) (S. 17–42). Weinheim: Juventa.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4., erweiterte Aufl.). München: Oldenbourg.
- Sturm, T. (2012). Praxeologische Unterrichtsforschung und ihr Beitrag zu inklusivem Unterricht. *Zeitschrift Für Inklusion*, (1–2). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/65/65> [23.08.2018].
- Sturm, T. (2013). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. Stuttgart: UTB.
- Wagner-Willi, M. (2014). Erfahrungen von Schüler/-innen integrativer Primarschulen im Mathematikunterricht. Rekonstruktionen zu Gruppendiskussionen im Kanton Zürich. In N. Bernhardt, M. Hauser, F. Poppe & S. Schuppener (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik* (S. 209–215). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vogl, S. (2014). Gruppendiskussion. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 581–587). Wiesbaden: Springer.

Thomas Busch

Quantitative Forschung mit Fragebögen im Praxissemester

1 Einleitung

Vielen Menschen fallen beim Nachdenken über den Begriff der Forschung zunächst Studien mit Fragebögen ein: Im Bereich der Marktforschung oder bei Meinungsumfragen ist der Fragebogen als Erhebungsinstrument allgegenwärtig. Auch im Praxissemester stellt quantitative, also auf der Auswertung von zählbaren Eigenschaften basierende Forschung mit Fragebögen in der Schule eine Möglichkeit für Studierende dar. Allerdings muss eine Reihe von Dingen beachtet werden, damit quantitative Forschung im Praxissemester nicht frei von belastbaren Aussagen bleibt oder die erzielten Ergebnisse nicht überinterpretiert bzw. unzulässig verallgemeinert werden. Schließlich macht es im Rahmen von kleinen Studienprojekten wie denen im Praxissemester auch keinen Sinn, methodisch mit Kanonen auf Spatzen zu schießen: Hochkomplexe Forschungsdesigns oder schwierige Auswertungsmethoden bieten sich für die Möglichkeiten der Studierenden im Praxissemester kaum an. Dies ist auch zum Vorteil vieler Studierenden, denen zu weiten Teilen ein gewisser Respekt vor quantitativer Forschung innewohnt. Einige auf das Sinnvolle und Machbare eingeschränkte Möglichkeiten quantitativer Forschung im Rahmen des Praxissemesters möchte dieser Beitrag deshalb nennen und Studierenden einen unnötigen Respekt vor den Methoden nehmen.

2 Bedenken gegenüber quantitativer Forschung

Es gibt Bedenken gegenüber quantitativer Forschung, die sich schlecht argumentativ bekämpfen lassen. Wer zum Beispiel konkrete Unterrichtsprozesse verstehen, die Interaktionen von Lehrenden und Schüler_innen untersuchen oder die Argumentationen von Schüler_innen zu ihrem Musikgeschmack nachvollziehen möchte, der ist mit quantitativen Methoden schlecht bedient: Sie ermöglichen zu wenig Einblick in die ‚Black Box‘ des Unterrichts, sie kommen

den Inhalten und Strukturen menschlicher Argumentationen unzureichend nahe, und es lässt sich mit ihnen zwischenmenschliches Verhalten nur schlecht beobachten. Wer hingegen Selbstaussagen zu beobachtbarem Verhalten (z. B. der Häufigkeit des Übens in der Woche), zu latenten, schwer beobachtbaren Konstrukten (z. B. dem Selbstwertgefühl in Bezug auf Musik), und Hintergrundinformationen zu Schüler_innen sucht – ist mit einem quantitativen Zugang gut bedient. Es hängt also sehr von der Forschungsfrage ab, ob quantitative Forschung – und dann auch noch solche mit Fragebögen – eine sinnvolle Herangehensweise darstellt.

3 Die Vorbereitung quantitativer Studien

3.1 Der theoretische Hintergrund

Quantitative Forschung ist in den meisten Fällen hypothesengeleitete Forschung.¹ Hypothesen sind in logischen Aussagen formulierte Annahmen vor einem theoretischen Hintergrund. Dieser theoretische Hintergrund zum Forschungsthema ist die Basis für jede quantitative Studie – und muss zunächst erarbeitet werden: Was schreiben Autor_innen in Theorietexten zu meinem Thema? Gibt es bereits empirische Studien – vielleicht sogar quantitative – zum Thema? Wie sind die Forschenden dort vorgegangen, wie sehen die Erhebungsinstrumente aus und was sind deren Ergebnisse? Aus den Ergebnissen dieser auf dem Lesen von Theorietexten basierenden Überlegungen entsteht ein Forschungsdesiderat: Forschung, die man für erwünscht hält, weil sie eine Forschungslücke füllt oder bestehende Ergebnisse überprüfen könnte. Für diese Forschungslücke formulieren Forschende theoriegeleitet Hypothesen, die im Idealfall genau an den in der Theorie gefundenen Stand der Forschung anschließen.

1 Zum anderen gibt es explorative Studien, für die kein oder wenig theoretischer Hintergrund benötigt wird. Sie bringen andere Auswertungsverfahren und Interpretationsmöglichkeiten mit sich, z. B. die explorative Faktorenanalyse.

3.2 Die Bildung von Hypothesen

Hypothesen definieren die Forschungsfrage so genau wie möglich. Sie können ungerichtet (a) oder gerichtet (b), unspezifisch (a) oder spezifisch (b) sein, z. B.:

- a. Mädchen und Jungen unterscheiden sich in der Häufigkeit des Übens auf ihrem Instrument.
- b. Mädchen üben deutlich häufiger auf ihrem Instrument als Jungen.

Im Beispiel wird deutlich, dass gerichtete Hypothesen eine Vermutung über die Richtung eines Zusammenhangs oder Unterschieds ausgeben – bei ungerichteten Hypothesen ist dies nicht der Fall. Spezifische Hypothesen nennen – anders als unspezifische – darüber hinaus das Ausmaß eines Zusammenhangs oder Unterschieds. Die Anzahl der in einer Studie zum Praxissemester zu prüfenden Hypothesen sollte überschaubar bleiben, denn meist steckt in der Bearbeitung jeder einzelnen Hypothese bereits viel Arbeit.

Es gibt verschiedene Arten von Verhältnissen, die als Hypothesen formuliert werden können: Die wichtigsten sind Zusammenhänge, Unterschiede, Vorhersagen und (Gruppen-)Zugehörigkeit (s. Busch, 2018) – in Beispielen:

- Zusammenhang: Es besteht ein hoher Zusammenhang zwischen der Motivation zu üben und der tatsächlichen wöchentlichen Übezeit auf dem Instrument.
- Unterschiede: Mädchen und Jungen unterscheiden sich stark in ihrer Motivation Blockflöte zu üben.
- Vorhersagen: Das Ausmaß des Übens wird in starkem Maße von der elterlichen Unterstützung beim Üben beeinflusst.
- Zugehörigkeit (z. B. von Fragen): Die Kompetenz *Musik wahrnehmen und verstehen* gliedert sich in vier Unterbereiche mit ihren jeweiligen Fragegruppen.

Insbesondere Zusammenhänge und Unterschiede lassen sich mit kleinen Stichproben im Rahmen von Studienprojekten gut überprüfen.

3.3 Das Studiendesign

Die erfolgreiche Überprüfung der im Rahmen der Vorbereitung aufgestellten Hypothesen hängt wesentlich von einem soliden Studiendesign ab. Zum Design der Studie gehören die Planung der Erhebungen, der Stichprobe und der Erhebungsinstrumente.

3.3.1 Erhebungsplanung

Welche Erhebungsform einer Hypothese am besten entspricht, ist eine wichtige Klärung bei der Vorbereitung einer Fragebogenstudie. Hier können nur Beispiele für Erhebungsdesigns genannt und diskutiert werden:

- a) Hypothese: „Mädchen und Jungen in Bläserklassen unterscheiden sich stark in ihrer Motivation, ihr Instrument zu üben.“

Um Hypothese A erfolgreich zu prüfen, bedarf es einer einmaligen Erhebung mit einem Fragebogen.

- b) Hypothese: „Schüler_innen, die in einer Bläserklasse beginnen, entwickeln über drei Monate eine höhere Motivation zu üben.“

Diese Hypothese erfordert ein Messwiederholungsdesign, d. h. der Fragebogen wird zu mindestens zwei Messzeitpunkten – die in diesem Fall drei Monate auseinanderliegen – eingesetzt. Die für die Prüfung der Hypothese relevanten Fragen dürfen in der zweiten Erhebung nicht verändert werden.

- c) Hypothese: „Schüler_innen mit Einzelunterricht an der Musikschule entwickeln über drei Monate eine höhere Motivation zu üben als Schüler_innen in Bläserklassen.“

Für die Überprüfung dieser zwei Gruppen und ihre Entwicklung überprüfenden Hypothese ist ein Kontrollgruppendesign mit Messwiederholung notwendig. Eine Gruppe stellt dabei die Testgruppe, die andere die Kontrollgruppe dar.

Alle drei Designs sind – neben anderen – im Rahmen von Studien im Praxissemester möglich. Eine erfolgreiche Durchführung hängt aber von der Größe der zur Verfügung stehenden Stichprobe ab.

3.3.2 Planung der Stichprobe

Mit Programmen wie G*Power (Faul, Erdfelder, Lang & Buchner, 2007) kann die für die Prüfung der jeweiligen Hypothese benötigte Stichprobengröße bestimmt werden. Werden mehrere Hypothesen in einer Studie geprüft, muss sich die Größe der Stichprobe nach den Anforderungen der Hypothese mit den größten Werten richten. Wie groß eine Stichprobe sein muss, hängt insbesondere von der Sicherheit ab, mit der man eine zuverlässige Aussage über seinen Gegenstand treffen möchte (Teststärke), und davon, wie sensibel die Studie messen soll: Sollen auch noch kleine Effekte gemessen werden können, wird eine erheblich größere Stichprobe benötigt als bei einer Sensibilität für mittlere bis große Effekte (Effektstärke). Darüber hinaus sind die Werte für Stichproben unterschiedlich für gerichtete und ungerichtete Hypothesen: Ungerichtete Hypothesen benötigen in der Regel etwas größere Stichproben als gerichtete. Zudem steigen die benötigten Stichprobengrößen an, wenn zu vergleichende Gruppen nicht in ähnlichem Maße in der Stichprobe vertreten sind.

Es lassen sich für die benötigte Stichprobengröße also nur Daumenregeln formulieren, die mit Programmen wie G*Power (Faul et al., 2007) konkretisiert werden sollten. Eine Stichprobengröße von zwei Schulklassen ($n > 50$) ist für die Prüfung von Zusammenhängen und von Unterschieden im Messwiederholungsdesign aber in jedem Fall vonnöten. Bei der Überprüfung von Unterschieden zwischen zwei Gruppen sollten es hingegen schon mindestens vier Schulklassen sein ($n > 100$).

Doch keine Sorge: Stehen die benötigten Stichprobengrößen nicht zur Verfügung, lassen sich immer noch wesentliche Aussagen über Eigenschaften der Stichprobe treffen (deskriptive Statistik).

3.3.3 Datenschutz

Mehrere Wochen vor Erhebungsbeginn bedarf es der Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen: In wessen Klasse darf ich Zeit für die Erhebung verwenden? Stehen die Klassen fest, ist es nötig, das schriftliche Einverständnis der Eltern zur Teilnahme ihres Kindes an der Erhebung einzuholen. Im besten Fall sollten die Daten der Kinder unter Pseudonymen erhoben werden: Dabei weist z. B. eine Kollegin oder ein Freund jedem namentlich bekannten, teilnehmenden Kind eine Zahl für den Fragebogen zu. Die zugewiesenen Zahlen werden auf einer Klassenliste in einem Briefumschlag gesammelt und verbleiben bei

dem_der Klassenlehrer_in. Nur diese_r darf dann die Fragebögen austeilen und die Zuordnungen von Namen der Schüler_innen und ihren Fragebogen-Codes kennen. Für diesen Prozess der Pseudonymisierung sind zahlreiche Spielarten denkbar.

3.3.4 Erhebungsinstrumente und Skalen

Das wesentlichste Element in einer Fragebogenstudie sind gut gestellte Fragen: Die Fragen müssen die in der Hypothese zu prüfenden Konstrukte zuverlässig messen: Alle Schüler_innen sollten die Frage zu dem zu messenden Merkmal möglichst gleich verstehen, damit dadurch keine Messfehler auftreten (Reliabilität). Eine auf die Altersgruppe zugeschnittene sprachliche Verständlichkeit der Fragen ist wichtig. Zudem müssen die Fragen das zu prüfende Konstrukt inhaltlich gut abdecken (Validität): Auch hier kommt es sehr auf geschickte Formulierungen an.

Die meisten Fragebögen arbeiten mit bereits existierenden Fragen aus anderen Studien. Manchmal gibt es bereits Fragen zu einem musikalischen Gegenstand, in anderen Fällen müssen Fragen aus anderen Bereichen – z. B. der Erziehungswissenschaften oder der Psychologie – für die Musik angepasst werden.

Oft eignen sich insbesondere erprobte Hintergrundfragen, z. B. aus großen Schulleistungsstudien, für den Einsatz in eigenen Studien. So können das Geschlecht, der Migrationshintergrund oder die kulturelle Praxis im Elternhaus – oft gemessen mit der berühmten Bücherfrage („Schätze ein: Wie viele Bücher habt ihr zuhause?“) – in bewährten Formulierungen eingesetzt werden.

Bei der Konstruktion eines Fragebogens sollen auch zufällig falsche Antworten von Schüler_innen möglichst vermieden werden: In der Regel bemüht man sich daher um die Erhebung von Daten im Rahmen von Skalen. Dabei wird ein zu untersuchendes Konstrukt, z. B. das musikalische Selbstkonzept beim „Musik machen“, mit mehreren verschiedenen, aber ähnlich klingenden Fragen gemessen:

- Ich mache gerne Musik.
- Ich bin gut im Musik machen.
- Musik machen fällt mir leicht.
- Ich gehöre zu den Besten meiner Klasse im Musik machen.

Die ähnlich gestellten Fragen zum selben Konstrukt verringern die Gefahr einer falschen Schülerantwort. Ob die Fragen aber tatsächlich zum selben Konstrukt gehören, wird mit einer Reliabilitätsanalyse überprüft: Liegt der Indikator Cronbachs α bei einem Wert oberhalb von $.70$, können die Fragen zu einer Skala, z. B. der Skala „Musikalisches Selbstkonzept: Musik machen“ zusammengefasst werden – mit den Werten dieser Skala, z. B. dem Skalennittelwert, wird weitergerechnet.² Liegt der Indikatorwert von Cronbachs α unterhalb von $.70$, müssen eventuell schlecht messende Items aus der Skala ausgeschlossen werden.

Besonders relevant für die Qualität des Erhebungsinstruments ist die Auswahl jeweils passender Skalenniveaus für die einzelnen Fragen. Der Begriff des Skalenniveaus beschreibt die Antwortformate auf die Fragen des Fragebogens und ihre Möglichkeiten: Beim dichotomen nominalen Skalenniveau werden zwei Antwortmöglichkeiten vorgegeben (z. B. *Ja* und *Nein*, Geschlecht). Nominal sind aber auch Antwortformate mit mehreren gleichwertigen Antwortmöglichkeiten (z. B. die Antwortmöglichkeiten aus der Fernsehsendung *Wer wird Millionär?*). Das ordinale Skalenniveau setzt eine klare Reihenfolge der Antwortmöglichkeiten voraus: Zum Beispiel wird beim Item „Ich bin gut im Musik machen“ ein vierstufiges Antwortformat eingesetzt (*Nein – eher nein – eher ja – ja*). Es wird manchmal angenommen, dass die Abstände zwischen den Antwortmöglichkeiten gleich groß sind (Äquidistanz) – beweisbar ist dies für das Ordinalskalenniveau aber nicht. Schließlich wird beim Intervallskalenniveau verlangt, dass die Abstände zwischen den Antwortmöglichkeiten tatsächlich gleich sind, z. B. $1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7$ auf die Frage „An wie vielen Tagen in der Woche übst Du?“.

Bei den zu einer Skala gehörenden Items sollte unbedingt dasselbe Antwortformat auf demselben Skalenniveau verwendet werden. Einige Auswertungsmethoden verlangen eine Mindeststufe beim Skalenniveau der auszuwertenden Items (siehe Kapitel 5). Daher müssen die zu bearbeitende Hypothese und die zu ihr passenden Auswertungsmethoden schon bei der Wahl der Skalenniveaus im Planungsprozess berücksichtigt werden – andernfalls ist es zu spät, und manche Auswertungen sind nicht mehr möglich.

2 Im Programm SPSS (IBM 2017) z. B. ist das Procedere „Skalen → Reliabilitätsanalyse“ dafür zu wählen.

4 Die Durchführung quantitativer Studien

Fragebögen können auf unterschiedliche Weise administriert werden. Sie können mit Online-Tools oder per E-Mail verschickt werden. Oftmals wird aber tatsächlich in personam live in Schulen auf Papier erhoben (*paper and pencil*). Es ist wichtig, dass den Teilnehmenden an der Studie ausreichend Zeit und Ruhe für die Bearbeitung zur Verfügung steht. Die Erhebungsbedingungen sollten in jeder Erhebungsgruppe (z. B. Schulklasse) gleich und der Ablauf standardisiert sein. Dazu bietet es sich sehr an, dass alle Datenerhebungen von ein und derselben Person als Testleiter_in der Studie begleitet werden. Über besondere Vorkommnisse während der Erhebung sollte ein Protokoll geführt werden, damit später auffällige Ergebnisse in den Daten einer Lerngruppe mit diesen Besonderheiten erklärt werden können.

5 Die Auswertung quantitativer Studien

Die Auswertung quantitativer Studien kann in Abhängigkeit von den gewählten Hypothesen und dem Erhebungsdesign sehr unterschiedlich ausfallen. Im Folgenden sollen einige Auswertungsmöglichkeiten genannt werden, die dem Komplexitätsgrad einer Arbeit im Rahmen des Praxissemesters angemessen sein könnten.

5.1 Deskriptive Auswertungen

In deskriptiven Auswertungen werden wesentliche Merkmale der verwendeten Frageninhalte beschrieben. So können Aussagen über grundlegende Eigenschaften der Stichprobe getroffen werden.

Am Anfang deskriptiver Auswertungen können bloße Auszählungen stehen. Wie viele Mädchen und Jungen sind in der Stichprobe vertreten? Welche Instrumente werden in der Bläserklasse von wie vielen Schüler_innen gespielt? Wie viele Kinder erhalten Instrumentalunterricht in der Schule, bei privaten Lehrkräften, in der Musikschule, in der Familie?

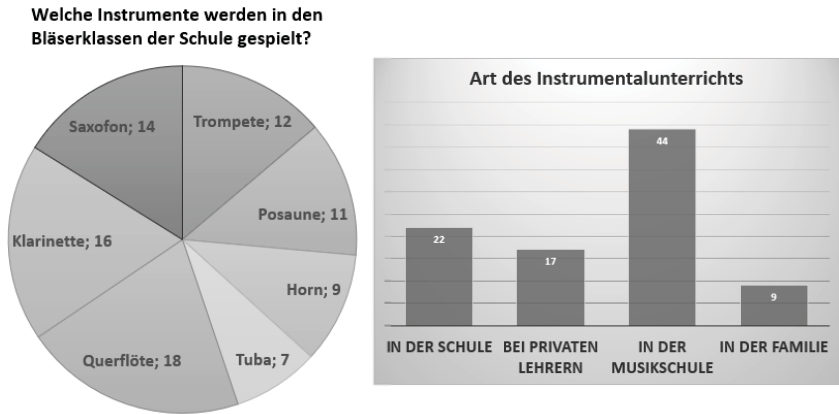


Abb. 1+ 2: Torten- und Balkendiagramm

Klassische Instrumente der Darstellung solcher Auszählungen sind das Torten- und das Balkendiagramm (siehe Abb. 1 + 2). Sie werden insbesondere bei Daten auf nominalem Skalenniveau häufig eingesetzt. Sie lassen sich einfach mit Programmen wie Excel oder PowerPoint erstellen.

Ab dem ordinalen Skalenniveau eignen sich Darstellungen von Mittelwerten und der Standardabweichung. Der am häufigsten eingesetzte Mittelwert ist das arithmetische Mittel. Es stellt den Durchschnittswert aller gültigen Werte dar. So können auch Mittelwerte verglichen werden, z. B. die der verschiedenen Items einer Skala (Abb. 3). In dem in der Abbildung vorliegenden Fall können wir u. a. interpretieren, dass die Teilnehmenden der Befragung höhere Werte auf der motivationalen Ebene („Ich mache gerne Musik“) erreichen als auf der Ebene des Vergleichs mit anderen in der Klasse („Ich gehöre zu den Besten meiner Klasse im Musik machen.“). So sind Vergleiche zwischen Items einer Skala oder zwischen Itemgruppen möglich.

Für Daten auf ordinalen Skalenniveau darf das arithmetische Mittel nur unter Annahme gleicher Abstände zwischen den Antwortmöglichkeiten verwendet werden. Andernfalls wird z. B. der sogenannte Medianwert herangezogen. Dieser Wert steht an der mittleren Stelle, wenn man die Werte nach der Größe sortiert.

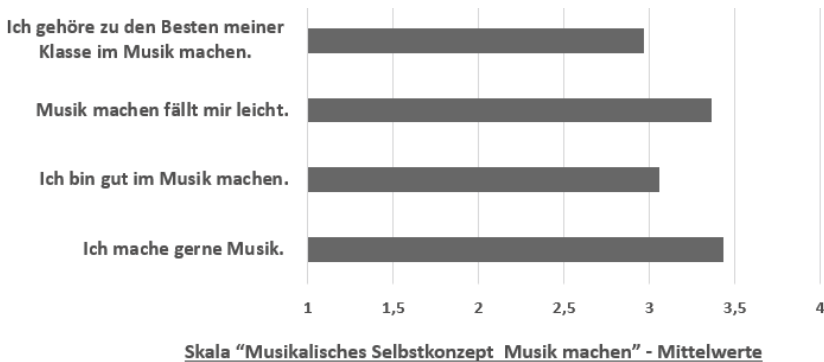


Abb. 3: Arithmetische Mittelwerte

Auch in Arbeiten im Rahmen des Praxissemesters sollten Mittelwerte nie ohne die Angaben zur Streuung um den Mittelwert publiziert werden. Der gebräuchlichste Wert zur Angabe einer Streuung ist die Standardabweichung: Sie kennzeichnet die durchschnittliche Entfernung aller gemessenen Werte zu einer Frage vom arithmetischen Mittelwert. Es wird davon ausgegangen, dass bei normalverteilten Daten – d. h. beim Vorliegen einer Gauss'schen Glockenkurve – zwei Drittel aller Werte jeweils innerhalb einer Standardabweichung links und rechts vom Mittelwert liegen. Über die Standardabweichung können Aussagen über die Streubreite getroffen und diese kann in ihrer Größe eingeschätzt werden. Eine gute Darstellungsmöglichkeit ist das Histogramm (Abb. 4). Es kann mit Statistikprogrammen wie SPSS26 erstellt werden.

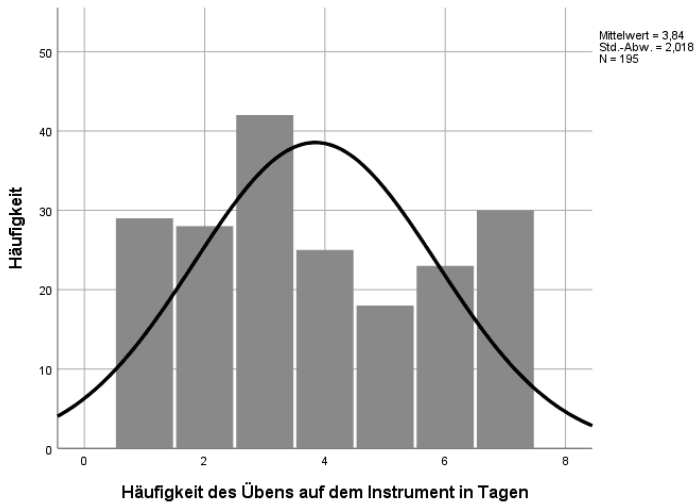


Abb. 4: Histogramm zur Übehäufigkeit

Im Beispiel sieht man, wie die Daten bei Normalverteilung aufgeteilt sein sollten. Deutlich wird, dass viele Schüler_innen extreme Wertungen („1“ oder „7“) abgegeben haben, während weniger Schüler_innen als erwartet an vier oder fünf Tagen in der Woche üben. Zudem werden im Histogramm Angaben über Mittelwert und Standardabweichung gemacht.

Der Medianwert und die Streuung um diesen Mittelwert können gut mit dem Boxplot dargestellt werden (Abb. 5). Dabei umfasst die ‚Box‘ die mittleren 50% aller Werte. Durch die Box läuft eine Linie, welche den Medianwert kennzeichnet. Die nach unten und oben aus der Box herausführenden Linien umfassen die oberen bzw. unteren 25% aller Werte und enden beim Maximal- bzw. Minimalwert eines Items.

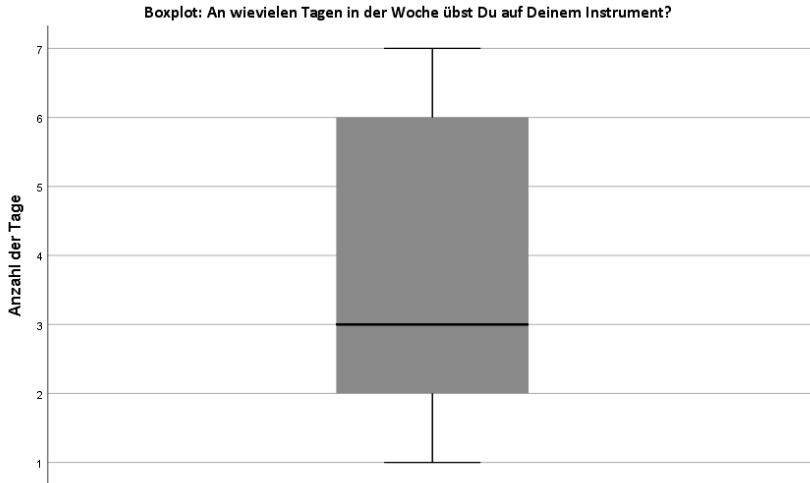


Abb. 5: Boxplot zur Übehäufigkeit

5.2 Zusammenhänge: Analyse von Korrelationen

Über die deskriptiven Auswertungen hinaus sind im Rahmen von Forschung im Praxissemester Auswertungen von Zusammenhängen zwischen Variablen eines Fragebogens, sogenannten Korrelationen, mit Hilfe von Programmen wie SPSS26 gut durchführbar. Je nach Skalenniveau der eingesetzten Variablen werden bei diesen Korrelationsanalysen unterschiedliche Maße eingesetzt. Häufig verwendete Korrelationsmaße sind:

5.2.1 Nominales Skalenniveau der Variablen: Cramer-V und Chi²-Test

Insbesondere Zusammenhänge zwischen zwei dichotomen Variablen (2x2) können so gemessen werden, z. B. von Geschlecht und aktuellem Instrumentalspiel oder dem Singen in einem Chor (Tab. 1).

Instrumentalspiel? <i>n</i> = 505 <i>Chi</i> ² = .57 (<i>p</i> = .75) <i>Cramer-V</i> = .03 (<i>p</i> = .75)	Ja	Nein	Singen in einem Chor? <i>n</i> = 498 <i>Chi</i> ² = 9,51 (<i>p</i> = .002) <i>Cramer-V</i> = .14 (<i>p</i> = .002)	Ja	Nein
Mädchen	78 (26,3%)	216 (72,7%)	Mädchen	42 (14,5%)	248 (85,5%)
Jungen	59 (27,7%)	153 (71,8%)	Jungen	12 (5,8%)	196 (94,2%)

Tab. 1: Zusammenhang zwischen Geschlecht und Instrumentalspiel/Singen in einem Chor

Im vorliegenden Fall wurden diese Zusammenhänge bei $n = 505$ bzw. $n = 498$ Schüler_innen gemessen. In der Kreuztabelle (jeweils 2×2 Felder) finden sich die absoluten Werte für alle Ausprägungen der beiden Variablen sowie angesichts der großen Stichprobe auch Prozentsätze. Links oben sind jeweils die Werte des χ^2 -Tests und des Cramer-V vermerkt: Wesentlich sind die Werte in den Klammern. Sie geben die Signifikanz einer Korrelation an. Als signifikant wird eine Korrelation angesehen, wenn mit mindestens 95-prozentiger Wahrscheinlichkeit ausgeschlossen werden kann, dass kein Zusammenhang vorliegt. Dazu muss der Wahrscheinlichkeitswert p in den Klammern kleiner als .05 sein. Demnach hängen Geschlecht und aktuelles Instrumentalspiel nicht signifikant zusammen ($Cramer-V = .03$, $p = .75$), wohl gibt es aber einen signifikanten Zusammenhang von Geschlecht und dem Singen in einem Chor ($Cramer-V = .14$, $p = .002$). Aus der Kreuztabelle ist abzulesen, dass die Mädchen signifikant häufiger in einem Chor singen als die Jungen der Stichprobe.

5.2.2 Intervallskalenniveau der Variablen³: Pearson-r

Liegen die Daten auf Intervallskalenniveau vor, kann der Korrelationskoeffizient Pearson-r berechnet werden, z. B. für den Zusammenhang zwischen dem Schulabschluss der Eltern und der Anzahl der Übetage des Kindes auf einem Instrument pro Woche (Tab. 2).

3 Dies wird auch *per fiat* für eigentlich ordinal skalierte Variablen angenommen, wenn von gleichen Abständen zwischen den Antwortmöglichkeiten ausgegangen werden kann. Kann dies nicht angenommen werden, ist die Testung des Korrelationskoeffizienten Spearman-rho Mittel der Wahl.

<i>Korrelationen (Pearson r)</i>	Schulabschluss der Mutter	Schulabschluss des Vaters
Anzahl der Übetage pro Woche	.19 (.027)	.01 (.92)

Tab. 2: Zusammenhang zwischen Schulabschluss der Eltern und Anzahl der Übetage pro Woche

Es zeigt sich, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Qualität des Schulabschlusses der Mutter und der Anzahl der Übetage besteht, weil der Wahrscheinlichkeitswert $p < .05$ ist ($p = .027$). Bei Pearson-r kann zudem als Daumenregel gelten, dass Werte von $r = .10$ als schwacher Zusammenhang, von $r = .30$ als mittlerer und von $r = .50$ als starker Zusammenhang angesehen werden können. Hier ist also von einem schwachen bis mittleren Zusammenhang zu sprechen ($r = .19$). Zwischen dem Schulabschluss des Vaters und der Anzahl der Übetage des Kindes besteht kein signifikanter Zusammenhang ($p = .92$), da der Effekt zu klein ist ($r = .01$).

5.3 Unterschiede: t-Tests

Mit t-Tests können Unterschiede zwischen zwei Gruppen gemessen werden. Beim unabhängigen t-Test werden zwei voneinander unabhängige Gruppen geprüft (z. B. Mädchen und Jungen). Beim t-Test für verbundene Stichproben können zwei verschiedene Werte derselben Gruppe zu zwei verschiedenen Messzeitpunkten geprüft werden. Voraussetzung eines t-Tests ist ein – mindestens angenommenes – Intervallskalenniveau in der abhängigen (d. h. auszuwertenden) Variable, während die Gruppierungsvariable nur dichotom (zweistufig) sein darf.

Ein Beispiel für Ergebnisse eines unabhängigen t-Tests ist in Tabelle 3 aufgeführt: Die Hypothese ist hier, dass Kinder, die in einem Chor singen, ein höheres musikalisches Selbstkonzept „Singen“ haben als Kinder, die in keinem Chor singen.⁴

4 Die verwendeten Daten stammen aus: Kranefeld, Busch & Koal (2018).

Singst Du in einem Chor?	Musikalisches Selbstkonzept „Singen“ (Mittelwert m)	Standardabweichung vom Mittelwert m	Maßzahlen
Ja (n = 54)	3,32	0,75	T=-5,62 ; df=477 ; p = .000 Cohen's d = .86 Power = .99
Nein (n = 425)	2,72	0,65	

Tab. 3: Unterschiede zwischen Chorsänger_innen und Nicht-Chorsänger_innen im musikalischen Selbstkonzept „Singen“

Berichtet werden sollten die Größen der Teilstichproben, Mittelwerte, Standardabweichungen und die aufgeführten Maßzahlen. Schnell ist sichtbar, dass der Mittelwert des musikalischen Selbstkonzepts „Singen“ bei den Chorsänger_innen ($m = 3,32$) tatsächlich deutlich höher ist als bei den Nicht-Chorsänger_innen ($m = 2,72$). Die Standardabweichungen sind vergleichbar hoch. Bei den Maßzahlen zeigt der Wahrscheinlichkeitswert p an, ob ein signifikanter Unterschied vorliegt ($p < .05$) – dies ist der Fall. Möchte man wissen, wie groß der Unterschied ist, empfiehlt sich eine Berechnung der Effektstärke mit dem Programm G*Power. Die Effektgröße Cohens d wird bei einem Wert von $d = .20$ als kleiner Effekt, bei $d = .50$ als mittlerer Effekt und bei $d = .80$ als starker Effekt beschrieben. Hier liegt also ein starker Unterschied vor, der mit einer Teststärke (Power $> .80$) von .99 bestätigt werden kann.

Ähnlich verläuft die Interpretation bei t-Tests für verbundene Stichproben: Es wird lediglich ein und dasselbe Merkmal, z. B. das musikalische Selbstkonzept „Singen“, zu zwei verschiedenen Messzeitpunkten anstelle eines weiteren Merkmals in die Analyse einbezogen.

T-Tests lassen sich mit Programmen wie SPSS26 leicht berechnen. Für die Berechnung von Effektstärke und Teststärke (Power) ist allerdings wieder ein Programm wie G*Power notwendig.

Für den Vergleich von mehr als zwei Gruppen steht die Varianzanalyse, für mehr als zwei Messzeitpunkte die Varianzanalyse im Messwiederholungsdesign zur Verfügung.

5.4 Andere Auswertungsmethoden

Selbstverständlich stellen deskriptive Auswertungen sowie die Messung von Zusammenhängen und Unterschieden nicht die einzigen Möglichkeiten quantitativen Vorgehens im Rahmen von Forschung im Praxissemester dar. Auch einfache Faktorenanalysen zur Dimensionierung eines Konstruktes oder Regressionen zur Vorhersage von Effekten auf abhängige Variablen sind im

Rahmen des Praxissemesters durchaus machbar, wenn auch etwas komplexer als die hier vorgestellten Verfahren. Ihre Darstellung muss allerdings an anderer Stelle erfolgen (Busch, 2018). Es darf nicht abschließend vergessen werden, dass der Auswertung der Daten eine gründliche Interpretation zu folgen hat, in der die gefundenen Ergebnisse mit der zuvor dargestellten Theorie verglichen und im Rahmen der Möglichkeiten der Studie ausgedeutet werden.

6 Fazit

Auch im Rahmen von Studien im Praxissemester bieten sich eine Reihe von quantitativen Forschungsdesigns, von quantitativen Erhebungs- und Auswertungsmethoden an. Beim Einsatz quantitativer Methoden sind die oben aufgeführten Qualitätskriterien zu berücksichtigen.

Für die Einarbeitung in Methoden quantitativer Forschung existieren zahlreiche Handreichungen (u. a. Janssen & Laatz, 2017; Bühner, 2017; mit musikpädagogischem Bezug auch Schulten & Lothwesen, 2017). Universitäten bieten in der Regel preisgünstige Studierendenlizenzen für Standardprogramme wie SPSS26 an, andere – wie G*Power – sind kostenfrei verfügbar. Unter guter Betreuung können quantitative Arbeiten ebenso erfolgreiche Ergebnisse im Rahmen von Forschung im Praxissemester erbringen wie Arbeiten mit anderen Methodiken. Es ist zu wünschen, dass viele Studierende eventuelle Berührungspunkte zu quantitativer Forschung verlieren und sich an erste eigene quantitative Studien heranwagen.

Literatur

- Bühner, M. (2017). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (2. Aufl.). München: Pearson.
- Busch, T. (2018). Methodensteckbriefe. Quantitative Ansätze. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Analyse* (S. 422–426). Münster: Waxmann.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G. & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39, 175–191.
- Janssen, J. & Laatz, W. (2017). *Statistische Datenanalyse mit SPSS: Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modul Exakte Tests* (9. Aufl.). Berlin: Springer Gabler.

- Kranefeld, U., Busch, T. & Koal, S. (2018). *Participation in Instrumental Learning (TIAMu)*. GESIS Data Archive, Cologne. ZA6256 Data file Version 1.0.0, doi:10.4232/1.12988.
- Schulten, M.-L. & Lothwesen, K. (2017). *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik: Eine anwendungsbezogene Einführung*. Münster: Waxmann.

IV Didaktische und organisatorische Rahmung von Studienprojekten

Anne Niessen

Beratung im Prozess des Forschenden Lernens im Praxissemester

Als Ziel Forschenden Lernens¹ wird in der nordrhein-westfälischen Rahmenkonzeption zum Praxissemester eine „forschende Lernhaltung“ benannt (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2010, S. 8); als weitere Zielformulierung trifft man häufig auf „Professionalitätsentwicklung“ (u. a. Schüssler & Schöning, 2017, S. 40).² So ambitioniert diese Ziele erscheinen, so lückenhaft präsentiert sich der Forschungsstand zu den Wirkungen Forschenden Lernens (Hofer, 2013, S. 314; vgl. Weyland & Wittmann, 2017, S. 22–25). Neben der geringen Zahl an empirischen Untersuchungen ist dafür auch die Heterogenität des Feldes verantwortlich: Nicht nur in den verschiedenen Bundesländern unterscheiden sich die Formen und Grundsätze Forschenden Lernens im Studium deutlich; ihre Gestaltung variiert selbst zwischen einzelnen Hochschulen bzw. Universitäten. In Bezug auf die Selbsteinschätzung von Studierenden wurde allerdings kürzlich ein übergreifender Befund vorgelegt, der für die folgenden Überlegungen bedeutsam ist: Im Rahmen der Studie „Kompetenzentwicklung

-
- 1 Unter Forschendem Lernen in der Lehrer_innenbildung wird im Folgenden in Anknüpfung an die Definition von Hilbert Meyer und Wolfgang Fichten „ein offenes und teilnehmeraktivierendes Lehr-Lernkonzept [verstanden], (1) in dem an ‚authentischen‘ Forschungsproblemen im Praxisfeld Schule gearbeitet wird, (2) in dem die Lernenden in wesentlichen Phasen des Forschungsprozesses selbständig arbeiten, (3) in dem von Lehrenden und Lernenden ein Theoriebezug hergestellt und vorhandenes empirisches Wissen so gut es geht einbezogen wird, (4) in dem die Lernenden angehalten werden, reflexive Distanz zum Praxisfeld Schule und zur eigenen Forschungsarbeit herzustellen (5) und in dem ethische Grundlagen von Forschungspraxis bewusst gemacht werden.“ (Meyer & Fichten, 2009, S. 21) Das Forschende Lernen in diesem Verständnis bezieht sich nicht auf das eigene Unterrichten (vgl. Niessen, Knigge & Vogt, 2014).
 - 2 Beide Zielsetzungen sind eng miteinander verbunden: „Besonders wichtig für angehende Lehrer erscheint es, ihre Fähigkeit zu stärken, Vertrautes mit dem ‚fremden Blick‘ zu betrachten, eine ‚ethnologische Haltung‘ als professionellen Habitus einzüben, ohne die Zuwendung zu den Schülern aufzugeben. Als Fremdes wäre das tatsächlich Fremde, bisweilen aber auch gerade das Vertraute zu betrachten.“ (Niessen, 2008, S. 105)

und Lernerfahrungen im Praktikum“ konnte festgestellt werden, dass es „systematische Zusammenhänge zwischen der universitären Lernbegleitung und den Veränderungen in den Kompetenzeinschätzungen der Studierenden“ gebe (Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013, S. 77): Als für die Kompetenzeinschätzungen förderlich erwies sich eine „kohärente Gestaltung der Begleitseminare mit den curricular verankerten Zielen des Praktikums“ (ebd., S. 84).

Wie lässt sich aber das Ziel der Entwicklung einer forschenden Grundhaltung verbunden mit einer lehramtsbezogenen Professionalisierung von Seiten der Hochschule möglichst angemessen unterstützen? In diesem Beitrag wird die These vertreten, dass das dann gut gelingt, wenn die Studierenden in diesem Prozess intensiv beraten werden. Wie Beratung in eine vorbereitende und begleitende Lehrveranstaltung zum Praxissemester eingebunden sein kann, wird an einem Beispiel beschrieben: Dazu wird im ersten Unterkapitel das Forschende Lernen im Rahmen des Studienprojekts der nordrhein-westfälischen (Musik-)Lehr_innenbildung fokussiert, genauer: die Vorbereitung auf das Praxissemester und die Begleitung währenddessen in Seminaren an der *Hochschule für Musik und Tanz Köln*, teilweise auch in Kooperation mit den Bildungswissenschaften der Universität. Im zweiten Unterkapitel dieses Beitrags steht dann das Thema Beratung im Mittelpunkt, hier verstanden als individuelle, fachlich fokussierte Begleitung der Studierenden im Prozess des Forschenden Lernens.³

1 Die Vorbereitung auf das Praxissemester

Das Praxissemester findet in NRW im zweiten Mastersemester statt. Die Studierenden führen in dieser Zeit ein Studienprojekt und mehrere Unterrichtsvorhaben in ihren Fächern durch, letztere nicht bewertet und in enger Abstimmung

3 Karl-Theodor Stiller macht darauf aufmerksam, dass häufig im Kontext des Forschenden Lernens unspezifisch von „Begleitung“ oder „Betreuung“ die Rede ist. Aufbauend auf den Ausführungen von Wolfgang Fichten und den Erfahrungen der Bielefelder Fallstudienwerkstatt konturiert und präferiert Stiller einen systemischen Beratungsansatz. Allerdings betrachtet er dann als Problem, dass dieser Anspruch zu einem Rollenkonflikt bei den Hochschullehrenden führt, die beraten und gleichzeitig das ‚Ergebnis‘ der Beratung bewerten müssen (Stiller, 2015; Stiller & Bührmann, 2017). Weil sich diese Ambivalenz aber nicht auflösen lässt, wird im vorliegenden Kontext Beratung im Prozess Forschenden Lernens als erweiterte Lernberatung verstanden, wie sie auch bei anderen Anlässen (beim Verfassen von Hausarbeiten oder der Vorbereitung von Prüfungen) im schulischen und universitären Kontext üblich ist (u. a. Pätzold, 2009).

und beraten durch die schulischen Mentor_innen und die Vertreter_innen der *Zentren für schulpraktische Lehrerbildung*. Das Studienprojekt als Element des Forschenden Lernens hingegen wird zwar auch mit allen Beteiligten abgestimmt, aber vorbereitet, begleitet, beraten und schließlich auch bewertet von den Vertreter_innen der Hochschulen. An der Kölner Universität – und damit auch an der *Hochschule für Musik und Tanz Köln*, die eng mit dem *Zentrum für LehrerInnenbildung* der Universität zusammenarbeitet – gibt es darüber hinaus noch eine Besonderheit: Hier werden nicht, wie es an anderen Hochschulen bzw. Universitäten in NRW üblich ist, bis zu drei kleine Studienprojekte durchgeführt, sondern nur eines.

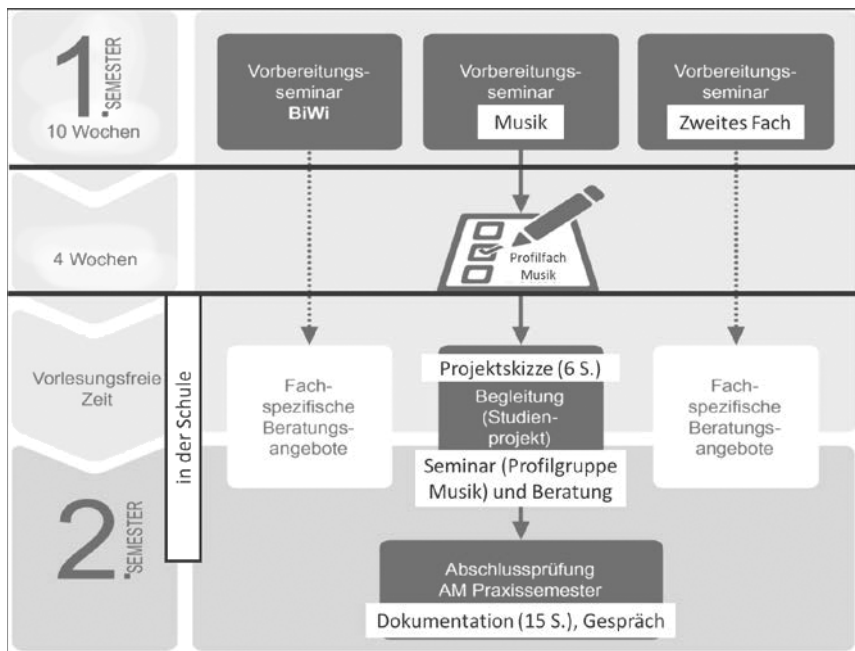


Abb. 1: Struktur des Praxissemesters mit dem Profilmfach Musik⁴

4 Der Abbildung liegt eine Grafik zugrunde, die im Hinblick auf das Profilmfach Musik angepasst bzw. ergänzt wurde. Die ursprünglich nicht für ein bestimmtes Fach konzipierte Grafik stammt aus einer Informationsbroschüre für Studierende vom Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln mit dem Titel: *Master of Education: Das Praxissemester*. https://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien_zum_PS/ZfL_Infobroschuere_Lehrende_web.pdf [03.03.2019].

Die Studierenden entscheiden sich vor Beginn des Begleitseminars für ein Profulfach, also für eines ihrer Unterrichtsfächer oder die Bildungswissenschaften, in dem sie ihr Studienprojekt durchführen. Am Ende des Vorbereitungsseminars geben sie in diesem Fach eine so genannte Projektskizze ab, in der sie beschreiben und reflektieren, welches Vorhaben Forschenden Lernens sie im Praxissemester planen; am Ende des Begleitseminars und in einigem zeitlichen Abstand zum Ende der Praxisphase liegt der Abgabetermin für die Dokumentation des Studienprojekts in Form einer ausführlichen Hausarbeit. Diese wird zusätzlich in einem abschließenden benoteten Gespräch reflektiert (s. Abb. 1).⁵

Um einen Eindruck vom Stellenwert der Beratung bei der Begleitung des Studienprojekts zu vermitteln, wird im Folgenden der Ablauf des Vorbereitungs- und Begleitseminars im Fach Musik skizziert, wie die Verfasserin es als Einheit schon mehrfach an der Hochschule für Musik und Tanz Köln durchgeführt hat. Natürlich ist die konkrete Gestaltung immer abhängig von den individuellen Schwerpunktsetzungen der Seminarleitung, deshalb schildern die folgenden Ausführungen auch kein Best-Practice-Beispiel, sondern nur eine Möglichkeit der Seminaranlage. Sie entwickelte sich in einem mehrere Jahre andauernden Prozess⁶ und wurde in Orientierung an den Rückmeldungen der Studierenden permanent überarbeitet. Im Überblick lassen sich in der Konzeption der Veranstaltung drei Elemente unterscheiden:

Zu Beginn des Vorbereitungsseminars wird thematisiert und auch mit der Seminargruppe diskutiert, welcher Nutzen für die Studierenden mit der Arbeit an einem Studienprojekt verbunden sein könnte. Dazu werden Methoden, wie sie in der pädagogischen Ethnographie zum Einsatz kommen, thematisiert und erprobt: Wahrnehmungsspaziergänge und Übungen im ethnographischen Schreiben ebenso wie das Einüben eines ‚fremden Blicks‘, der dabei hilft, das eigentlich so vertraute schulische Umfeld in seinen Besonderheiten, bisweilen in seinen ‚Erstaunlichkeiten‘ und schließlich auch in seiner Veränderbarkeit zu erfassen: Was erscheint uns, die wir alle Schüler_innen waren und mit dem ‚System‘ Schule bzw. – bezogen auf das Fach – mit den Besonderheiten des Musikunterrichts vertraut sind, eigentlich ‚normal‘ und was davon wiederum wird befremdlich, wenn wir einmal versuchen, bewusst den Zustand des Vertraut-Seins-mit-... aufzugeben (vgl. Niessen, 2006, 2008). Darüber hinaus wird

5 Weitere Informationen zum ‚Kölner Modell‘ sind hier zu finden: <http://zfl.uni-koeln.de/praxissemester.html> [03.03.2019].

6 Seit 2015 wurde das Format gemeinsam mit dem Bildungswissenschaftler Matthias Proske als Kooperationsseminar mit den Bildungswissenschaften weiterentwickelt.

auch die Problematik des „trägen Wissens“ thematisiert (Wahl, 2006, S. 9–16) und wenigstens in Ansätzen kommt die musikpädagogische Biographie der Teilnehmenden ins Spiel, indem ihre Vorstellungen von dem, was ‚guten Musikunterricht‘ ausmacht, verbalisiert und damit bearbeitbar gemacht werden. In diesem einführenden Teil werden verschiedenste Gelegenheiten inszeniert, mit den Studierenden über die Sinnhaftigkeit eines forschenden Blicks auf Schule und Unterricht ins Gespräch zu kommen.

Das zweite Element des Vorbereitungsseminars, das zeitlich auf das erste folgt, stellt eine intensive Methodenschulung dar: Vorgestellt bzw. erarbeitet und an Beispielen erprobt werden die qualitativen Erhebungsformen bzw. -instrumente Beobachtung, Videographie und Interview. Die Studierenden lernen auch schon einen Auswertungsansatz kennen, und zwar den der erziehungswissenschaftlichen Videographie (Dinkelaker & Herrle, 2009), um das Potential von Unterrichtsmitschnitten besser einschätzen zu können. In diesem Zusammenhang werden auch datenschutzrechtliche und forschungsethische Fragen thematisiert, zum Beispiel in Bezug auf die Anbahnung der Feldkontakte oder die Anonymisierung der Daten. Die Methodenschulung setzt sich im Begleitseminar während des Praxissemesters fort, indem hier Auswertungsverfahren auch für Unterrichtsbeobachtung und vor allem Interviewstudien thematisiert werden.

Wie ein roter Faden zieht sich durch beide Semester die Beratung der Studierenden bei allen forschungsbezogenen Entscheidungen. Sie setzt mit der Arbeit an der jeweiligen (musik-)pädagogischen Forschungsfrage ein, stützt wesentlich die Auswahl der grundlegenden Literatur und reicht bis hin zur Auswertung der Daten und der Aufbereitung der Ergebnisse.

2 Beratungsformen

Zahlreiche Gespräche mit und Rückmeldungen von Studierenden weisen darauf hin, dass die Planung eines Studienprojekts eine große Herausforderung darstellt – und zwar auf verschiedenen Ebenen:

Vor Beginn des Praxissemesters sehen sich die Studierenden neben den noch nicht absehbaren neuen Anforderungen mit ganz lebenspraktischen Fragen konfrontiert, zum Beispiel in Bezug auf die Vereinbarkeit der Arbeit in der Schule mit den Anforderungen ihrer oftmals gerade in dieser Studienphase nötigen Jobs. Die Tatsache, dass in NRW aufgrund der Größe der Studierendenkohorten ein von außen undurchschaubares ‚Online-Tool‘ zur Verteilung

der Studierenden auf die Schulen etabliert werden musste, erzeugt zusätzlich ein Gefühl der Ohnmacht, das sich nachteilig auf die Motivation auswirkt.

Dass über das Unterrichten hinaus auch noch geforscht werden soll, bereitet den Studierenden weitere Sorgen: Der erste Sinn und Nutzen, den das Praxissemester zu haben scheint, ist doch die willkommene Gelegenheit, sich in einem geschützten Rahmen als Lehrkraft zu erproben (Weyland & Wittmann, 2017, S. 22). Warum also eine weitere Anforderung, die zudem als einzige in dieser Phase bewertet wird und im Masterabschluss hoch gewichtet ist?

Zwar ist den Studierenden wissenschaftliches Arbeiten vertraut, aber die Anwendung empirischer Forschungsmethoden ist für die meisten eine neue Anforderung, die sie sich nicht ausgesucht haben und die nicht alle gleichermaßen interessiert.

Die Ausgangssituation der Studierenden, die – fast überflüssig zu erwähnen – sich keineswegs bei allen Seminarteilnehmer_innen gleichmäßig gestaltet und viele nicht davon abhält, sich vom ersten Augenblick an motiviert mit den Möglichkeiten und Grenzen Forschenden Lernens auseinanderzusetzen, wurde hier skizziert, weil sie bei der Anlage und Planung des Elements Beratung im Rahmen des Seminars eine wichtige Rolle spielt. Beratung ist in den im Folgenden beschriebenen vier Formen in den Ablauf des Seminars eingebaut bzw. daran angebunden.

2.1 Beschäftigung mit den Fragestellungen der Studierenden in der Seminargruppe

Schon zu einem sehr frühen Zeitpunkt werden im Seminar Fragen gestellt: Was sind in Ihren Augen die Besonderheiten von Musikunterricht? Was interessiert Sie in Bezug auf dieses Fach? Was wollten Sie immer schon einmal wissen? Ein kurzer Input beleuchtet zudem die Bedeutsamkeit einer individuellen, fokussierten Forschungsfrage: Sie lenkt die ersten Unterrichtsbeobachtungen, läuft auf das Thema der Projektskizze, der Praxiserkundung und deren Dokumentation zu, bestimmt die Anwendung der Erhebungsmethoden und fungiert als Kompass in der Auseinandersetzung mit der gewählten Thematik. Es werden verschiedene Methoden vorgestellt, die das Finden der eigenen Fragestellung anbahnen können: Gespräche, Sprachmemos, Formen des Reflective Writing oder Mind-Mapping. Im Kontext der Beschäftigung mit pädagogischer Ethnographie (Friebertshäuser, 2007) erhalten die Studierenden das erste Mal die Aufgabe, eine oder mehrere sie interessierende Fragestellungen zu notieren. Wer möchte, trägt eine Frage vor, die dann exemplarisch im Hinblick auf zuvor

thematisierte Kriterien diskutiert wird: Abgesehen davon, ob sie im Rahmen der im Praxissemester zur Verfügung stehenden Möglichkeiten in Bezug auf Zeit und Methodenkenntnis beantwortbar erscheint, sollte sie mit wissenschaftlicher Theorie sinnvoll in Verbindung gebracht werden können und vor allem die Studierenden wirklich interessieren.

Von nun an werden die Seminarteilnehmer_innen immer wieder aufgefordert, entweder im Anschluss an die besprochenen Forschungsmethoden mögliche Fragestellungen zu formulieren (zum Beispiel: Welche Forschungsfragen rund um den Musikunterricht könnten mit Hilfe einer Interviewstudie sinnvoll bearbeitet werden?⁷) oder ihre eigenen, sich allmählich entwickelnden Interessen mit Hilfe verschiedener Fragen einzukreisen und sie im Rahmen des Seminars vorzustellen. Parallel können freiwillig individuelle Beratungstermine wahrgenommen werden. Schon kurz nach Seminarbeginn wird den Studierenden mitgeteilt, dass sie am Ende des eigentlichen Vorbereitungsseminars, also vier Wochen vor Ende des Semesters, einen so genannten ‚Steckbrief‘ ihres Studienprojekts abgeben sollen, auf dem neben einer ersten Fragestellung und Vorschlägen für Forschungsmethoden und Literatur auch Unklarheiten und Unterstützungsbedarf vermerkt werden können und sollen. Dabei werden sie immer wieder darauf hingewiesen, dass die Fragestellungen sich in der Regel im Prozess verändern: nach der Beschäftigung mit der Forschungsliteratur im Rahmen der Projektskizze, nach dem ersten Schulkontakt und manchmal noch während der Auswertungsphase. Am Ende des Semesters erhalten alle Studierenden eine von beiden Seiten inhaltlich gut vorbereitete Einzelberatung, im Rahmen derer die Steckbriefe besprochen und durch die Seminarleitung erste theoretische Anknüpfungspunkte in Form von Lektürehinweisen mitgegeben werden.

2.2 Zunehmend von den Studierenden gesteuerte zyklische Anlage der Einarbeitung in Forschungsmethoden

Die Kölner Studierenden besuchen im Rahmen ihres bildungswissenschaftlichen Studiums eine verpflichtende Vorlesung im Studienmodul *Innovieren*, im Rahmen derer sie Kenntnisse über quantitative und qualitative Forschungsmethoden erwerben. Die Erfahrung zeigt, dass sie die dort erworbenen Kenntnisse aber nicht ohne Weiteres auf das eigene Studienprojekt beziehen können, so dass es sich bewährt hat, zu Beginn des Vorbereitungsseminars ergänzend eine

7 Siehe → Niessen in diesem Band.

stärker auf die Erfordernisse des Studienprojekts zugeschnittene und an Beispielen orientierte Methodenschulung anzubieten (s. o.). Erst mit der zunehmenden Annäherung an eine konkrete Fragestellung und damit an das Studienprojekt stellen die Studierenden dann gezielt Fragen zu den Forschungsmethoden, die eine erneute und vertiefte Auseinandersetzung damit im Seminar anregen. Auswertungsverfahren werden dann vorwiegend im Begleitseminar thematisiert – auch das weitgehend und zunehmend gesteuert von den Fragen und Interessen der Studierenden.

2.3 Interpretationswerkstatt

Parallel zum Praxissemester finden die meisten Sitzungen des so genannten Begleitseminars in Form einer Interpretationswerkstatt statt – je nach Größe der Profilgruppe auch aufgesplittet in kleinere Gruppen, um für diese sensible Arbeitsform einen möglichst geschützten Rahmen zu schaffen.⁸ Gemeinsam wird an Daten aus den Studienprojekten der Beteiligten gearbeitet; das primäre Ziel besteht darin, die Studierenden im Auswertungsprozess zu unterstützen, weswegen eine Bewertung der Daten in didaktischer Hinsicht vermieden bzw. entsprechend markiert und bearbeitet wird. Die Studierenden sind ausdrücklich aufgefordert, aus ihren Daten gerade ‚knifflige und unklare Stellen‘ auszuwählen und mitzubringen. In den Sitzungen nehmen diejenigen, die die Daten erhoben haben, nach einer kurzen Projektvorstellung die Rolle der Zuhörenden und ggf. Fragenden ein. In den Gesprächen über die konkreten Auswertungsprozesse klären sich häufig auch Fragen der anderen Teilnehmer_innen, die in ihren Projekten vor ähnlichen Herausforderungen stehen.

2.4 Individuelle Beratungsgespräche

Das wohl wichtigste Element vor und während des Praxissemesters stellen verschiedene individuelle Beratungsgespräche dar: Neben dem permanent aufrechterhaltenen Angebot der individuellen Beratung im Rahmen flexibler Sprechstunden erhält jede_r Seminarteilnehmende mindestens eine verpflichtende Beratung bei der Seminarleitung schon im Rahmen des Vorbereitungsseminars. Die Funktion dieser Beratung besteht darin, mit den Studierenden vor allem die Frage der Realisierbarkeit ihres Vorhabens zu klären und sie

8 Zu dieser Arbeitsform vgl. Arbeitskreis Interpretationswerkstatt PH Freiburg, 2004.

auf Forschungsliteratur zu ihrem Thema hinzuweisen. In den meisten Fällen wird in diesem Rahmen die Forschungsfrage in enger Abstimmung mit den Studierenden nur geringfügig verändert, angepasst oder auch kleiner dimensioniert. Gelegentlich ist es aber auch nötig, angesichts von Widerständen gegen die notierte Forschungsfrage zunächst noch einmal das eigentliche Interesse der Studierenden gemeinsam herauszuarbeiten, bevor sie dann – nun häufig ohne größere Mühe – eine neue Fragestellung formulieren. Nach diesem ersten individuellen Beratungsgespräch können die Studierenden sicher sein, über eine prinzipiell realisierbare Fragestellung und über eine Reihe dafür relevanter Literaturhinweise zu verfügen.

Auf dieser Basis legen sie am Ende des Vorbereitungsseminars und nach den ersten Schulkontakten eine Projektskizze als schriftliche Planung ihres Vorhabens vor, die bewertet und besprochen wird. Diese Besprechung dient gleichzeitig als nächster Beratungstermin, denn jetzt befinden sich die Studierenden schon etliche Wochen in der Schule und können in der Regel absehen, unter welchen Bedingungen sie das projektierte Vorhaben durchführen können. Natürlich muss von Beginn an darauf geachtet werden, dass die Fragestellung ethisch unbedenklich ist und in vielen denkbaren Settings durchgeführt werden kann: So soll weder das Handeln von Lehrkräften im Mittelpunkt eines solchen Projekts stehen (es sei denn, das wird mit der Lehrkraft ausdrücklich abgesprochen und ist von dieser gewünscht) noch sollten sich Forschungsfragen auf sehr spezielle didaktische Settings richten (Musikunterricht mit Apps beispielsweise), die dann an der Schule vielleicht nicht oder nicht im gewünschten Umfang durchgeführt werden. Ausdrücklich und immer wieder erhalten die Studierenden aber die Information, dass sie jederzeit ihre Fragestellung noch verändern und anpassen können. Wenn man die gerade beschriebenen Grundsätze beachtet, geschieht das jedoch selten.

Außer der oben beschriebenen Interpretationswerkstatt, die die Studierenden häufig auch nutzen, um noch einmal grundsätzliche Fragen zur Auswertung und Präsentation von Daten zu klären, erhält jede_r Seminarteilnehmer_in vor Abgabe der abschließenden Hausarbeit noch eine individuelle Beratung, die auf Wunsch noch durch weitere Termine ergänzt werden kann. Bewährt hat sich aber die Verpflichtung auf mindestens einen Termin in dieser Phase, denn erfahrungsgemäß nutzen ihn die Studierenden sinnvoll, um eine Zwischenbilanz zu ziehen und die weitere Arbeit zu planen.

3 Fazit – Grundsätze der Beratung

„Der didaktische Ansatz des forschungsbasierten Lernens, der Studierende an das Forschen heranführt, indem sie in einem selbst organisierten Forschungsprozess eigenes Forschen und Lernen miteinander verbinden, verlangt den Studierenden viel ab: Sie müssen ihre Neugier und ihre Interessen in Form einer eigenen Forschungsfrage formulieren, sie müssen den Stand der Forschung recherchieren und zusammenfassen, sie müssen eine Datenerhebungs- und -auswertungsmethode auswählen, diese an ihren Gegenstand anpassen, Daten erheben, auswerten und die Ergebnisse den Regeln der scientific community entsprechend präsentieren.“ (Muckel, 2016, S. 213)

Welch wichtige Rolle ein umfang- und facettenreiches Beratungsangebot beim Erfüllen der im Zitat beschriebenen hohen Anforderungen spielt, sollte in der kursorischen Beschreibung der Elemente und Abläufe des Seminars deutlich geworden sein. Es ist den folgenden Grundsätzen verpflichtet:

Im Mittelpunkt steht der bzw. die Studierende mit seinen bzw. ihren je individuellen Interessen. Die Fragestellung gehört ihm bzw. ihr; die begleitenden Dozent_innen sind nur mäßig tätig. Dieser Prozess kann gelegentlich auch mühsam sein und entlässt die Studierenden nicht aus der Verantwortung, aber er stellt eine wichtige Voraussetzung dafür dar, dass die Studierenden das Forschungsvorhaben als eigenes Anliegen verstehen und gestalten können (vgl. Arens, Koch-Priewe, Kovermann, Roters & Schneider, 2006, S. 11).

Es würde sich aber um ein Missverständnis handeln, wenn aus der ersten These der Schluss gezogen würde, dass die Lehrenden in Bezug auf die Studienprojekte keine Verpflichtungen hätten. Vielmehr ist ihre fachliche und forschungsmethodische Expertise hier besonders gefragt. So hat es sich zum Beispiel als notwendig herausgestellt, die Studierenden passgenau zu ihren Fragestellungen mit Hinweisen zu theoretischen Anknüpfungspunkten zu versorgen. Erfahrungsgemäß sind die Bereiche des Musikunterrichts, auf die sich die Fragen der Studierenden beziehen, und die Bereiche, auf die sich die musikpädagogische Literatur bezieht, nur zu einem Teil deckungsgleich. Zudem fehlt den Studierenden häufig noch der Überblick über die theoretischen Konstrukte, in denen bestimmte Phänomene des musikunterrichtlichen Alltags aufgehoben sind. Lässt man sie mit der Suche nach Literatur allein, verlieren sie viel Zeit in einem demotivierenden Prozess einer mühsamen und verunsichernden Literaturrecherche. Sie benötigen in Bezug auf die theoretische Einbettung in den Forschungsstand aber eine sichere Basis, von der aus sie starten können.

Eine wichtige Aufgabe der Beratung besteht darin, die Studierenden vor zu viel Arbeit zu bewahren: Neulingen in der Forschung fällt es beispielsweise

schwer abzuschätzen, wieviel Arbeit es bedeutet, ein Interview zu transkribieren und auszuwerten. Stellschrauben in dieser Hinsicht sind im Umfang der Daten, in der Wahl der Auswertungsmethoden und in der Absprache darüber zu finden, wie ausführlich der Forschungsstand recherchiert und dargestellt werden muss. Hier spielen Transparenz und Verbindlichkeit in der Bewertung eine wichtige Rolle: Die Studierenden müssen sich auf die getroffenen Absprachen verlassen können und sollen nicht fürchten müssen, in der abschließenden Bewertung an anderen als den offengelegten und individuell verabredeten Maßstäben gemessen zu werden.

Immer wieder sind Studierende verunsichert, wenn sie den Eindruck haben, dass die erhobenen Daten aufgrund von schulischen Rahmenbedingungen nicht in der gewünschten Qualität oder im gewünschten Umfang erhoben werden konnten. Deshalb sollte immer wieder darauf hingewiesen werden, dass nicht die Qualität der erhobenen Daten ausschlaggebend für die Bewertung der abschließenden Dokumentation ist, sondern die Art und Weise ihrer Auswertung und vor allem die Reflexion des gesamten Projekts.

Die wichtigste Funktion der Beratung besteht darin, die Studierenden bei der Reflexion der auftretenden Herausforderungen zu unterstützen: Es ist davon auszugehen, „[...] dass die Praxis Forschenden Lernens, so wie andere Lernarrangements auch, von dilemmatischen Strukturen durchzogen ist, bei denen sich Widersprüchlichkeiten, Unschärfen, Zielkonflikte nicht aufheben, sondern nur reflexiv handhaben lassen.“ (Feindt & Wischer, 2016, S. 145)

Welche Besonderheiten weist die Beratung von Studienprojekten im Fach Musik auf? Die erste Antwort lautet: In Bezug auf den eigentlichen Beratungsprozess benötigt die beratende Person sicherlich keine anderen Kompetenzen als in anderen Fachdidaktiken: Neben Erfahrungen in beratender Gesprächsführung sind natürlich fachdidaktische und forschungsmethodische Kenntnisse hilfreich. Im Fach Musik stellt eine Besonderheit die oben beschriebene Lückenhaftigkeit der Forschungsliteratur dar – was für die Dozent_innen vor allem bedeutet, auch in Bezug auf musikpädagogische Studienprojekte auf allgemein pädagogische Literatur hinzuweisen.⁹ Eine weitere Besonderheit besteht darin, dass im Musikunterricht spezifische Themen eine Rolle spielen, die nur selten im Mittelpunkt von Unterrichtsforschung in anderen Fächern stehen: Ästhetische Erfahrungen zählen ebenso dazu wie musikalische Gestal-

9 Als hilfreich erweist sich dabei immer wieder die allgemein pädagogische Forschungsdatenbank *FIS Bildung Literaturdatenbank „plus“*, die auch musikpädagogische Literatur enthält: http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/fis_form.html [03.03.2019].

tungsprozesse. Dazu gibt es zwar eine Reihe theoretischer, aber nur wenige empirische Anknüpfungspunkte in der musikpädagogischen Literatur, was die Herausforderungen im Prozess der empirischen Exploration für die Studierenden, aber auch für die beratend begleitenden Dozent_innen erhöht. Dieses Desiderat kann aber auch positiv gewendet werden: Es gibt im Fach Musik – gut beraten – noch sehr vieles zu erkunden.

Literatur

- Arbeitskreis Interpretationswerkstatt PH Freiburg (Hrsg.). (2004). *Studieren und Forschen. Qualitative Methoden in der LehrerInnenausbildung*. Herbolzheim: Centaurus.
- Arens, B., Koch-Priewe, B., Kovermann, B., Roters, B. & Schneider, R. (2006). *Hochschuldidaktische Konzeptionen zum Forschenden Lernen: das Dortmunder Modell*. Dortmund: Technische Universität Dortmund.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Feindt, A. & Wischer, B. (2016). Begründungen, Ziele und Formen forschenden Lernens – ein Reflexionsangebot für den Einstieg. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester: Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 139–146). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Friebertshäuser, B. (2007). Ethnografische Zugänge in der Lehrer/innenbildung. Befremdendes verstehen und pädagogische Praxis reflektieren. *Akzente. Das Magazin der pädagogischen Hochschule Zürich*, (2), 3–6. <https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/ueber-uns/ph-akzente/2-2007/phakzente07-2.pdf> [03.03.2019].
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1-2), 77–86.
- Hofer, R. (2013). Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Widersprüchliche Anforderungen zwischen Forschung und Profession. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31(3), 310–320.
- Meyer, H. & Fichten, W. (2009). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 11–42). Münster: Waxmann.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. <https://www.uni->

- siegen.de/zlb/formulareunddownloads/praxisphasen/ps/endfassung_rahmenkonzept_praxissemester_14042010.pdf [03.03.2019].
- Muckel, P. (2016). Lernen zu forschen. Ideen der Grounded Theory-Methodologie für eine Konzeption des Forschungsprozesses im forschungsbasierten Lernen. In D. Kergel & B. Heidkamp (Hrsg.), *Forschendes Lernen 2.0. Partizipatives Lernen zwischen Globalisierung und medialem Wandel* (S. 213–227). Wiesbaden: Springer VS.
- Niessen, A. (2006). Der fremde Blick auf (Musik-)Unterricht. In G. Noll, G. Probst-Effah & R. Schneider (Hrsg.), *Musik als Kunst, Wissenschaft, Lehre*. (Festschrift für Wilhelm Schepping zum 75. Geburtstag) (S. 348–358). Münster: Octopus.
- Niessen, A. (2008). Musiklehrer/innen als lebenslange Lerner. Theorie und Praxis der Praxiserkundungen in der Musiklehrerausbildung. In B. Clausen, C. Rolle & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik vor neuen Herausforderungen: Beiträge und Berichte 2005 bis 2007* (BFG-kontakt, 4) (S. 95–110). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Niessen, A., Knigge, J. & Vogt, J. (2014). „Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis“ aus der Perspektive musikpädagogischer Forschung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 68–80. <http://www.zfkm.org/14-niessenkniggevogt.pdf> [03.03.2019]. In leicht veränderter Fassung auch veröffentlicht in: *Diskussion Musikpädagogik*, 63, 4–11.
- Pätzold, H. (2009). Pädagogische Beratung und Lernberatung. *PÄD Forum*, 37/28(5), 196–199. https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3199/pdf/Paetzold_Paedagogische_Beratung_2009_5_D_A.pdf [03.03.2019].
- Schüssler, R. & Schöning, A. (2017). Forschendes Lernen im Praxissemester – Potential und Ausgestaltungsmöglichkeiten. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester: Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 39–50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stiller, K.-T. (2015). *Forschendes Lernen – systemisch beraten? Eine Skizze zur Beratung in Praxisphasen der Lehramtsausbildung*. <https://pub.uni-bielefeld.de/publication/2756706> [03.03.2019].
- Stiller, K.-T. & Bührmann, T. (2017). Beratung Forschenden Lernens im Praxissemester am Beispiel Nordrhein-Westfalens. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 235–242). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wahl, D. (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (2., erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2017). Praxissemester en vogue. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschen-*

des Lernen im Praxissemester: Zugänge, Konzepte, Erfahrungen (S. 17–29).
Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kerstin Heberle

Organisation von Erhebungen und Hinweise zum Datenschutz

Da der Erfolg empirischer Arbeiten in besonderem Maße von der sorgfältigen Vorbereitung und Planung des Feldzuganges abhängt, werden im Folgenden ergänzend zu den bisherigen methodischen und konzeptionellen Ausführungen *forschungspraktische Aspekte* zum Forschenden Lernen im Praxissemester in den Blick genommen. Dabei wird zunächst allgemein auf die Organisation einer Datenerhebung im Kontext von Schule und Unterricht eingegangen. Anschließend wird das Thema Datenschutz als zentrale Herausforderung einer empirischen Erhebung vertieft. In diesem Zusammenhang werden zudem Vorlagen für die Erhebung personenbezogener Daten im Praxissemester zur Verfügung gestellt und kurz die Besonderheiten der Erhebung von Bild- und Tonmaterial im Rahmen des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen skizziert.

1 Hinweise für die Organisation und Durchführung von Datenerhebungen im Praxissemester

Ausgehend von bisherigen Erfahrungen im Rahmen von empirischen Forschungsprojekten sowie in der Begleitung von Studierenden im Kontext des Praxissemesters erscheinen die folgenden Hinweise und Aspekte für die Organisation und Durchführung von vor allem qualitativen¹ Studienprojekten relevant. Für einen Überblick werden sie im Format einer Checkliste angeführt.²

- *Einwilligungserklärungen einholen:* Im Vorfeld einer Datenerhebung bedarf es einer Klärung der datenschutzrechtlichen Bestimmungen. Für Er-

1 Da wir von unseren Erfahrungen an der TU Dortmund berichten, wird in diesem Beitrag ein Fokus auf die Erhebungskontexte von Interview- und Videostudien gelegt.

2 Zum Erhebungskontext von Interviews siehe auch → Niessen (Beitrag qualitative Interviews) in diesem Band; zum Erhebungskontext von Unterrichtsvideos siehe auch Dinkelaker & Herrle (2009).

hebungen im Rahmen des Praxissemesters ist es notwendig, die beteiligten Akteur_innen sowie deren Erziehungsberechtigte zu informieren und ihre Einwilligung sowie die der Schulleitung einzuholen und die Aufnahmen ggf. beim Ministerium anzuzeigen (→ zum konkreten Prozedere siehe ausführlich Kapitel 2).

- *Mit zeitlichem Vorlauf planen:* Zwar kann durch die tägliche Anwesenheit in einer Klasse besser dafür Sorge getragen werden, dass die Schüler_innen entsprechende Einwilligungserklärungen abgeben, als es beispielsweise für Forschende an einer Universität möglich ist, die den Kontakt zum Forschungsfeld erst aufbauen müssen. Dennoch sollte berücksichtigt werden, dass es eines zeitlichen Vorlaufs bedarf, um alle notwendigen Einwilligungserklärungen zusammenzutragen. Bei Videoerhebungen gilt es zu überlegen, ob die Notwendigkeit besteht, die Einwilligung für alle Schüler_innen einer Klasse einzuholen, oder ob ggf. auch nur einzelne Gruppen beobachtet werden sollen.
- *Pretest durchführen:* Ob sich ein theoretisch konzipierter Interviewleitfaden als tragfähig für die Studie erweist und beispielsweise in seinen Formulierungen für die Interviewpartner_innen verständlich, erzählgenerierend sowie für den_die Interviewer_in übersichtlich ist, lässt sich oftmals erst nach einem ersten Testdurchlauf feststellen. Daher erscheint es produktiv, im Vorfeld der eigentlichen Datenerhebung einen Pretest mit den Kommiliton_innen des Begleitseminars oder auch anderen Personen durchzuführen. Auch kann auf diese Weise die Komplexität eines authentischen Gesprächs und der damit verbundene Anspruch an den_die Interviewer_in, flexibel und gleichzeitig am Leitfaden orientiert auf die Redebeiträge des Gegenübers zu reagieren, in Ansätzen sichtbar gemacht werden.
- *Unvorhergesehenes einkalkulieren:* Beobachtungen im Feld Schule sind oftmals mit dem Ziel verbunden, ein möglichst authentisches, alltägliches Setting einzufangen. Entsprechend der alltäglichen Situation sollten jedoch auch Zwischenfälle mit einkalkuliert und eine Erhebung nicht zum letztmöglichen Zeitpunkt durchgeführt werden. So können beispielsweise Lehrende oder auch bestimmte Schüler_innen, die interviewt werden sollen, am Erhebungstag erkranken oder die Unterrichtsstunden ausfallen.
- *Erhebungsequipment rechtzeitig reservieren:* An den meisten Universitäten und Hochschulen ist es möglich, Erhebungsequipment wie Videokameras

und Audiogeräte vor Ort auszuleihen. Diese sollte man rechtzeitig reservieren, damit sie am Erhebungstag zur Verfügung stehen.

- *Technik ausprobieren:* Ebenso ist es notwendig, sich im Vorfeld mit dem Equipment auseinanderzusetzen und Audiogeräte und Kameras mit den dazugehörigen Stativen auszuprobieren. Dabei sollten u. a. Batterien und Akkus geprüft sowie Testaufnahmen gemacht werden. Um gerade auch Kameras mit Stativ sowie das dazugehörige Mikro in Ruhe aufbauen und positionieren zu können, ist es von Vorteil, wenn die Möglichkeit besteht, diese bereits in der vorhergehenden Stunde im Musik- oder Klassenraum aufzubauen.
- *Auf Tonqualität achten:* Wichtig ist es zudem, während der Erhebung auf die Tonqualität der Aufnahmen zu achten und die räumliche Situation zu prüfen. Bei der Videografie von Gruppenarbeit kann ein zusätzliches externes Mikrofon notwendig sein, bei Musiziersituationen ist es zudem von Vorteil, wenn die einzelnen Gruppen in unterschiedlichen Räumen arbeiten.
- *Erhebungsprotokoll führen:* Um die Rahmenbedingungen und auch Besonderheiten der Stunde in der Analyse berücksichtigen zu können, erscheint es sinnvoll, während oder im Anschluss der Datenerhebung ein kurzes Erhebungsprotokoll zu führen. Auch könnten hier bereits erste, für die Forschungsfrage relevante Beobachtungen und Eindrücke festgehalten werden.
- *Eigene Rolle klären:* Im Rahmen des Praxissemesters, in welchem man vorrangig nicht in der Rolle der_des Forschenden agiert, erscheint es notwendig, die eigene Rolle im Rahmen der Erhebungssituation zu klären und diese auch ggf. mit den beteiligten Lehrer_innen abzusprechen.
- *Begleitseminar als Interpretationswerkstatt nutzen:* Gerade bei qualitativen Arbeiten stellt die gemeinsame Diskussion von Daten einen wesentlichen Bestandteil des Auswertungsprozesses dar (vgl. z. B. Mey & Mruck, 2009). Eine frühzeitige Datenerhebung zu Beginn oder zur Mitte des Praxissemesters ermöglicht es, dass das Begleitseminar als ein solcher Rahmen fungieren kann und dort bereits gemeinsam erste Auswertungsperspektiven zum Material entwickelt werden können. Zudem kann die Forschungsfrage ggf. geschärft, das Auswertungsverfahren konkretisiert und somit der eigene Analyseprozess unterstützt werden.

2 Datenschutz und Einwilligungserklärungen

Das Thema Datenschutz nimmt im Rahmen von empirischen Forschungsvorhaben einen hohen Stellenwert ein. So bedarf ein Feldzugang der Kenntnis der für den jeweiligen Erhebungskontext geltenden datenschutzrechtlichen Bestimmungen, damit die Datenerhebungen entsprechend dieser gesetzlichen Vorgaben organisiert und durchgeführt werden können. Neben der rechtlichen Dimension gehen mit dem Thema Datenschutz zudem auch Fragen zur grundsätzlichen Haltung der Forschenden gegenüber dem Forschungsfeld, insbesondere gegenüber den Beforschten, sowie den erhobenen Daten einher. Die Tatsache, dass Akteur_innen zu Forschungszwecken einen Einblick in ihr soziales Umfeld geben, erfordert eine wertschätzende und sensible Haltung. Bevor konkrete Vorlagen für mögliche Einwilligungserklärungen gegeben werden, sollen daher forschungsethische Hinweise vorangestellt werden.

2.1 Ethische Aspekte im Rahmen empirischer Forschungsarbeiten im Praxissemester

Innerhalb der methodologischen und methodischen Diskussion der empirischen Sozialforschung wird in den letzten Jahren vermehrt auf die Bedeutung und die Komplexität forschungsethischer Fragen aufmerksam gemacht (vgl. z. B. von Unger, Narimani & M'Bayo, 2014; Friedrichs, 2014). Obwohl nicht verbindlich und durchaus im Hinblick auf einzelne Aspekte zu konkretisieren, wird als ein zentraler Orientierungsrahmen für die Erhebung von empirischen Daten der Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie und des Berufsverbandes Deutscher Soziologinnen und Soziologen (DGS & BDS, 2017) angeführt, welcher in Orientierung an den *Code of Ethics* der American Sociological Association (2018) formuliert wurde (Unger et al., 2014). Dieser umfasst neben Hinweisen zu Publikations- und Begutachtungsverfahren (II; III) sowie zum Umgang mit Studierenden, Mitarbeiter_innen und Kolleg_innen (IV) vor allem auch die soziologische Forschungspraxis (I). Entsprechende Hinweise betreffen dabei einerseits das wissenschaftliche Arbeiten der Forschenden, von denen sie „Integrität und Objektivität“ (DGS & BDS, 2017, I, §1,1) fordern, indem diese beispielsweise sowohl Forschungsstandards einhalten und sich gleichzeitig ihrer sozialen Verantwortung bezüglich Aussagen und Empfehlungen bewusst sind (ebd.). Andererseits betreffen sie auch die Rechte und damit den Umgang mit den Proband_innen. So sind hier etwa die Persönlichkeitsrechte der beteiligten Akteur_innen zu wahren, die Freiwilligkeit der Teilnahme zu gewährleis-

ten, vertrauliche Informationen entsprechend zu schützen sowie die Anonymität der Akteur_innen sicherzustellen. Auch gilt es, die beforschten Personen ausführlich über das Projekt sowie die damit verbundenen Ziele und Methoden zu informieren (ebd.). Ausnahmen bestehen hier lediglich, wenn durch die vorherige Information „die Forschungsergebnisse in nicht vertretbarer Weise verzerrt würden“ (DGS & BDS, 2017, I, §2,3).

Nach Unger et al. (2014) sollten diese Hinweise einen „immanente[n] Bestandteil der empirischen Forschungspraxis“ (S. 16) bilden. Dies gilt für sämtliche Phasen des Forschungsprozesses „von der Themenwahl und Zielsetzung über das Studiendesign, den Zugang zum Feld, Verfahren der Datenerhebung und Auswertung bis hin zu Fragen der Publikation und Verwertung von Forschungsergebnissen“ (ebd.).

Auch im Rahmen des Praxissemesters kommt der „Respektierung der Persönlichkeitsrechte der beforschten SchülerInnen, Lehrkräfte, Schulleitungen und Erziehungsberechtigten eine zentrale Rolle zu“ (Schüssler et al., 2014, S. 161). Es gilt, einen „wertschätzenden und wohlwollenden Blick auf die schulischen Akteure zu werfen“ (ebd.), die einen Einblick in ihren Alltag gewähren. Für den Feldzugang im Praxissemester erscheint es dabei jedoch nochmals in besonderem Maße notwendig, die spezifische Situation und Funktion des Praxissemesters zu berücksichtigen. Da es sich – wie bereits mehrfach betont – bei der Durchführung der Studienprojekte nicht um Forschung, sondern um Forschendes Lernen handelt, dienen Erhebung und Auswertung in erster Linie dem Erkenntnisgewinn und der Professionalisierung der Studierenden. Demnach geht es nicht um eine Evaluation oder Bewertung der beteiligten schulischen Akteur_innen (ebd.), was stets berücksichtigt und entsprechend kommuniziert werden sollte.

2.2 Datenschutzrechtliche Aspekte im Rahmen des Praxissemesters in NRW

Um eine entsprechende Information und Aufklärung der beforschten Akteure über Verarbeitung und Verbleib ihrer Daten zu gewährleisten und ihre Einwilligung zu dokumentieren, müssen für die Erhebung personenbezogener Daten im Rahmen des Praxissemesters im Vorfeld Einwilligungserklärungen eingeholt werden. Hierzu werden im Folgenden mögliche Vorlagen bereitgestellt.³

³ Bitte ggf. auch die Vorgaben der jeweiligen Standorte beachten.

Beispiel⁴ für ein Anschreiben an die Beteiligten

(→ Kontaktdaten angeben)

Datenerhebungen im Rahmen meines Studienprojekts

Sehr geehrte Eltern der *Klasse 7c*,

Notwendige Bausteine für das Anschreiben:

- Mein Name ist *Max Mustermann*, ich studiere die Fächer *Musik und Deutsch* an der *TU Dortmund* und absolviere aktuell mein Praxissemester an der Schule Ihres Kindes.
- In meinem Studienprojekt, das ich im Rahmen des Praxissemesters im Fach *Musik* durchführe, möchte ich mich näher mit der Frage auseinandersetzen, *welche Bedeutung der Leistungsbewertung im Musikunterricht aus Sicht von Lehrenden und Schüler_innen zugesprochen wird.*
- Um dieser Frage nachzugehen, möchte ich eine kleine empirische Studie durchführen und *kurze Leitfadeninterviews mit den Kindern führen und diese mit dem Audiogerät aufzeichnen und für mein Studienprojekt auswerten.*
- Die Schulleitung ist mit der Erhebung einverstanden.
- Mit diesem Schreiben möchte ich Sie gerne über die Datenerhebung informieren und würde mich freuen, wenn Sie mir mit der angehängten Erklärung Ihre Einwilligung geben würden.

Bei Rückfragen stehe ich gerne unter den oben angegebenen Kontaktdaten zur Verfügung.

Für Ihre Mithilfe möchte ich mich ganz herzlich bedanken!

Mit freundlichen Grüßen

4 Exemplarisch im Folgenden ein Anschreiben an die Eltern, das in angepasster Form ebenso für die Adressierung von Schulleiter_innen, Lehrenden und ggf. Schüler_innen verwendet werden kann.

Beispiel für eine Einwilligungserklärung der Lehrenden

Für die Erhebungen wird die Genehmigung der Schulleitung (→ *im Falle von Bild und Tonaufnahmen ergänzen:* sowie die des Schulministeriums NRW) eingeholt. Alle Aufnahmen werden vertraulich behandelt und nur im Rahmen meines Studienprojekts verwendet. Dabei werden die Daten ausschließlich anonymisiert im Rahmen meines Theorie-Praxis-Berichts dokumentiert. Ggf. werden Ausschnitte der erhobenen Daten im Rahmen der Begleitveranstaltung zum Praxissemester *am Institut für Musik und Musikwissenschaft der TU Dortmund* gezeigt, um die Ergebnisse mit den Dozent_innen und Kommiliton_innen zu diskutieren. Nach Beendigung des Studienprojekts werden die Daten gelöscht⁵. Die Einwilligung ist freiwillig und kann jederzeit mit Wirkung für die Zukunft bei mir widerrufen werden.

Einwilligungserklärung der Lehrenden

Über Forschungsziele, Datennutzung und Datenschutz wurde ich informiert. Verweigerung oder Widerruf der Einwilligung haben keine negativen Folgen für mich. Im Falle des Widerrufs werden alle personenbezogenen Daten umgehend gelöscht.

Um die Erhebungen durchführen zu können und die Ergebnisse anschließend im Rahmen des Begleitseminars diskutieren zu dürfen, würde ich Sie bitten folgenden Punkten zuzustimmen:

Ich bin damit einverstanden (Zutreffendes bitte ankreuzen),

- dass ich _____ (bitte Name einfügen) *interviewt werde, die Interviews mittels Audiogeräten aufgezeichnet werden und anschließend für das Studienprojekt transkribiert und analysiert werden* und
- dass Ausschnitte aus dem Material im Rahmen des Begleitseminars der *TU Dortmund* gezeigt werden dürfen.

_____, den _____
Ort Datum

Unterschrift

VIELEN DANK!

5 Für jede weitere Nutzung (beispielsweise in der Masterarbeit) ist ebenfalls eine entsprechende Einwilligung einzuholen.

Beispiel für eine Einwilligungserklärung der Erziehungsberechtigten

Für die Erhebungen wird die Genehmigung der Schulleitung (→ *im Falle von Bild und Tonaufnahmen ergänzen:* sowie die des Schulministeriums NRW) eingeholt. Alle Aufnahmen werden vertraulich behandelt und nur im Rahmen meines Studienprojekts verwendet. Dabei werden die Daten ausschließlich anonymisiert im Rahmen meines Theorie-Praxis-Berichts dokumentiert. Ggf. werden Ausschnitte der erhobenen Daten im Rahmen der Begleitveranstaltung zum Praxissemester am *Institut für Musik und Musikwissenschaft der TU Dortmund* gezeigt, um die Ergebnisse mit den Dozent_innen und Kommiliton_innen zu diskutieren. Nach Beendigung des Studienprojekts werden die Daten gelöscht. Die Einwilligung ist freiwillig und kann jederzeit mit Wirkung für die Zukunft bei mir widerrufen werden.

Einwilligungserklärung der Erziehungsberechtigten⁶

Über Forschungsziele, Datennutzung und Datenschutz wurde ich informiert. Verweigerung oder Widerruf der Einwilligung haben keine negativen Folgen für mich. Im Falle des Widerrufs werden alle personenbezogenen Daten umgehend gelöscht.

Um die Erhebungen durchführen zu können und die Ergebnisse anschließend im Rahmen des Begleitseminars diskutieren zu dürfen, würde ich Sie bitten folgenden Punkten zuzustimmen:

Ich bin damit einverstanden (Zutreffendes bitte ankreuzen),

- dass mein Kind _____ (bitte Name einfügen) *interviewt wird, die Interviews mittels Audiogeräten aufgezeichnet werden und anschließend für das Studienprojekt transkribiert und analysiert werden und*
- dass Ausschnitte aus dem Material im Rahmen des Begleitseminars der *TU Dortmund* gezeigt werden dürfen.

_____, den _____

Ort

Datum

Unterschrift

VIELEN DANK!

⁶ In manchen Fällen kann es auch notwendig sein, dass die Schüler_innen selbst zustimmen (etwa bei Erhebungen in der Oberstufe).

Beispiel für eine Zustimmungserklärung der Schulleitung

Zustimmungserklärung der Schulleitung

Mir ist bekannt, dass für die Datenerhebung die Zustimmung der Schulleitung erforderlich ist und dass diese jederzeit ohne Angabe von Gründen wieder zurückgezogen werden kann.

Informationen zur Datenerhebung:

- Die Erkenntnisse des Studienprojekts zielen ausschließlich auf eine Professionalisierung im Rahmen des Praxissemesters, es werden keine anderen Zwecke und Ziele verfolgt.
- Einzelne Ausschnitte des Materials werden ggf. im Rahmen des Begleitseminars an der *TU Dortmund* genutzt.
- Die Stundenausschnitte werden transkribiert und die Namen von Schüler_innen und Lehrenden dadurch anonymisiert.
- Die abschließende Darstellung der Ergebnisse des Projekts im Rahmen des Theorie-Praxis-Berichts folgt den Standards empirischer Forschung und die personenbezogenen Daten werden entsprechend anonymisiert.
- Alle Aufnahmen werden vertraulich behandelt und nur im benannten Kontext verwendet.
- Im Falle Ihrer Zustimmung wird bei Bild- und Tonaufnahmen zudem die Genehmigung des Schulministeriums NRW eingeholt.

Ich wurde über Ziele, Datennutzung und Datenschutz informiert und bin mit der Erhebung einverstanden.

Name der Schule

Datum, Ort und Unterschrift

Zu beachten ist, dass die Erhebung von Bild- und Tonaufnahmen aus der authentischen Unterrichtspraxis (z. B. Unterrichtsvideographie) einen Sonderfall darstellt. Hintergrund ist, dass es sich bei den Datenerhebungen von Studierenden im Rahmen des Praxissemesters nicht um Erhebungen zu Forschungszwecken, sondern um Erhebungen zum Zwecke der Lehrer_innenbildung im Kontext des allgemeinbildenden Unterrichts handelt. In Nordrhein-Westfalen sind hierfür die Vorgaben des Ministeriums für Schule und Bildung maßgebend,⁷ welche unter den §§ 120 bis 122 des Schulgesetzes NRW aufgeführt sind. Relevant für Datenerhebungen im Rahmen des Praxissemesters ist dabei vor allem der § 120 (3):

„Für Zwecke der Lehrerbildung sowie der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung dürfen vom Ministerium genehmigte Bild- und Tonaufzeichnungen des Unterrichts erfolgen, wenn die Betroffenen rechtzeitig über die beabsichtigte Aufzeichnung und den Aufzeichnungszweck informiert worden sind und nicht widersprochen haben. Die Schülerinnen und Schüler sowie die Eltern sind über die wesentlichen Ergebnisse zu informieren“ (Ministerium für Schule und Bildung, 2018).

Dementsprechend ist es zunächst notwendig, die Erhebungen der Studierenden⁸ jeweils beim Ministerium anzuzeigen. Hierzu gibt das Formblatt des Ministeriums folgende Hinweise:⁹

Damit das Ministerium für Schule und Bildung über die Genehmigung von Bild- und Tonaufzeichnungen entscheiden kann, ist Folgendes zu veranlassen bzw. vorzulegen:

- Anzeige der beabsichtigten Videoaufnahme (Schule, Ort, Zeit, Fach, Lerngruppe, Aufzeichnungszweck) beim Referat 421 des Ministeriums für Schule und Bildung (anette.busse@mab.nrw.de).

7 Im Kontext von empirischen Forschungsprojekten jenseits des Praxissemesters greifen andere Regeln und Bestimmungen, siehe BASS: Wissenschaftliche Untersuchungen, Tests und Befragungen an Schulen gemäß § 120 Abs. 4 SchulG, RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 15.07.1996 (GABI. NW. I S. 152).

8 Der Genehmigungsvorbehalt des § 120 ff. Schulgesetz bezieht sich auf Bild- und Tonaufnahmen, d. h. nur auf Mitschnitte authentischen Unterrichts.

9 Folgende Hinweise wurden vom Ministerium zur Verfügung gestellt und sind u. a. aufrufbar unter <https://www.bz1.uni-bonn.de/praxiselemente/Praxissemester/dokumente/datenschutzrechtliche-hinweise-fuer-studienprojekte> [17.09.2018].

- Erklärung der Schulleitung, wann und in welcher Weise die betroffenen Schüler_innen bzw. ihre Erziehungsberechtigten über die beabsichtigte Aufzeichnung und den Aufzeichnungszweck informiert worden sind.
- Erklärung der Schulleitung, dass die betroffenen Schüler_innen bzw. ihre Erziehungsberechtigten der beabsichtigten Aufzeichnung nicht widersprochen haben und die Aufzeichnung nur ausbildungsintern genutzt wird.

Die Genehmigungsentscheidung des Ministeriums für Schule und Bildung ist kurzfristig realisierbar, wenn die Projektplanung entsprechend langfristig erfolgte und die Informationspflichten gegenüber den Schüler_innen bzw. ihren Erziehungsberechtigten rechtzeitig und in geeigneter Weise erfüllt worden sind.

Vor diesem Hintergrund sind in Absprache mit dem Ministerium für Schule und Bildung NRW (Stand 2018) die folgenden Vorlagen für das Anzeigen der entsprechenden Erhebungen abgestimmt worden und können im Rahmen der Vorbereitungs- und Begleitseminare genutzt werden.

Genehmigung für Studienprojekte im Rahmen des Praxissemesters
Musik (*SoSe 2018*)

Sehr geehrte Frau Busse,

gern möchte ich als Studierende des Begleitseminars Musik an der *TU Dortmund* mit diesem Schreiben entsprechend des Schulgesetzes, § 120, Absatz 3 Ton- und Bildaufnahmen anzeigen. Dazu folgen ein Kurzüberblick über mein Vorhaben sowie die notwendigen Informationen zu der Erhebung (siehe unten).

Für Rückfragen stehe ich gerne zur Verfügung und bedanke mich im Voraus für die Rückmeldung.

Mit freundlichen Grüßen

Anschreiben Ministerium

1. Informationen zum Studienprojekt und der Erhebung

1.1 Studienprojekt von *Max Mustermann*

1.2 Zum Studienprojekt:

- Mein Studienprojekt soll sich mit der Frage auseinandersetzen, *wie Schüler_innen gemeinsam in der Gruppe Musik erfinden.*
- Dazu werden *zwei ausgewählte Gruppenarbeiten mit jeweils vier bis fünf Schüler_innen videographisch begleitet.*
- Ausgewertet werden die Daten *mittels des Verfahrens der Interaktionsanalyse (Krummheuer 2010), ergänzt durch inhaltsanalytische Verfahren.*

1.3 Informationen zur Schule:

- Name der Schule: _____
- Adresse der Schule: _____
- Schulleitung: _____
- Fachlehrer_in: _____

1.4 Erhebungsdatum und -uhrzeit:

2. Stand Einwilligung der Schulleitung und Information der Eltern

- Die Schulleitung wurde über das Forschungsprojekt informiert und hat ihre Einwilligung zu der Erhebung gegeben (Einwilligung der Schulleitung im Anhang).
- Die Eltern wurden über das Forschungsprojekt informiert.

3. Zum Umgang mit den erhobenen Daten:

- Ggf. werden Ausschnitte der erhobenen Daten im Rahmen der Begleitveranstaltung zum Praxissemester am *Institut für Musik und Musikwissenschaft der TU Dortmund* gezeigt.
- Für die Darstellung der Ergebnisse in meinem schriftlichen Theorie-Praxis-Bericht werden die Daten transkribiert und dabei anonymisiert.

3 Ausblick

Gerade wenn es seitens der Studierenden bisher noch wenig Berührungspunkte mit qualitativer Forschung gab, ist davon auszugehen, dass sowohl der technische Aufwand als auch die Einhaltung der datenschutzrechtlichen Vorgaben große Herausforderungen für die Studierenden darstellen und möglicherweise Skepsis gegenüber Studienprojekten hervorrufen. Hier erscheint es notwendig, Hilfestellungen zu leisten und damit möglicherweise den zeitlichen Aufwand der Studienprojekte, der aus Sicht der Studierenden als unverhältnismäßig hoch eingeschätzt wird (van Ackeren & Herzig, 2016, S. 5), zumindest auf rein organisatorischer Ebene zu reduzieren. Eine solche Unterstützungsmaßnahme kann beispielsweise sein, dass die jeweiligen Studienprojekte (gerade auch bei kleineren Seminaren) von den Dozent_innen gesammelt beim Ministerium angezeigt werden. Auch erscheint es sinnvoll, Stationen des Erhebungs- und Auswertungsprozesses im begleitenden Seminar zu thematisieren und beispielsweise Formate anzuregen, in denen Studierende untereinander bestimmte Methoden im Sinne eines Pretests (s. o.) erproben, oder auch Interpretationswerkstätten in den Seminarverlauf zu integrieren, in denen das Datenmaterial gemeinsam interpretiert wird und Studierenden auf diese Weise Orientierung bei der Auswertung gegeben wird.

Literatur

- American Sociological Association (2018). *Code of Ethics*. http://www.asanet.org/sites/default/files/asa_code_of_ethics-june2018.pdf [24.02.2019].
- DGS & BDS (2017). *Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und des Berufsverbandes Deutscher Soziologinnen und Soziologen (BDS)*. <https://www.sociologie.de/de/die-dgs/ethik/ethik-kodex/> [24.02.2019].
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Friedrichs, J. (2014). Forschungsethik. In N. Bauer & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 81–91). Wiesbaden: Springer VS.
- Mey, G. & Mruck, K. (2009). Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In W. Kempf (Hrsg.), *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik. Band II: Quantität und Qualität* (S. 100–152). Berlin: Regener.

- Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen (2018). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG)*. <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf> [14.02.2019].
- Schüssler, R., Schwier, V., Klewin, G., Schicht, S., Schöning, A. & Weyland, U. (Hrsg.). (2014). *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Unger, H. v., Narimani, P. & M'Bayo, R. (Hrsg.). (2014). *Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Grundsätze, Debatten und offene Fragen*. Wiesbaden: Springer VS.
- van Ackeren, I. & Herzig, S. (2016). Hochschulbeiträge zum Praxissemester. Die Bedeutung von Studienprojekten. In Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Zur Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen*. (Schule NRW, Beilage 11/2016) (S. 4–6). Düsseldorf.

V Exemplarische Studienprojekte

Absolvent_innen des Praxissemesters Musik in NRW

Exemplarische Studienprojekte

Vorbemerkung der Herausgeberinnen

Die folgenden Zusammenfassungen exemplarischer Studienprojekte von Studierenden an Standorten der Musiklehrer_innenausbildung in Nordrhein-Westfalen sollen einen Einblick in die Varianz möglicher Fragestellungen, Methoden und Ergebnisebenen geben.

Insgesamt positionieren sich die einzelnen Studienprojekte im Spannungsfeld von allgemeindidaktischen und fachspezifischen Fragen. Hierbei stehen musikspezifische Inhalte wie z. B. Musiktheorie, Klassenmusizieren oder Singen im Vordergrund, aber es werden auch allgemeindidaktische Aspekte wie z. B. Klassenführung, Lernklima oder Unterrichtsqualitätsmerkmale wie Klarheit/Strukturiertheit oder Aktivierung thematisiert. Dabei unterscheiden sich die einzelnen Forschungsvorhaben darin, welche Perspektive sie zum schulischen Musikunterricht einnehmen. Während die meisten der hier aufgeführten Beispiele fremden Musikunterricht in Bezug auf eine spezifische Fragestellung untersuchen (z. B. das unterrichtliche Handeln und Selbstverständnis der jeweiligen Musiklehrkraft, die Perspektive der Schüler_innen), steht in einem Studienprojekt auch der eigene Musikunterricht im Rahmen eines Unterrichtsvorhabens im Fokus. Bei der Auswahl geeigneter qualitativer oder quantitativer Verfahren stehen die Studierenden vor der Herausforderung, angesichts der zeitlich begrenzten Ressourcen im Praxissemester solche Verfahren auszuwählen, in denen die Auswertungsschritte in ihrer Komplexität reduziert und somit auch zeitlich überschaubar bleiben, wie z. B. die Methode der zirkulären Dekonstruktion im Studienprojekt von Berger et al. an der TU Dortmund. Stellen im Bereich der qualitativen Forschung vor allem Leitfadeninterviews eine vielfach eingesetzte Datengrundlage dar, um in einem eng abgesteckten Rahmen zu neuen Erkenntnissen über unbekannte Phänomene zu gelangen, so werden bei quantitativ ausgerichteten Fragestellungen überwiegend Fragebögen eingesetzt. Bei der Datenauswertung und -interpretation kristallisieren sich unterschiedliche Ergebnisebenen heraus, die Gestaltungselemente des Musikunterrichts

entweder aus der Perspektive der Musiklehrkraft oder aus dem Blickwinkel der Schüler_innen beleuchten.

Im Folgenden präsentieren wir eine Auswahl von durchgeführten Projekten im Format von Abstracts, die deutlich machen sollen, welche Fragestellungen für Studierende in ihren Studienprojekten bedeutsam waren, mit welchen Methoden sie diese bearbeitet haben und welche Ergebnisebenen sie erreicht haben. Das für die Darstellung in diesem Band gewählte stark reduzierende Format der Kurzdokumentation kann dabei allerdings nicht dem Anspruch gerecht werden, den jeweiligen Forschungsprozess in seinem individuellen Verlauf und in den vielschichtigen inhaltlichen, methodischen und auch praktischen Entscheidungen während des Prozesses des Forschenden Lernens abzubilden. Zudem können in den Zusammenfassungen Ergebnisse, die innerhalb der Berichte in Form sorgfältiger, sensibler und gegenstandsnahe Einzelfallbeschreibungen herausgearbeitet werden, nur angedeutet werden.

Insgesamt wird in den Studienprojekten¹ deutlich, wie die jeweiligen hochschuldidaktischen Formate zur Entwicklung von Fragestellungen und zur Begleitung der Forschungsvorhaben im Vorbereitungs- oder Begleitseminar auch die Verortung und Formate der Studienprojekte prägen: So verfolgt etwa an der TU Dortmund eine Studierendengruppe ein kooperatives Vorhaben Forschenden Lernens, dessen gemeinsame Fragestellung aus einem Seminar heraus entwickelt wurde, auch wenn dann die einzelnen Studierenden eigenes empirisches Material erhoben haben (1). Ein Studienprojekt an der Hochschule für Musik und Tanz Köln zeigt die Notwendigkeit, die Fragestellung an die Gegebenheiten des Praxissemesters anzupassen und neu zu justieren (2). Eindringlich zeigt sich in mehreren Studienprojekten, insbesondere in den Beiträgen aus Köln und Paderborn, wie die Fragestellung unmittelbar aus den ersten Unterrichtsbeobachtungen und der Identifizierung von entsprechenden Problemstellen abgeleitet wurde (2, 4 und 5, 6). Ebenso findet sich aber auch die Herleitung einer Fragestellung aus den persönlichen Erfahrungen während der eigenen Schulzeit und der eigenen musikbezogenen Biographie (3).

1 In den folgenden Unterkapiteln in alphabetischer Reihenfolge angeführt.

1 Der Stellenwert von Musiktheorie im Musikunterricht

Maria Berger, Vanessa Panitz & Florian Weiss (TU Dortmund)

Vorbemerkung:

Bei diesem Projekt handelt es sich um ein kooperatives Studienprojekt. Im Vorbereitungsseminar zum Praxissemester hatte sich eine Arbeitsgruppe aus drei Studierenden gebildet, die eine gemeinsame Fragestellung nach dem „Stellenwert von Musiktheorie im Musikunterricht“ verfolgen wollte.

Fragestellung:

Sowohl in der aktuellen musikpädagogischen Literatur (z. B. Lang, 2008; Krause, 2011; Kühn, 2006) als auch in den Kernlehrplänen Musik in NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2011) besteht grundsätzlich Konsens darüber, dass musiktheoretische Inhalte nicht losgelöst, sondern „im Rahmen inhaltlicher Kontexte thematisiert werden“ und dabei „sinnlich erfahrbare Bedeutung“ (ebd., S. 14) erhalten sollen. Blickt man allerdings in die tatsächliche Schulpraxis, wird der Musiktheorie nach Lang (2008) nicht selten „ein Gästezimmer in Form einer separaten Unterrichtsstunde oder eines tabellarischen Anhangs im Schulbuch“ (S. 85) zugewiesen. Vor diesem Hintergrund stellte sich im Vorfeld des Praxissemesters die Frage, welchen Stellenwert die Musiklehrenden der Musiktheorie in ihrem Unterricht einräumen.

Methode:

Um dieser Frage nachzugehen, wurden drei Interviews mit Musiklehrenden an den Praxissemester Schulen (an zwei Gymnasien und einer Gesamtschule) von den drei Studierenden durchgeführt. Dazu wurden ein entsprechender Interviewleitfaden gemeinsam entwickelt, die Interviews transkribiert und Ausschnitte aus dem Material in gemeinsamen Datensitzungen exemplarisch ausgewertet. Basis der Auswertung des Materials war die Methode der *Zirkulären Dekonstruktion* nach Jaeggi, Faas und Mruck (1998), die ein qualitatives Vorgehen darstellt, in dem das Material in einem zirkulären Prozess „intuitions- und theoriegeleitet“ (S. 5–6) aufgebrochen wird und schließlich Kategorien entwickelt werden, die für das Interview charakteristisch sind.

Ergebnisebene:

Für jede_n interviewte_n Lehrende_n wurden auf diese Weise Haltungen und Einstellungen zur Musiktheorie im Unterricht rekonstruiert, wobei sich ganz unterschiedliche Profile und Schwerpunktsetzungen ergaben. So nimmt etwa

Musiklehrkraft A eine deutliche Trennung vor („Die Praxis machen wir in den AGs und im Unterricht machen wir die Theorie.“), andere sprechen dagegen von einer produktiven und spielerischen Verknüpfung. Rekonstruiert werden konnten zudem unterschiedliche Rollen, die der Musiktheorie in den verschiedenen Klassenstufen zugewiesen werden, und unterschiedliche Grade der Bezugnahme der Lehrenden auf musikdidaktische Modelle.

Fazit:

Insgesamt entsprach die Heterogenität der rekonstruierten Perspektiven der Musiklehrerenden dem Eindruck, den wir als Studierende im Praxissemester bei der Beobachtung des Unterrichts gewonnen haben.

Literatur

- Jaeggi, E., Faas, A. & Mruck, K. (1998). *Denkverbote gibt es nicht! Vorschlag zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten* (Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin, Nr. 98-2) (2. überarb. Fassung). Berlin: Technische Universität Berlin, Institut für Sozialwissenschaften, Abt. Psychologie. <http://hdl.handle.net/20.500.11780/153> [01.03.2017].
- Krause, M. (2011). „Wozu brauche ich das?“ Der Anteil der Musiktheorie an der Konstruktion musikbezogener Bedeutung in Schule und Hochschule. *ZGMTH*, 8(1), 23–25. <https://doi.org/10.31751/613>
- Kühn, C. (2006). *Musiktheorie unterrichten. Musik vermitteln. Erfahrungen – Ideen – Methoden. Ein Handbuch*. Kassel: Bärenreiter-Verlag.
- Lang, R. (2008). Musiktheorie im Unterricht. Impulse für eine umstrittene Fachdisziplin. In F. Heß & J. Terhag (Hrsg.), *Musikunterricht heute. Bach-Bebop-Bredemeyer. Sperriges lebendig unterrichten* (S. 85–99). Oldershausen: Lugert.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2011). *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen: Musik*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/54/KLP_GY_MU.pdf [05.01.2019].

2 Bedeutungen von Musik und Funktionen von Mainstream

Felix Heinrichs (HfMT Köln)

Fragestellung:

Der Wunsch, aktuelle und schüler_innenrelevante Themen im Schulunterricht zu behandeln, besteht für viele Lehrkräfte. Im Fach Musik stellen sich in diesem Zusammenhang z. B. die Fragen, *wie aktuelle Musik in den Schulunterricht eingebunden werden kann und wie sich Musik im Musikunterricht behandeln lässt, die nicht ‚schon immer‘ Teil des Lehrplans war.* Auch während des Praktikums mit den genannten Fragen konfrontiert, erscheint das Thema als relevanter Forschungsgegenstand im Rahmen des Studienprojekts. Nachdem zunächst ein Schwerpunkt auf den Einsatz populärer Musik im Musikunterricht gesetzt werden sollte, wurde die Forschungsfrage im Rahmen des Praxissemesters dann jedoch geöffnet und aus Schüler_innensicht beleuchtet, wann Musik für sie bedeutsam erscheint.

Methode:

Da das Studienprojekt auf eine sehr individuelle Perspektive zielt, welche den Schüler_innen nicht unbedingt bewusst sein muss, erscheint als Erhebungsmethode eine qualitative Befragung vorteilhaft. Ein individuelles Interview bietet durch den Einblick in den persönlichen Hintergrund der Teilnehmenden mehr Möglichkeiten der Erweiterung ihrer Aussagen durch konkrete Nachfragen. Für das Projekt wurden vier Schüler_innen (zwei Jungen und zwei Mädchen) aus der Einführungsphase (EF) zwischen 15 und 16 Jahren interviewt. Aus den vier durchgeführten Interviews wurden daraufhin die drei ausgewählt, welche für die Untersuchung der speziellen Fragestellung die meisten Ansatzpunkte zu bieten schienen. Die Auswertung der Interviews orientierte sich am Leitfaden zur Auswertung von Interviews in Anlehnung an die Zusammenfassung der Grounded-Theory-Methodologie von Niessen (→ Niessen (Beitrag qualitative Interviews) in diesem Band).

Ergebnisebenen:

Die Analysen des Interviewmaterials verweisen dabei auf interessante Auswertungsperspektiven, etwa auf Zusammenhänge zwischen der persönlichen Sichtweise und Bewertung der Unterrichtspraxis und den jeweiligen Inhalten. Im Hinblick auf die Ergebnisse erschien die Typenbildung von Harnitz (2002) produktiv und eröffnete eine relevante Reflexionsfolie für die individuellen Positionen der Befragten. So erzählte beispielsweise einer der Interviewpartner,

welcher nach Harnitz (2002) einen praktischen Umgang mit Musik bevorzugte, begeistert vom Vorspiel eines im Unterricht behandelten Menuetts durch einige Mitschüler_innen auf ihren Geigen, obwohl er zuvor deutlich machte, dass er das Hören einer Aufnahme und die Analyse des Notentextes langweilig und unbedeutend fand. Allein der praktische Vortrag schien ihn jedoch für diese Musik begeistern zu können. Auch bei den anderen Interviewpartner_innen konnte festgestellt werden, dass Bedeutungsveränderungen meistens mit einer Unterrichtssituation zusammenhingen, in der ihre präferierte Umgangsweise zum Einsatz gekommen war.

Fazit:

Die Ergebnisse des Studienprojekts geben somit zunächst Anlass dafür, unterschiedliche Zugänge im Musikunterricht anzubahnen. Vor allem die intensiven Gespräche mit sehr interessanten Menschen über ein Thema, welches mir persönlich sehr am Herzen liegt, machten meine Projektarbeit für mich zu einer Bereicherung für mein zukünftiges Lehrerdasein. Für mich war erstaunlich, wie undifferenziert meine zuvor im Unterricht gebildete Meinung über die Motivation und das Verhältnis der Schüler_innen zur Musik war. Die Analyse der Interviewaussagen verhalf mir zu einem tieferen Verständnis ihrer Beweggründe. Vor allem aber bildete die Analyse den Anstoß für Reflexionen, die die Gestaltung meines zukünftigen Musikunterrichts sicherlich maßgeblich beeinflussen werden.

Literatur

- Harnitz, M. (2002). Musikalische Identität Jugendlicher und Konflikte im Musikunterricht. Eine empirische Studie in der Sekundarstufe I. In R. Müller, P. Glogner, S. Rhein & J. Heim (Hrsg.), *Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung* (S. 181–194). Weinheim: Juventa.
- Niessen, A. (2019). Studienprojekte auf Basis von qualitativen Interviews mit Schüler_innen und Lehrkräften. In K. Heberle, U. Kranefeld & A. Ziegenmeyer (Hrsg.), *Studienprojekte im Praxissemester: Grundlagen und Beispiele Forschenden Lernens in der Musiklehrer_innenbildung in Nordrhein-Westfalen*. Münster: Waxmann.

3 Zwischen Pädagogik und Künstlertum – Die Musiklehrer_innenpersönlichkeit

Markus Kabelitz (TU Dortmund)

Fragestellung:

Bereits die Rückschau in die eigene Schülerbiographie lässt vermuten, dass die Lehrpersönlichkeit von großer Bedeutung für den Unterricht und die Beziehung zwischen Schüler_innen und Lehrenden ist. Um als Lehrende in einem dynamischen Berufsfeld erfolgreich arbeiten zu können, ist ein hohes Maß an Flexibilität und individueller Problemlösefähigkeit nötig. Zumeist werden dazu auch diverse Wissensspeicher (Fach-, Begründungs- und Verfahrenswissen) eingesetzt und miteinander verknüpft. Auch spielen in einem nicht minder großen Maß die individuelle Biographie, die Erfahrungen sowie ein schwer zu greifendes implizites Wissen in die Lehrendenrolle hinein. Dieses Zusammenspiel diverser Faktoren beschreiben Mayr und Neuweg (2006) treffend in der Definition: Lehrerpersönlichkeit ist das „Ensemble relativ stabiler Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrerberuf bedeutsam sind“ (S. 183). Aus der eigenen Erfahrung ist anzunehmen, dass die Lehrerpersönlichkeit gerade für das Fach Musik in besonderem Maße hervorstechen scheint und sich individuelle Vorlieben sowie der persönliche Musikgeschmack (wie z. B. Rockmusik und/oder das eigene praktische Musizieren) besonders in der Wahl der Unterrichtsgegenstände widerspiegeln. Auch weisen die eigenen Erfahrungen im Studium darauf hin, dass die Wahl des Hauptinstruments, die Bedeutung des Gesangunterrichts etc. einen Einfluss auf die Lehrerpersönlichkeit in der späteren Praxis haben könnten.

Vor diesem Hintergrund war es das Ziel, im Rahmen des Praxissemesters dieses Themengebiet in einem kleinen Umfang systematisch zu explorieren. Leitend für das Studienprojekt war somit die Frage: *Wie ist das individuelle Selbstverständnis der Musiklehrenden und wie wirkt sich dieses auf die alltägliche Berufspraxis aus?*

Methode:

Da in dem Projekt die subjektiven Perspektiven der Lehrenden erfasst werden sollten, erschien ein qualitativer Zugang angemessen. Um sowohl ein hohes Maß an Offenheit zu ermöglichen als auch gleichzeitig bestimmte Aspekte zu fokussieren und Themengebiete einzugrenzen, wurde als konkreter methodischer Zugang das Leitfadenterview (Hopf, 1995; Reinders, 2005) gewählt. Um das durchaus facettenreiche Selbstverständnis der Lehrenden möglichst

umfangreich zu erfassen, zielten die Kernfragen darauf ab, verschiedene Perspektiven und potentielle Zusammenhänge aufzudecken. Als zentrale Bereiche wurden dabei Werdegang, Selbstverständnis, Ideale und Unterrichtspraxis in den Mittelpunkt gestellt. Anschließend wurde das Material transkribiert und mittels eines kategorienbildenden Verfahrens ausgewertet. Aufgrund von organisatorischen Schwierigkeiten konnte nur ein umfängliches Interview mit einer Musiklehrerin durchgeführt werden. Die einzelfallbezogenen Ergebnisse konnten jedoch mit Feldnotizen aus der eigenen Beobachtung und aus Gesprächen mit Lehrenden außerhalb des Interviewsettings in Beziehung gesetzt werden.

Ergebnisebenen:

Im Rahmen der Analyse konnte das individuelle Selbstbild der Lehrkraft aus unterschiedlichen Perspektiven beschrieben werden. Leitend für die Analyse waren zunächst die bereits im Leitfaden entwickelten Kategorien, die nun für den individuellen Fall der befragten Lehrerin inhaltlich gefüllt und ausdifferenziert werden konnten. Dabei eröffneten sich zugleich erste Hinweise auf Beziehungen und Verflechtungen innerhalb der Kategorien.

So konnte innerhalb des angenommenen Spannungsfeldes zwischen Lehrerin und Künstlerin eine übergreifende Positionierung der Lehrkraft als „*hauptberufliche Pädagogin mit Fach Musik*“ identifiziert werden, mit der als übergeordnetem *Kernideal* die *Förderung und Entfaltung der Schüler_innen zu mündigen Bürger_innen und verantwortungsbewussten (Musik-)Konsument_innen* einhergeht, die sich *aktiv und besonnen in einer demokratischen Gesellschaft einbringen sollen*. Auch konnten Bezüge und Zusammenhänge identifiziert werden: Ausgehend von einem Verständnis von Musikunterricht als Wegbereiter zu diesem Ideal benennt die Lehrerin als Leitprinzip ihrer Unterrichtsgestaltung eine Rezeptions- und Produktionsorientierung. Ihre eigene Rolle bezeichnet sie dabei als „*Animateur*“, der Schüler_innen dazu anregen möchte, sich selbst mittels der Musik innerhalb der Gesellschaft auszudrücken. Dementsprechend steht bei ihrer Auswahl von Stücken und Gegenständen im Musikunterricht im Zentrum, dass die Klasse sie annimmt. Auch lassen sich bezüglich dieses übergreifenden Konzepts Bezüge zu dem persönlichen Musikverständnis der Lehrkraft finden. So überwiegen in den Beschreibungen ihres Zugangs zur Musik Ausprobieren und die Relevanz von Spaß. Der Wunsch Lehrerin zu werden manifestierte sich dabei auch in der Abgrenzung zu anderen musikalischen Berufsperspektiven, in denen sie sowohl in ihrer finanziellen Freiheit eingeschränkt wäre als auch der Spaß an Musik und die Möglichkeit, diese als Ausdruck zu nutzen, verringert würden.

Fazit:

Zusammenfassend konnte durch dieses Projekt ein ertragreiches, facettenreiches und noch nicht abgeschlossenes Feld erkundet werden. Dabei besteht der Gewinn dieses Projekts weniger darin, eine Zuordnung zu benannten Typen von Musiklehrenden zu finden. Vielmehr gerät die Relevanz einzelner Teilaspekte verstärkt in den Fokus der Überlegungen. Die individuelle Biographie, der Umgang und die Rolle der Musik darin sowie potentielle Ideale scheinen Parameter zu sein, die für jedes Selbstverständnis in je verschiedener Gewichtung Gültigkeit haben.

Literatur

- Hopf, C. (1995). Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In U. Flick, E. v. Kardoff, H. Keupp, L. v. Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union.
- Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.), *Schauen, was ‚rauskommt‘. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 183–206). Wien: Lit.
- Reinders, H. (2005). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

4 Einsatz des Unterrichtsprinzips Klassenmusizieren im Musikunterricht

Moritz Kuck (HfMT Köln)

Fragestellung:

Das Klassenmusizieren wird sowohl in der musikpädagogischen Literatur (vgl. Rolle, 2005; Geuen, 2005, 2012; Terhag, 2012) als auch in den Vorgaben des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011) als wesentliches Element des Musikunterrichts angesehen. Hiermit einher geht die Forderung, es stets im Kontext der Entwicklung der einzelnen Kompetenzbereiche Rezeption, Reflexion und Produktion zu ver-

ten. Die Frage, inwiefern eine solche Verknüpfung des „Unterrichtsprinzips Klassenmusizieren“ (Geuen, 2012, S. 61) mit der Entwicklung von Kompetenzen in den erwähnten Bereichen gelingen kann, ist Thema dieses Studienprojekts.

Methode:

Als Datengrundlage für die Forschungsarbeit dienten einerseits zwei leitfadengestützte Experteninterviews mit Musiklehrkräften, die in Anlehnung an die Grounded Theory ausgewertet wurden,² sowie andererseits ergänzende Unterrichtsbeobachtungen. Hierbei wurden die sich in den jeweiligen Interviews herauskristallisierenden Grundkonzeptionen von Klassenmusizieren in Form von ‚Portraits‘ einander gegenübergestellt und auf die im Vorfeld als wichtig erachteten Auswertungsparameter bezogen (*Funktionen* des Klassenmusizierens in Bezug auf die jeweilige unterrichtliche *Einbindung*, *Transparenz* der Ziele des Klassenmusizierens für Schüler_innen). Anschließend wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede dargestellt und ausgehend von diesen Ergebnissen die folgende Forschungsfrage untersucht: *Wie wird das „Unterrichtsprinzip Klassenmusizieren“ in Abhängigkeit von seinen differentiellen Funktionen in den allgemeinbildenden Musikunterricht integriert?*

Ergebnisebenen:

Anhand der Daten wurden die intendierten Funktionen des Klassenmusizierens rekonstruiert und als *primäre* und *sekundäre* Funktionen bezeichnet. Im Gegensatz zu *primären* Funktionen, in denen eine starke Verknüpfung des Klassenmusizierens mit Inhalten und Kontexten erfolgt,³ sind *sekundäre* Funktionen dadurch gekennzeichnet, dass durch das Klassenmusizieren ein ‚Gefühl‘ für Musik vermittelt, die Freude am Musizieren geweckt und die Klassengemeinschaft gestärkt werden soll. In Bezug auf die Priorisierung und Abgrenzung der beiden Funktionen bei den befragten Lehrpersonen ergaben sich außerdem folgende Erkenntnisse: So lässt sich (1.) eine Priorisierung von *primären* oder

2 In Anlehnung an Breuer (2009), Alheit (1999), Berg und Milmeister (2008) waren die wesentlichen Schritte: Sequenzierung der Daten, Offenes Kodieren (das Setzen von Codes), Axiales Kodieren (Kategorienbildung), das In-Beziehung-Setzen und Zusammenfassen der Daten beider Interviews. Im Prozess der Auswertung wurden Memos eingearbeitet und in den Interviews auf Besonderheiten wie Fragelenkung, Betonungen und Ähnliches geachtet.

3 Beispielhaft können hier der Erwerb musikalischer Kenntnisse, Klassenmusizieren zu Demonstrationszwecken, kreative Projektarbeiten und die Steigerung musikalischer Fähigkeiten genannt werden (Bähr, 2007, S. 165–167).

sekundären Funktionen je nach Unterrichtseinheit oder Unterrichtssituation ausmachen, wobei es sich dabei (2.) jedoch vor allem um eine analytische Trennung auf der Ebene von Intentionen und Gewichtungen handelt und Klassenmusiziereinheiten aus Sicht der Lehrkräfte stets durch ein Miteinander-Einhergehen beider Bereiche geprägt sind. Weiterhin (3.) finden sich Verknüpfungen vor allem des *primär* intendierten Klassenmusizierens mit Kompetenzen in den Bereichen Rezeption und Reflexion.

Fazit:

Insgesamt ermöglichte das Studienprojekt eine intensive Auseinandersetzung mit (qualitativen) Forschungsmethoden sowie die Analyse der persönlichen Sinnstrukturen von Lehrenden zwischen institutionellen Vorgaben und schulischer Praxis. Auch konnten Kategorien für Funktionen des Klassenmusizierens entwickeln werden, die in dieser Form noch nicht in der Forschungsliteratur aufgeführt wurden.

Darüber hinaus kann die Analyse sich hier zeigender Diskrepanzen zwischen den weit auseinanderliegenden Intentionen der Lehrenden helfen, sowohl sich selbst als Lehrerpersönlichkeit als auch den eigenen Unterricht zu reflektieren. So eröffnen die Ergebnisse eine Reflexionsfolie, um sich selbst zwischen den dargestellten Extrempositionen beider Befragten zu positionieren (auch vor dem Hintergrund, dass beide Positionen in bestimmten Situationen berechtigt sind). Die in die Tiefe gehende Analyse der Daten ermöglicht somit im Großen, was später im Kleinen an der Tagesordnung sein sollte: das permanente Hinterfragen (auch des eigenen Unterrichts), was einen ‚guten‘ Unterricht erst möglich macht. Wesentlich ist hierfür die Bereitschaft zur generellen Offenheit bei der Reflexion der Hospitationen, des eigenen Unterrichts und der Datenerhebung und -analyse des Studienprojektes.

Literatur

- Alheit, P. (1999). *Grounded Theory. Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse* (Unveröffentlichtes Manuskript). Göttingen. http://www.global-systems-science.org/wp-content/uploads/2013/11/On_ground_theory.pdf [09.01.2019].
- Bähr, J. (2007). Klassenmusizieren. In W. Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik. Praxis-handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 159–166). Berlin: Cornelsen.
- Berg, C. & Milmeister, M. (2008). Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden. Über die Kodiervverfahren der Grounded-Theory-

- Methodologie. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(2), Art. 13. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-9.2.417>
- Breuer, F. (2009). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Geuen, H. (2005). „Das Ordnen des Tuns“. Musikmachen im Klassenverband als integratives Unterrichtsprinzip. In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen. Beiträge des Münchner Symposions 2005* (S. 36–47). München: Buch&media.
- Geuen, H. (2012). Klassenmusizieren oder allgemeinbildender Musikunterricht? Plädoyer für einen vielfältigen schulischen Musikunterricht. In M. Pabst-Krueger & J. Terhag (Hrsg.), *Musizieren mit Schulklassen. Praxis – Konzepte – Perspektiven* (Musikunterricht heute, 9) (S. 48–63). Oldershausen: Lugert.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2011). *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen: Musik*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/uplo/ad/klp_SI/GY/musik/KLP_GY_MU.pdf [09.01.2019].
- Rolle, C. (2005). Klassenmusizieren als ästhetische Praxis? In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen. Beiträge des Münchner Symposions 2005* (S. 62–66). München: Buch&media.
- Terhag, J. (2012). Musizieren mit Schulklassen. Argumente für die Überwindung von Praxisfeindlichkeit und Theorieverdrossenheit. In M. Pabst-Krueger & J. Terhag (Hrsg.), *Musizieren mit Schulklassen. Praxis – Konzepte – Perspektiven* (Musikunterricht heute, 9) (S. 13–24). Oldershausen: Lugert.

5 „Ich singe nicht so gerne, weil sich das schrecklich anhört!“ Eine qualitative Interviewstudie mit Grundschüler_innen zum Singen im Musikunterricht

Martha Schäfer (Universität Paderborn)

Fragestellung:

Ausgangspunkt für diese Forschungsarbeit im Rahmen des Praxissemesters an der Universität Paderborn (→ Herbst & Heye in diesem Band) war die Beobachtung von Desinteresse und Abwesenheit während Phasen des Singens oder auch von offenen negativen Äußerungen über das Singen während des Musikunterrichts. Ähnliches Verhalten von Kindern wurde bereits von anderen Autor_innen beobachtet. So stellt Bojack-Weber (2012) in einer Fragebogenstudie zum Singverhalten von Grundschulkindern der vierten Klasse fest, dass

eine positive emotionale Empfindlichkeit sowie die Akzeptanz der eigenen Stimme von hoher Bedeutung für das Singen sind. Außerdem stellte sich heraus, dass Mädchen allgemein lieber als Jungen singen. Ferner konnten Wolf, Wolpert und Kopiez (2013) für Kinder zwischen zehn und zwölf Jahren zeigen, dass Stimmungsregulierung und Gefühlsausdruck, die Musikstücke im Musikunterricht sowie die Lehrperson erheblichen Einfluss auf die Freude am Singen haben können. Vor diesem Hintergrund stellte sich mir die Frage, welche konkreten Gründe es haben könnte, dass Grundschul Kinder eine Abneigung gegenüber dem Singen zeigen.

Methode:

Zur Beantwortung meiner Forschungsfrage interviewte ich 22 Schüler_innen zwischen sechs und acht Jahren (9 w/13 m) hinsichtlich ihrer persönlichen Singerfahrungen. Dafür wurde ein altersgerechter Interviewleitfaden entwickelt (Abb. 1). Je nach angegebener positiver oder negativer Singerfahrung der Kinder wurden weitere Detailfragen zur Exploration der positiven oder negativen Singerfahrung angeschlossen. In einem ersten Schritt sollten die Kinder angeben, ob sie schon einmal eine Situation erlebt haben, in der ihnen Singen keine Freude bereitet hat. Alle Kinder, die diese Frage mit Ja beantworteten, wurden in die Stichprobe dieser Untersuchung aufgenommen. Für eine tiefere Betrachtung von negativen Singerfahrungen wurden weiterführende Fragen gestellt, die Aufschluss über das gesungene Lied, den allgemeinen Kontext, in dem diese Erfahrung gemacht wurde, und die Gefühlslage der Kinder geben sollten. Für eine spielerische Umrahmung der Interviewsituation in einem Raum außerhalb des Klassenzimmers befragten sich die Kinder mit meiner Unterstützung gegenseitig, wobei die Befragung je Kind ca. 2 Minuten dauerte.

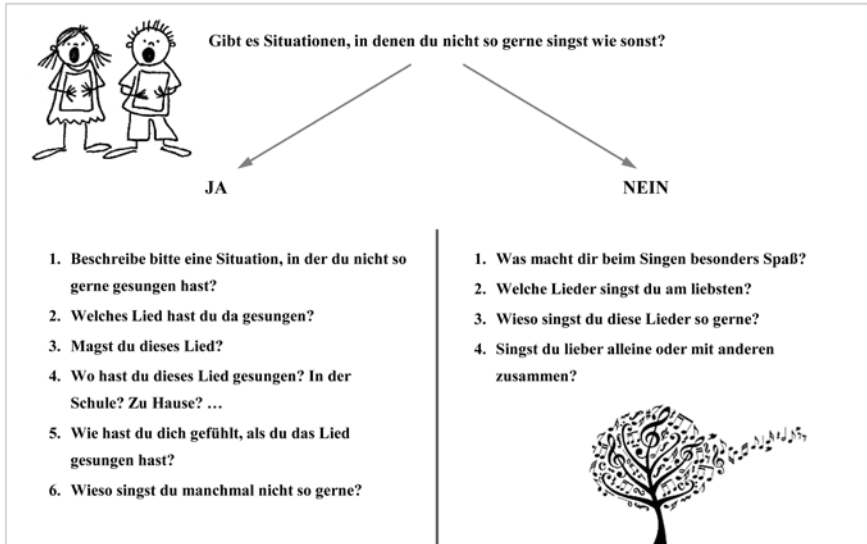


Abb. 1: Interviewleitfaden zu positiven und negativen Singerfahrungen von Kindern

Ergebnisebenen:

Entgegen den Ergebnissen der genannten Studien, aber im Einklang mit meinen Beobachtungen, konnte sich die Mehrheit der befragten Kinder (64%) an Situationen erinnern, in denen ihnen Singen keine Freude bereitet hat. Die Antworten auf die Frage, wieso die Schüler_innen manchmal nicht so gerne singen, konnten inhaltsanalytisch kategorisiert und die Ergebnisse quantitativ in einem Balkendiagramm dargestellt werden (Abb. 2).

In der Kategorie „Liedauswahl“ beschrieben die Kinder Lieder als „doof“, „langweilig“, „dumm“ oder „komisch“. Das Singen vor oder mit anderen war ebenfalls ein häufig genannter Grund für eine Hemmung beim Singen: „Eigentlich singe ich nicht so gerne, wenn alle dabei sind.“ Fehlende Singpraxis, fehlende Singfreude und eine unangenehme Lautstärke wurden jeweils dreimal genannt („[...] weil ich singe ganz selten.“; „Weil das irgendwie nicht so Spaß macht.“ oder „[...] weil da muss man auch immer so laut singen [...]“). Außerdem gab ein Kind in der Kategorie „Hohe Ablenkung“ beispielsweise an, nicht gerne zu singen, „wenn ich zum Beispiel abgelenkt bin oder was anderes machen möchte.“

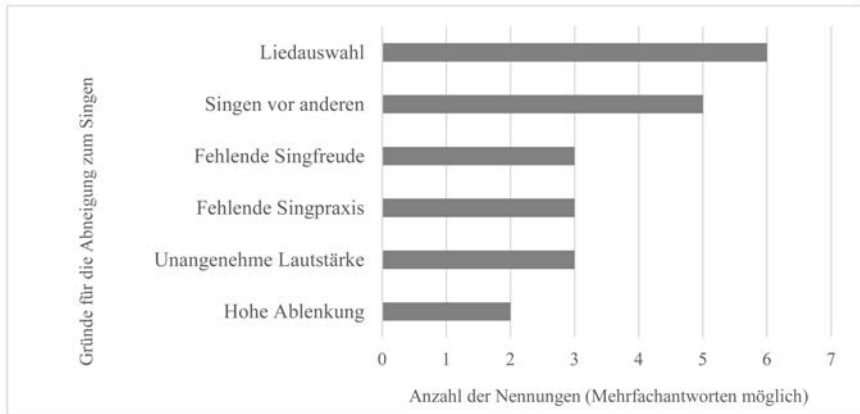


Abb. 2: Gründe für die Abneigung zum Singen (N = 22)

Fazit:

Die Ergebnisse der Studie zeigen eine große Vielfalt hinsichtlich der genannten Begründungen, aus denen sich eine Reihe didaktischer Implikationen ableiten lassen, um Kinder zum Singen in der Klasse motivieren zu können: Zum einen scheinen die Auswahl eines geeigneten Liedes für den Musikunterricht (Präferenzen, inhaltliche Ebene, musikalische Ebene), die sängerischen Vorerfahrungen der Schüler_innen, die Lautstärke im Klassenraum sowie das Maß möglicher Ablenkungen von sehr großer Bedeutung zu sein. Zum anderen weisen die Ergebnisse darauf hin, dass es die Aufgabe der Lehrperson ist, den richtigen und sicheren Gebrauch der Stimme zu vermitteln, um Hemmungen der Schüler_innen beim Singen vor anderen Personen abzubauen (vgl. auch Henning, 2013).

Literatur

- Bojack-Weber, R. (2012). *Singen in der Grundschule. Eine Untersuchung zur Singfähigkeit und zum Singverhalten von Grundschulkindern*. Augsburg: Wißner.
- Henning, H. (2013). Natürlich macht Singen Sinn. *nmz*, 62(10). <https://www.nmz.de/artikel/natuerlich-macht-singen-sinn> [3.10.2017].
- Wolf, A., Wolpert, L. & Kopiez, R. (2013). Freude am Singen bei 10- bis 12-Jährigen: Möglichkeiten der musikpädagogischen Einflussnahme. In W. Auhaugen, C. Bullerjahn & H. Höge (Hrsg.), *Musikpsychologie – Interdisziplinäre*

Ansätze (Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie, 23). Göttingen: Hogrefe.

6 „Das ist bei uns immer so!“ Auswirkungen und Konsequenzen auf die persönliche Unterrichtsentwicklung durch Selbst- und Schüler_innenreflexion

Jan Stieren (Universität Paderborn)

Fragestellung:

Ausgangspunkt für die Entwicklung der Forschungsfrage (→ Herbst & Heye in diesem Band) war die Wahrnehmung eines Musikunterrichts, in welchem die Schüler_innen ein in Bezug auf andere Unterrichtsstunden ungewöhnlich auffälliges Sozialverhalten zeigten. Das führte mich zu der Frage, welche Rolle Lehrpersonen bei der Gestaltung eines guten Unterrichts einnehmen und schließlich zur Frage nach Merkmalen guten Unterrichts, die auch in der bildungswissenschaftlichen Literatur diskutiert werden. Geeignetes Theoriewissen für eine systematische Reflexion liefern laut Meyer (2010) die zehn Merkmale guten Unterrichts, die auch von Helmke unter dem Schlagwort *Unterrichtsqualität* in ähnlicher Weise formuliert werden (Helmke, 2012). Die Wirksamkeit einzelner Merkmale ist durch Studien wie TIMSS, PISA, VERA und SCHOLASTIK bestätigt worden (ebd.). Für die weitere Arbeit wurde eine Auswahl von vier als besonders wichtig zu erachtenden Merkmalen der Unterrichtsqualität nach Helmke verwendet: *Klassenführung*, *Lernklima*, *Klarheit/Strukturiertheit* und *Aktivierung* und vor diesem Hintergrund die folgende Forschungsfrage entwickelt: Wie verhält es sich mit meiner eigenen Lehrkompetenz im Fach Musik in Bezug auf die Merkmale *Klassenführung*, *Lernklima*, *Klarheit/Strukturiertheit* und *Aktivierung* und welche Unterschiede zeigen sich dabei in der Selbst- und Fremdeinschätzung?

Methode:

Um dieser Frage nachzugehen, wurde in drei Klassen der Jahrgangsstufe 4 (Klassen A, B und C) eine gleich konzipierte Unterrichtsstunde mit dem Thema „Blechblasinstrumente – Experimentieren mit der Schlauchtrompete“ durchgeführt. Als Erhebungsinstrument wurden zwei Fragebögen aus dem EMU-Programm (Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung) der Universität Koblenz adaptiert, die speziell zur Reflexion des eigenen Unterrichts entwickelt wurden und die auf den vier ausgewählten Merkmalen

nach Helmke basieren. Anhand dieser Evaluationsbögen ist der Vergleich zwischen der Lehrer_innen- und Schüler_innenperspektive bezüglich der Merkmale der Unterrichtsqualität möglich (Helmke, 2007). Die eigene Adaption erfasst im Lehrerfragebogen die vier Qualitätsmerkmale *Klassenführung*, *Lernklima*, *Klarheit/Strukturiertheit* und *Aktivierung* und eine abschließende Kategorie *Bilanz* und die insgesamt 14 Items wurden anhand einer vierstufigen Likertskala bewertet (1 = stimme nicht zu, 2 = stimme eher nicht zu, 3 = stimme eher zu, 4 = stimme zu). Für die Interpretation der Skalenwerte gilt: Je höher der Testwert, desto positiver ist die Ausprägung des jeweiligen Qualitätsmerkmals der Unterrichtsstunde. Dazu einige Beispielimens aus dem Lehrerfragebogen:

<i>Klassenführung:</i>	Die Schüler_innen konnten ungestört arbeiten. Die Schüler_innen haben sich an die Regeln gehalten.
<i>Lernklima:</i>	Einen Fehler zu machen, war in der Stunde erlaubt (war okay).
<i>Klarheit/ Strukturiertheit:</i>	Die Schüler_innen wussten immer, was sie tun sollten.
<i>Aktivierung:</i>	Die Schüler_innen haben immer konzentriert gearbeitet.

Die Befragung fand sowohl für mich als Lehrperson als auch für die Schüler_innen ($N = 65$; $w = 49\%$, $m = 51\%$) am Ende der jeweiligen Unterrichtsstunde statt. Die Besonderheit in der Durchführung bestand darin, dass auf Grundlage der Ergebnisse der Befragung aus Klasse A und Klasse B die Unterrichtsstunde für die Klasse C optimiert wurde. Dadurch konnte überprüft werden, inwieweit meine Selbstreflexion der ersten beiden Unterrichtsstunden einen möglichen positiven Einfluss auf die dritte Unterrichtsstunde hat.

Ergebnisebenen:

Für die Ergebnisdarstellung in Abb. 1 wurde beim Schülerfragebogen der Durchschnittswert der Skala „Bilanz“ für die jeweilige Klasse A, B und C berechnet. Beim Lehrerfragebogen wurde ebenfalls ein Durchschnittswert aus allen erfassten Items für die jeweilige Klasse ermittelt.

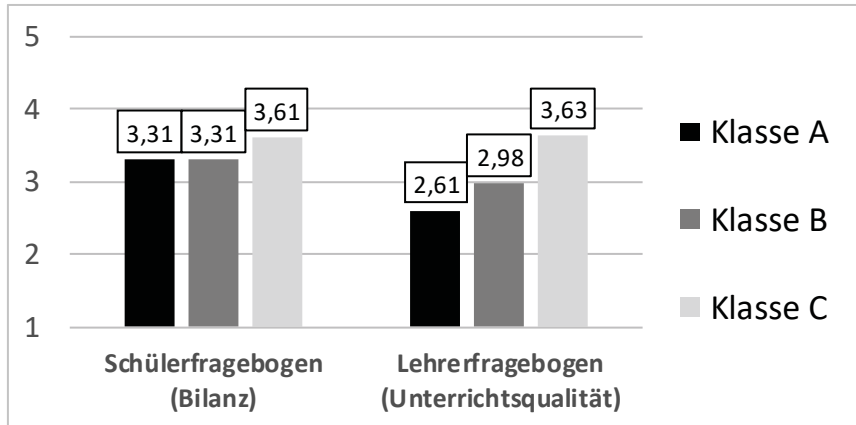


Abb. 1: Durchschnittswerte der Unterrichtsqualität für die Klassen A, B und C im Schüler_innen-Lehrer_innen-Vergleich (1 = „Stimme nicht zu“ bis 4 = „stimme zu“)

Es zeigt sich eine positive Veränderung hinsichtlich der Bewertung der Unterrichtsqualität aus Sicht der Schüler_innen und des Lehrers. Dabei liegen die Werte des Schülerfragebogens in allen drei Klassen relativ eng beieinander. Dennoch bewerten die Schüler_innen der Klasse C die Unterrichtsqualität tendenziell besser. Der Vergleich der Bewertungsmuster zeigt, dass die Selbsteinschätzung (Lehrerfragebogen) gegenüber der Fremdbewertung durch die Schüler_innen in den Klassen A und B tendenziell negativer ausfällt.

Auf Grundlage dieser Ergebnisse aus den Klassen A und B habe ich daher folgende Maßnahmen für die Durchführung der Stunde in Klasse C ergriffen:

- Klarheit/Strukturiertheit: Vorformulierung eines relativ langen, aber dennoch lückenlosen Arbeitsauftrags; Visualisierung der Stundentransparenz an der Tafel; Exakte Einhaltung der Stundentransparenz.
- Lernklima: Einführung von drei klaren Regeln zum Umgang mit den Materialien.
- Klassenführung: Rückgriff auf deutlich mehr Rituale und vertraute Methoden (z. B. Leisezeichen, Gruppenfindungsmethoden).
- Aktivierung: Vereinfachung des Arbeitsmaterials, um die Chance zu erhöhen, dass möglichst jedes Kind eigenständige Lösungen entwerfen und somit Lernerfolge erzielen kann.

Die positiven Auswirkungen dieser Maßnahmen werden in Abb. 1 bestätigt, denn sowohl die Schüler_innen als auch ich beurteilen die Unterrichtsmerkmale im Vergleich zu den Klassen A und B am positivsten. Detailanalysen zeigen, dass sich besonders bei den Merkmalen *Klassenführung*, *Aktivierung* und *Strukturiertheit* Verbesserungen von Klasse B zu Klasse C um fast einen Skalenwert feststellen lassen. Zu beachten ist dabei jedoch, dass die Ergebnisse der Selbstreflexion davon beeinflusst sind, dass man sich durch die Veränderung der Unterrichtplanung eine Optimierung der Unterrichtsstunde erhofft und erwartet. Allerdings hat sich auch die Fremdeinschätzung (Bilanz) um immerhin 0,3 Skalenpunkte verbessert. Des Weiteren sind die Selbst- und die Fremdbewertung (Klasse C) sehr hoch und nahezu identisch ausgeprägt.

Weitere Detailanalysen zu den ausgewählten Aspekten *Spaß*, *Interesse*, *Lernzuwachs* und *Wohlfühlfaktor* gaben zudem differenziertere Hinweise, inwieweit die oben genannten Verbesserungsmaßnahmen ihre Wirkung entfaltet haben. Ein empirisch erwiesener Wirkungszusammenhang müsste aber durch weitere Analysen erarbeitet werden.

Fazit:

Hinsichtlich der Beantwortung der Forschungsfrage stellte sich sowohl der Selbstreflexionsbogen als auch der Schülerfragebogen als sehr gewinnbringend dar, um neue praktische Handlungsalternativen zu entdecken sowie zielgerichtet und begründet einzusetzen. Die nun gewonnene Kenntnis über das Zusammenwirken verschiedener Merkmale von Unterrichtsqualität lässt mich in Zukunft fremden wie auch eigenen Unterricht besser beobachten, auf Grundlage von wissenschaftlichen Erkenntnissen optimierte Handlungsalternativen entwickeln und diese in der Praxis erproben bzw. überprüfen.

Literatur

- Helmke, A. (2007). *Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung*. https://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst_schule/downloads/andreas_helmke_.pdf [08.01.2019].
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern. Orientierungsband) (4., überarbeitete Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Meyer, H. (2010). *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Autor_innen

Maria Berger, Absolventin des Praxissemesters Musik an der Technischen Universität Dortmund.

Dr. Thomas Busch, Vertretung des Lehrstuhls für Musikunterricht in Grundschule und Sekundarstufe I an der Universität zu Köln.

Georg Harbig, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Musikpädagogik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Dr. Kerstin Heberle, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Musik und Musikwissenschaft an der Technischen Universität Dortmund.

Felix Heinrichs, Absolvent des Praxissemesters Musik an der Hochschule für Musik und Tanz Köln.

Dr. des. Andreas Heye, Lehrkraft für besondere Aufgaben im Fach Kunst- und Musikpädagogik an der Universität Bielefeld sowie wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Begabungsforschung in der Musik an der Universität Paderborn.

Sebastian Herbst, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fach Musik des Instituts für Kunst/Musik/Textil sowie am Institut für Begabungsforschung in der Musik an der Universität Paderborn.

Markus Kabelitz, Absolvent des Praxissemesters Musik an der Technischen Universität Dortmund.

Prof. Dr. Ulrike Kranefeld, Professorin für Musikpädagogik am Institut für Musik und Musikwissenschaft an der Technischen Universität Dortmund.

Moritz Kuck, Absolvent des Praxissemesters Musik an der Hochschule für Musik und Tanz Köln.

Christine Löbbert, Lehrerin am Bildungs- und Beratungszentrum für Hörgeschädigte in Stegen.

Prof. Dr. Julia Lutz, Professorin für Musikpädagogik und Musikdidaktik an der Folkwang Universität der Künste Essen.

Dr. Daniela Neuhaus, abgeordnete Musiklehrerin im Projekt „Kohärenz in der Lehrerbildung“ an der Bergischen Universität Wuppertal.

Prof. Dr. Anne Niessen, Professorin für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik und Tanz Köln.

Vanessa Panitz, Absolventin des Praxissemesters Musik an der Technischen Universität Dortmund.

Martha Schäfer, Absolventin des Praxissemesters Musik an der Universität Paderborn.

Dr. Judith Schellenbach-Zell, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungsforschung in der School of Education an der Bergischen Universität Wuppertal.

Jan Stieren, Absolvent des Praxissemesters Musik an der Universität Paderborn.

Florian Weiss, Absolvent des Praxissemesters Musik an der Technischen Universität Dortmund.

Dr. Annette Ziegenmeyer, Akademische Rätin an der Fakultät für Geistes- und Kulturwissenschaften/Musikpädagogik an der Bergischen Universität Wuppertal.