

## Close the Gap: Videoanalyse als Brücke zwischen universitärer Lehrer\*innenbildung und schulischer Unterrichtswirklichkeit im Didaktikfach<sup>1</sup> Musik. Entwicklung eines heuristischen Modells

MONIKA UNTERREINER

### Zusammenfassung

Bildungspolitische Maßnahmen zur schulischen Integration beziehungsweise Inklusion von Schüler\*innen mit besonderem Förderbedarf stellen aufgrund der strukturell bedingten leistungsbezogenen schulischen Segregation in Bayern insbesondere Mittelschullehrkräfte vor neue Herausforderungen (StMUK, 2019, S.23; ISB, 2018, S.23). Im Fach Musik betrifft dies vor allem den Einsatz fachspezifischer Arbeitsweisen in stark heterogenen Musikklassen. Es stellt sich daher die Frage nach Möglichkeiten einer praxisnahen Kontextualisierung theoretischer Erkenntnisse, um im Rahmen der festgesetzten Modulpläne alltagsrelevant auf die schulischen Anforderungen vorzubereiten. Der Einsatz von Unterrichtsvideos bietet hier vielseitige Möglichkeiten. Das vorliegende Forschungsprojekt widmet sich vor diesem Hintergrund der Entwicklung eines heuristischen Modells zur Einbindung fremder authentischer und themengebundener Kurzvideos (max. 5 Min.) in die universitäre Ausbildung von Musiklehrkräften der LMU München.

### Forschungskontext

Die bayerische Mittelschule ging 2010/11 aus der ehemaligen Hauptschule hervor und bildet neben Realschule und Gymnasium die dritte weiterführende Regelschulform im Anschluss an die vierjährige Grundschule. Ziel der Umformung war die qualitative Aufwertung dieser Schulart durch berufsfeldbezogene Spezifizierungsangebote und Möglichkeiten zum internen Abschluss der mittleren Reife-Prüfung (vgl. Fenn 2012, o.S.). Bereits bei der Einführung zeigten sich Betroffene skeptisch und sprachen von einem Etikettenschwindel, der lediglich durch eine neue Namensgebung versuche, Altes als Neues zu verkaufen.<sup>2</sup> Studien zeigen, dass von der Idee des Imagewandels nicht viel geblieben ist. Über 90 % der Schüler\*innen betrachten sich selbst als „Verlierer des Bildungssystems“ (BLLV 2013/2014, o.S.). Die Mehrzahl der unterrichtenden Lehrkräfte befürchtet bzw. attestiert bereits, dass die Mittelschule zur ‚Restschule‘ für Schüler\*innen mit besonderem Förderbedarf und/oder sozial schwachem Hintergrund verkommt (vgl. ebd.). Lehrer\*innen fühlen sich mit neuen Herausforderungen wie Inklusion und Integration allein gelassen und zwar sowohl auf personeller als auch auf konzeptioneller Ebene. Unterrichtslücken werden oftmals von fachfremd unterrichtenden Lehrkräften aufgefangen, einschlägige Fortbildungen gibt es kaum (vgl. Hüfner/Schneider 2015, o.S.). Die Kernfächer ausgenommen fehlt aus universitärer fachdidaktischer Sicht zudem das Interesse an Unterrichts-

1 Neben der Belegung eines Hauptfaches wählen die Studierenden nach bestimmten Kriterien drei weitere Fächer, die sogenannten Drittelfächer. Diese sind weniger fachwissenschaftlich, mehr fachdidaktisch ausgerichtet. Daher die Bezeichnung Didaktikfach (vgl. LPO I § 37).

2 Klaus Wenzel, Vorsitzender des BLLV (Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband e. V.) 2009 im Interview mit Spiegel-Online.



entwicklung an dieser Schulart. Besonders betroffen sind die musischen Fächer mit ihren fachspezifischen Arbeitsweisen, die eine besondere künstlerisch-praktische Qualifikation der Lehrkräfte erfordern. Zwar haben Forschungsthemen zu den Bedingungen des Musikunterrichts und den dort stattfindenden Prozessen zugenommen. Exemplarisch seien die empirischen Arbeiten von Linn (2017), Ahlers/Seifert (2015) oder Haselhorn/Lehmann (2015) zum Thema Heterogenität, Kranefeld (2008) zu Kompositionsprozessen, Heberle (2018) zu inklusiven Gruppenprozessen im Musikunterricht, Göllner/Niessen (2016) zur Differenzierung im musikpraktischen Unterricht oder Eberhard (2010) zu Unterrichtsstörungen genannt. Eine gezielte Auseinandersetzung mit den Anforderungen des Musikunterrichts an der Mittelschule – auch mit dem Ziel einer konzeptionellen Weiterentwicklung – findet jedoch nicht statt. Gleichzeitig schließen Lehramtsstudierende teilweise ihr Didaktikfachstudium in Musik ab, ohne jemals Musikunterricht erlebt zu haben (vgl. S. 132). Da fachspezifische Unterrichtsformen und Lernprozesse, wie beispielsweise verständige Musikpraxis (Kaiser 2001) oder die Ermöglichung ästhetischer Erfahrung im Klassenverband, besondere methodisch-didaktische Kompetenzen auf Seiten der Lehrenden erfordern, wäre jedoch gerade im Fach Musik eine praxisnahe Auseinandersetzung mit den theoretischen Erkenntnissen des Studiums von Bedeutung.

Die nachfolgenden Ausführungen verdeutlichen den Handlungsdruck, der aus der aktuellen Unterrichtssituation im Fach Musik an der bayerischen Mittelschule insbesondere im Hinblick auf die Ausbildungssituation zukünftiger Lehrkräfte resultiert. Es gilt, hier eine Lücke zu schließen zwischen den im Studium auf Basis musikpädagogischer Theorie entwickelten Unterrichtsideen und der Unterrichtswirklichkeit an dieser Schulart. Am Ende des zweiten Kapitels wird in diesem Zusammenhang der Mehrwert des Einsatzes von Videografie in der ersten Phase der Lehrer\*innenbildung herausgearbeitet. In den darauffolgenden Kapiteln wird der Forschungsprozess zur Entwicklung eines heuristischen Modells zum Einsatz fremder, authentischer Unterrichtsvideos in der universitären Ausbildung von Musiklehrkräften am Institut für Musikpädagogik der LMU München nachvollzogen. „Fremde Videos“ (Krammer 2014, S. 166) wird als Bezeichnung von Unterrichtsmitschnitten fremder Lehrkräfte verwendet. Der Begriff „authentische Videos“ (ebd.) versteht sich in Abgrenzung zu „gestellten Videos“ (ebd.) und meint Unterrichtsaufnahmen, die in realen Settings entstanden sind. Zuletzt erfolgt die Darstellung des entwickelten Modells.

## Problemlage

Die Beschäftigung mit der Problemlage umfasst zwei Schwerpunkte und bildet den evidenzbasierten Ausgangspunkt des weiteren Forschungsprozesses. Im ersten Schwerpunkt geht es um die Studienstruktur des Didaktikfaches Musik an der LMU München und daraus resultierende Anforderungen für die Lehrer\*innenbildung in diesem Fach. Im zweiten Schwerpunkt wird sich empirisch mit den Herausforderungen des Unterrichtens von Musik an der bayerischen Mittelschule befasst.

## Das Drittfach Musik für das Lehramt an Mittelschulen

Das Studium des Didaktikfaches Musik für das Lehramt an Mittelschulen ist an der LMU München wie überall in Bayern nicht zulassungsbeschränkt (LPO I § 37). Dies hat unterschiedliche Konsequenzen. Auf der einen Seite wählen mehr Lehramtsstudierende dieses Drittfach, da die Belegung an keine Aufnahmeprüfung gebunden ist. Auf der anderen Seite entscheiden sich dadurch auch Studierende für Musik, ohne selbst zentrale musikbezogene Kompetenzen zu besitzen. Vorkenntnisse in Musik beziehen sich in diesen Fällen überwiegend auf die Erfahrungen aus dem Musikunterricht der eigenen, in der Regel gymnasialen, Schullaufbahn. Sie bilden für einige Studierende den einzigen Bezugsrahmen für die Planung und Bewertung von Musikunterricht an der Mittelschule. Viele Studierende zeigen sich daher immer wieder verunsichert durch die besonderen Rahmenbedingungen dieser Schulart und können aufgrund ihrer eigenen fehlenden musikpraktischen Expertise Lehr-Lernsituationen nur schwer einschätzen. Weil sie selbst nie gelernt haben zu singen, zu musizieren, im Ensemble zu agieren usw., können sie nur schwer beurteilen, welche Kompetenzen in welcher Art von Musikunterricht auf Seiten der Lehrkraft bzw. auf Seiten der Schüler\*innen von Bedeutung sind, angebahnt oder ausgebaut werden müssen. Fachbezogene Fähigkeiten zur didaktischen Aufbereitung der Inhalte für die studierte Schulform, zum Beispiel Kenntnisse in Harmonie- und Satzlehre, im Umgang mit der eigenen Stimme oder im Spielen eines Instrumentes, sind oft nicht oder nur unzureichend aus-



geprägt. Im Rahmen der Bologna-Vorgaben entwickelte Modulpläne lassen in Musik wenig Freiraum, auf diese Situation zu reagieren, Studierende nachzuqualifizieren oder neue Seminarformate zu installieren. Sie stellen einen Kompromiss aus der Vermittlung wesentlicher fachspezifischer Kenntnisse und methodisch-didaktischer Grundlagen zur Umsetzung in der Schule dar. Unterrichtspraktische Erfahrungen im Fach Musik werden in der Regel nur im Rahmen des fachdidaktischen Praktikums ermöglicht. Hierbei handelt es sich allerdings um kein Pflichtpraktikum im Fach Musik, sondern um ein Wahlpflichtmodell (LPO I § 34). Nur wenige der Studierenden entscheiden sich hier für ein Praktikum im Fach Musik. Erfahrungen aus jahrelanger Zuständigkeit für die fachdidaktische Begleitung der Praktikant\*innen im Fach Musik an der LMU München zeigen in diesem Kontext weitere Problemfelder auf: Aus schulorganisatorischer Sicht kann Praktikumslehrkräften nicht immer Musik am Tag des Praktikums zugeteilt werden. Es kommt zudem vor, dass Praktikant\*innen vor Ort nur rudimentär betreut werden, beispielsweise, weil die Betreuungskraft auch eine Funktionsstelle innehat. Ein zeitweiser Mangel an Praktikumsbetreuer\*innen führte in der Vergangenheit bereits zur Absage des fachdidaktischen Praktikums von Seiten des Praktikumsamtes. Auch die Belegung des Praktikums in Musik ist demzufolge kein Garant für praxisorientierte Einblicke in den Musikunterricht. Bis zum Eintritt in das Referendariat kommt es daher oftmals für einen Großteil der Studierenden zu keiner Realbegegnung mit Musikunterricht an der Mittelschule. Insgesamt können angehende Musiklehrkräfte für Mittelschulen aus den genannten Gründen nur bedingt auf die Unterrichtswirklichkeit vorbereitet werden.

### Zur Unterrichtswirklichkeit im Fach Musik: Eine Studie

Zur Konkretisierung der Unterrichtssituation im Fach Musik an der bayerischen Mittelschule werden nachfolgend Teilergebnisse einer Interviewstudie mit Musiklehrenden dieser Schulart vorgestellt. Es wurde untersucht, mit welchen Herausforderungen sich die Lehrer\*innen im täglichen Musikunterricht konfrontiert sehen. Zehn Lehrkräfte wurden anhand eines leitfadengestützten, teilstrukturierten Interviews in Face-to-Face-Situationen (Misoch 2015; Helfferich 2011) befragt. Die Auswertung der Interviews erfolgte nach dem Prozessmodell induktiver Kategorienbildung der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2016; 2015) computergestützt mittels MAXQDA (Kuckartz 2016; 2007; 1999). Repräsentiert sind Lehrer\*innen mit verschiedenartiger fachlicher Qualifikation<sup>3</sup> aus sieben unterschiedlichen bayerischen Schulamtsbezirken. Bei der Zusammenstellung der zehn Interviewpersonen wurden zudem Merkmale der Orte der Einsatzschule (Stadt/Land; überregional) berücksichtigt. Die Studienergebnisse erheben aufgrund der Erhebungsstruktur und der Stichprobenzahl keinerlei Anspruch auf Allgemeingültigkeit. Dennoch liegt es nahe, Inhalte, die von allen Interviewpersonen unabhängig ihrer Einsatzschule und ihres beruflichen Erfahrungswissens kongruent geäußert wurden, unter Vorbehalt zu generalisieren. Insgesamt konnte basierend auf den Interviews vier Hauptkategorien gebildet werden, zu denen sich im Kontext der Fragestellung geäußert wurde: Schüler\*innen, Fachinhalte, Rahmenbedingungen und Lehrkräfte. Diese wurden wiederum in Ober- und Unterkategorien ausdifferenziert. Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich im Wesentlichen auf zwei Oberkategorien der Hauptkategorie *Schüler\*innen*, Heterogenität und Unterrichtsstörung, und zwei Oberkategorien der Hauptkategorie *Fachinhalte*, Anspruchsvolle Unterrichtsorganisation und Mangelhafte Vorkenntnisse.

Die interviewten Lehrkräfte sind sich darin einig, dass die Herausforderung des Musikunterrichts an der Mittelschule aus dem Zusammentreffen der Besonderheiten der Mittelschulklientel mit den inhaltlichen sowie methodischen Fachspezifika resultiert. Laut der Mehrheit der Interviewpersonen ist die Schüler\*innenschaft an der Mittelschule geprägt von Heterogenität, einem Mangel an Schlüsselkompetenzen, fehlenden musikbezogenen Kompetenzen und einem kulturell wenig gebildeten Elternhaus. Hinzu kommen altersspezifische Effekte, die sich insbesondere ab Jahrgangsstufe 7 negativ auf musikpraktische Arbeitsweisen wie Singen oder Musizieren im Klassenverband auswirken. Heterogenität wird dabei auf unterschiedliche Dimensionen bezogen, so z. B. Heterogenität der fachbezogenen Vorkenntnisse sowie kulturelle oder sprachliche Heterogenität. Am häufigsten wurden Herausforderungen beschrieben, die durch die Heterogenität der Lernvoraussetzungen entstehen. Eine Interviewperson beschreibt die Situation in ihrer Klasse folgendermaßen:

<sup>3</sup> Befragt wurden Lehrkräfte, die das Fach Musik entweder studiert haben (als Unterrichtsfach, als Didaktikfach oder im Rahmen einer Fachlehrer\*innenausbildung) oder Musik fachfremd unterrichten.



„Wenn ich bloß mal an meine letzten Klassen denke. Da sind zum Beispiel Schüler drin, die teilweise hörgeschädigt sind, die ein Asperger-Syndrom haben, ADHS haben, teilweise inklusiv mit Schulbetreuer an der Schule unterrichtet werden und so weiter und so fort. [...] Und speziell in der Musikpraxis, [...] da finde ich ist die besondere Herausforderung, dass man sein Lernziel als Lehrkraft erreicht und den Unterrichtsstoff bzw. den Lernprozess so gestaltet, dass aber trotzdem alle auf ihre Kosten kommen. Sowohl die, die sich jetzt in Bezug auf Motorik, Sozialverhalten, kognitive Beeinträchtigungen wie auch immer schwertun, als auch die, die jetzt vielleicht in seltenen Fällen aufgrund von privatem Musikunterricht oder Chorsingen und so weiter erweiterte musikalische Fähigkeiten haben“ (IP 3\_19).

Insbesondere die der Regelklasse entsprechende Musikklassengröße wird in diesem Zusammenhang von nahezu allen befragten Lehrkräften als problematisch betrachtet, da beim Musizieren mit Gruppen über 20 Personen nur schwer auf die individuellen Bedürfnisse eingegangen werden kann. Verschärft wird diese Situation dadurch, „[...] dass nicht nur keine Theoriekenntnisse vorhanden sind, sondern auch keine Praxiskenntnisse, und dass auch [...] wenig Bereitschaft ist von Seiten der Schüler, Neues kennen zu lernen“ (IP 7\_9). Musikunterricht findet aus diesem Grund teilweise bis in die oberen Klassen auf basaler Ebene und losgelöst von herkömmlichem Notenmaterial statt. Diese Musikpraxis des voraussetzungs- und bedingungslosen Musizierens in heterogenen Großgruppen beansprucht die Lehrkräfte laut eigenen Angaben auf organisatorischer, psychischer und physischer Ebene. Alle Interviewpersonen gaben an, dass die Unterrichtsorganisation in Musik eine mit keinem anderen Fach vergleichbare Herausforderung darstellt. Das Erstellen klassenspezifischer Arrangements, die vorausschauende Organisation von Musikpraxis und insbesondere das flexible und spontane Agieren in der musikalischen Situation wurden mehrfach als spezielle Kompetenzbereiche von Musiklehrkräften beschrieben. Mit einer Ausnahme bezeichnen die befragten Personen den Musikunterricht mitunter als „anstrengend“ (IP 8), „schweißtreibend“ (IP 10), „belastend“ (IP 7), „stressig“ (IP 2) oder „laut“ (IP 9). Fehlende zentrale Schlüsselqualifikationen auf Seiten der Schüler\*innen wie Konzentrationsvermögen, Anstrengungsbereitschaft, Durchhaltevermögen oder Selbstdisziplin stellen einen zusätzlichen Belastungsfaktor dar. Speziell während musikpraktischer Unterrichtsphasen kommen Defizite in diesem Bereich zum Tragen: „Aber du hast halt gerade, wenn du praktisch musizieren willst, teilweise so ein riesiges Chaos, weil du dich mit zwei Schülern beschäftigen musst, um denen zu zeigen, was die da machen sollen, und der Rest der Klasse tickt vollkommen aus am Instrument“ (IP 10\_21). Die Mehrheit der interviewten Personen beschreibt ähnliche Situationen oder Vorkommnisse und führt diese neben den bereits geschilderten Bedingungsvariablen auch auf die generell als schwierig charakterisierte Schüler\*innenschaft zurück:

„Wir haben halt ein sehr schwieriges Klientel. Wir haben ein Klientel, wo’s in den Familien oftmals nicht passt, wo ich auch der Überzeugung bin, dass 80 Prozent unserer Schüler bei uns an der Schule sind, nicht, weil sie das Problem sind, sondern weil das Elternhaus das Problem ist und weil’s das Elternhaus einfach nicht gebacken bekommt – wie soll das ein Kind gebacken bekommen, die ganzen alltäglichen Sachen wie Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, dass mein Material vollständig ist? Dann natürlich diese hohe Form der Aggressivität, die wir bei unseren Schülern haben. Dieses Gleich-Ausrasten, dieses Nicht-Zurückziehen, wenn mir einer was tut, sondern dann sofort Hau-drauf-Mentalität. Weiter [...] natürlich dann die Vorbildung, dass wir einfach wirklich Schüler haben, die eigentlich an die Förderschule gehören würden, die einfach einen Förderbedarf haben“ (IP 6\_20).

Neben den hier als typisch dargestellten aggressiven Verhaltensweisen bzw. fehlenden Konfliktlösekompetenzen werden von allen Lehrkräften vor allem massive Auffälligkeiten im Bereich der Unterrichtsstörung aufgelistet. „Allgemeine Undiszipliniertheit“ (IP 7), permanente Zwischenrufe, Geräuscherzeugung am Instrument, Fremdbeschäftigung oder aber auch „Gekicher“ (IP 3) und vermeintliches „Lautseindürfen“ (IP 9) in der Musikpraxis führen oftmals dazu, dass sich einzelne Störungsquellen rasch auf die ganze Klasse ausbreiten. Die meisten Lehrer\*innen formulieren eine Diskrepanz zwischen ihrem Wunsch nach musikpraktischem und schülerorientiertem Musikunterricht und den Bedingungen der Unterrichtsrealität. Das Aufbrechen der üblichen Klassenstruktur und der Umgang mit musikpraktischen Arbeitsweisen und Methoden, sind für fachgerechten Musikunterricht unumgänglich, erschweren vor dem Hintergrund der bereits beschriebenen Herausforderungen jedoch zusätzlich zielgerichtetes Arbeiten. Als weitere Problemfelder benannten die befragten Lehrkräfte in diesem Zusammenhang den eklatanten Mangel an Fach-





Lehrkräften und das fachfremde Unterrichten von Musik. Beide Faktoren wirken sich nachteilig auf einen kontinuierlichen Kompetenzaufbau aus.

Aufgrund der Situation des Faches Musik an der bayerischen Mittelschule bedarf es motivierter Fachlehrkräfte, die mit realitätsnahen Vorstellungen und Ideen den Schuldienst antreten. Musikdidaktische Konzepte und Ergebnisse der fachdidaktischen Unterrichtsforschung anderer Schulformen bilden hier aufgrund des Forschungsdesiderats zur Mittelschule die Grundlage, erfordern allerdings einen reflektierten Übertrag auf die Gegebenheiten an dieser Schulart. Ziel dieses Transfers wäre insbesondere die klientelgerechte didaktische Reduktion musikalischer Ideen, die eine Musikpraxis weitgehend unabhängig gängiger Notationssysteme ermöglicht.

## Zusammenfassung und Forschungsanliegen

Die Studienergebnisse verdeutlichen, dass im Fach Musik eine praxisorientierte und auf die Besonderheiten der Schüler\*innenklientel abgestimmte Vorbereitung auf das Berufsleben elementar ist, um angehende Lehrkräfte zu lehrplangerechtem, fachspezifischem und praxisorientiertem Musikunterricht zu befähigen. Es stellt sich demnach die Frage, wie trotz gegebener Studienfachstruktur die Passung zwischen Theorie und Praxis im Didaktikfach Musik optimiert werden kann. Es besteht insgesamt ein Bedarf an schulartgerechter Qualifikation musikunterrichtender Lehrkräfte, die sich bereits während des Studiums an konkreten Unterrichtssituationen orientiert. Im vorliegenden Forschungskontext wird eine diesbezügliche Modifikation im Rahmen der vorgegebenen Modulstruktur und unter Berücksichtigung der beschriebenen fachbezogenen Heterogenität der Studierenden angestrebt. Insbesondere Unterrichtsvideos „authentischer Situationen“ (Krammer 2014, S. 166) wird in diesem Zusammenhang großes Potenzial beigemessen. Sie bieten eine „realitätsnahe Ausgangslage“ (ebd.) zur Veranschaulichung von Seminarthemen sowie zur weiteren Diskussion über Musikunterricht und können aufgrund technischer Möglichkeiten variantenreich in bereits existierende Seminarformate integriert werden (vgl. ebd., S. 166 f.). Die Studierenden bekommen dadurch Gelegenheit, unter Anleitung einen professionellen Blick auf musikbezogene Unterrichtssituationen an der Mittelschule zu entwickeln, diese gezielt zu untersuchen, ihre Analysekompetenz auszubauen und letztendlich umsetzbare Handlungsideen zu entwerfen (vgl. Paseka/Hinske/Maleyka 2018, S. 302 ff.). Das Video gibt hier einen authentischen Untersuchungs- und Diskussionskontext vor und steckt dadurch die Rahmenbedingungen didaktischer Reduktion ab. Dem Mangel an Gelegenheiten, Musikunterricht selbst durchzuführen und zu reflektieren, würde durch den videografischen Transfer von Unterrichtssituationen an die Universität somit zumindest ansatzweise begegnet. Den Studierenden soll zudem ermöglicht werden, „[...] nachzuvollziehen, was sich im Unterricht auf welche Weise ereignet“ (Herrle/Rauin/Engartner 2016, S. 8 f.), komplexe Unterrichtswirklichkeit zu entschlüsseln und das Treffen situationsgemäßer Entscheidungen und Urteile anzubahnen (vgl. Paseka/Hinske/Maleyka 2018). Aus diesem Grund widmet sich das Forschungsprojekt der Entwicklung eines fachspezifischen heuristischen Modells zum fallbasierten Lernen mittels fremder Unterrichtsvideos im Fach Musik. Ziel ist die Bereitstellung einer in der Praxis entwickelten und überprüften methodischen Anleitung zum möglichst effektiven Einsatz dieser Videoformate in universitären Lehrveranstaltungen. Die Möglichkeit der Einbindung von Videobeispielen in bereits existierende Seminarformen stellt dabei einen relevanten Aspekt bei der Generierung des Modells dar, ebenso die fachspezifischen Besonderheiten des Unterrichtsgegenstandes Musik. Angestrebt wird die Auseinandersetzung mit authentischen Unterrichtsbeispielen, die bestimmten Gütekriterien guten Musikunterrichts (vgl. S. 138) entsprechen. Es soll vermittelt werden, welche Unterrichtsergebnisse im Rahmen der Gegebenheiten im Musikunterricht der Mittelschule möglich sind, wie diese erreicht und weiterentwickelt werden können. Die Analyse soll zudem kompetenzorientiert erfolgen, damit die Erkenntnisse auf andere Unterrichtsbeispiele und die eigene Unterrichtsplanung übertragen werden können. Dies bedeutet, dass Fragestellungen, die sich mit den Kompetenzstrukturen auf Schüler\*innen- und Lehrer\*innenseite beschäftigen, im Vordergrund stehen. Zum Beispiel: Welche Kompetenzen sind auf Schüler\*innenseite notwendig, damit sie das Musikstück auf die beobachtete Art und Weise performen können? Wie können diese Kompetenzen angebahnt werden? Welche Kompetenzen sind dazu auf Seiten der Lehrkraft von Bedeutung?



## Entwicklung des heuristischen Modells

Das musikspezifische heuristische Modell resultiert aus der Auseinandersetzung mit Videografie in zwei aufeinander aufbauenden Projektphasen: Der Pretestphase, Verwendung eines Unterrichtsvideos in der Lehrer\*innenfortbildung, und der Implementierungsphase, Verwendung von Unterrichtsvideos im Rahmen ausgewählter universitärer Lehrveranstaltungen. Projektrelevante Forschungsergebnisse zum Umgang mit Videografie bildeten neben den Erkenntnissen der Pretestphase die theoretische Grundlage der Implementierungsphase. Forschungsverlauf und zentrale Forschungsergebnisse der einzelnen Projektphasen werden im Folgenden zusammengefasst dargestellt.

### Forschungsverlauf

Die theoretische Auseinandersetzung mit der Problemlage erfolgt seit 2012 und wird unter anderem durch die Erfassung von Studierendenfeedbacks zu Seminarstrukturen, Praktika und unterrichtsplanerischen Tätigkeiten beständig ergänzt und erweitert. 2016 wurde der Pretest zum Einsatz von Unterrichtsvideos im Rahmen einer Lehrer\*innenfortbildung durchgeführt. Darauf basierend wurde in Anlehnung an Blomberg et al. (2013) und unter Berücksichtigung bisheriger empirischer Untersuchungsergebnisse zum Einsatz von Videografie im Fach Musik ein vorläufiges fachspezifisches heuristisches Modell entwickelt. 2017–2018 fand die Implementierungsphase statt, die zu letzten Modifikationen des heuristischen Modells führte. Hierzu wurde die Videoanalyse in vier unterschiedliche Seminare des Instituts für Musikpädagogik integriert und im Anschluss das Ergebnis der Videoanalyse mit den vorab formulierten Zielsetzungen abgeglichen. Die Aufzeichnung der Unterrichtsvideos erfolgte projektbegleitend in Zusammenarbeit mit Kooperationsschulen des Instituts für Musikpädagogik der LMU München. Aufgezeichnet wurden sowohl ganze Unterrichtsstunden als auch einzelne Unterrichtsphasen. Um invasiven Elementen des Kameraeinsatzes vorzubeugen, wurde in Schulklassen ohne Kameraerfahrung überwiegend mit verborgenen Standkameras gearbeitet (vgl. Fankhauser 2016, S. 4). Handkameras kamen zum Einsatz, sobald die Schüler\*innen Erfahrungswerte mit Unterrichtsaufzeichnungen besaßen. Einverständniserklärungen und Unterschriftenlisten zur Vorführung der Videoaufzeichnung liegen ausschließlich für Veranstaltungen im Rahmen des Forschungsprojektes vor.

### Forschungsergebnisse

#### Zentrale Ergebnisse der Pretest-Phase

Als Pretest wurde die Analyse eines Unterrichtschnitts im Rahmen einer Lehrerfortbildung zum kompetenzorientierten Unterricht ausgewertet. Diese entsprach in Struktur und Inhalt den auf S. 134 genannten zentralen Aspekten: Der Fokus der Fortbildung lag auf der Kompetenzorientierung guten Unterrichts<sup>4</sup>, die Besprechung der Videos sollte diesbezüglich bestimmte Erkenntnisse nach sich ziehen, das Zeitfenster war klar definiert (90 Minuten) und die Zielgruppe bestand aus Mittelschullehrkräften. Das Unterrichtsvideo beinhaltete den Zusammenschnitt einer Unterrichtssequenz auf knapp 20 Minuten unter Berücksichtigung der zentralen Unterrichtsphasen (Motivationsphase, Erarbeitungsphase und Sicherung, Schlussphase). Die Auswertung des Pretests erfolgte in gemeinsamer Reflexion mit den anwesenden Schulleiter\*innen und Kooperationslehrkräften. Zwei Fragestellungen bildeten das Hauptaugenmerk der Reflexion:

1. Warum haben die Lehrkräfte oftmals nicht erkannt bzw. angesprochen, was die eigentliche Intention der Videoanalyse gewesen ist?
2. Aus welchem Grund entstand im Anschluss weniger Dialog als erhofft zu Beobachtungsaufträgen und weiterführenden Diskussionsanregungen?

4 Guter Unterricht erfüllt in diesem Zusammenhang die zentralen Kriterien kompetenzorientierten Unterrichts nach den Vorgaben des aktuellen Lehrplans der bayerischen Mittelschule.



Auf der Suche nach den Ursachen dieser beiden Entwicklungen kristallisierten sich im Reflexionsgespräch vier Problembereiche heraus: Es ist hinlänglich bekannt und empirisch bestätigt, dass die Bereitstellung eines passgenauen Settings die zielorientierte Analyse von Unterrichtsvideos unterstützt (vgl. Blomberg et al. 2013; Santagata/Guarino 2011). Dies betrifft auch die Vorabinformation zur Klassensituation, zum Lerngegenstand und zu den Erwartungen an die Schüler\*innen (vgl. Santagata/Guarino 2011, S. 134). Obwohl dies in der Pre-test-Phase berücksichtigt wurde, hat sich herausgestellt, dass die Lehrkräfte sich nur schwer von den eigenen Erfahrungswerten lösen konnten. Das gezeigte Videobeispiel wurde überwiegend vor dem Hintergrund eigener Unterrichtserfahrung bewertet und nicht vor dem im Vorfeld skizzierten Hintergrund der gezeigten Klasse. Leistungen, die Schüler\*innen erbracht haben bzw. Kompetenzen, die angebahnt und angewandt wurden, wurden beispielsweise nicht als solche identifiziert, da sie mit Blick auf die eigenen Schüler\*innen als selbstverständlich galten. Die Ausgangsbedingungen der gezeigten Klasse sollten demnach deutlicher dargestellt und als wesentliche Grundlage für die Bewertung des gezeigten Videobeispiels bewusst vor Augen geführt werden. Aus diesem Grund wurde die auf das Thema des jeweiligen Studienseminars abgestimmte, klientelgerecht und detailgenau aufbereitete sowie visualisierte Darstellung von Lernausgangslage und Klassensituation der im Video zu sehenden Schüler\*innen als zentraler Gelingensfaktor der Videoanalyse festgelegt.

Unterrichtsvideos als Ausschnitte komplexer Unterrichtsrealitäten liefern zudem einen „Überschuss an Beobachtungs- und Anschlussmöglichkeiten“ (Martens/Asbrand 2018, S. 12 f.). Mit Blick auf das Zeitfenster der Fortbildung wurden daher möglichst konkrete Fragestellungen zur Besprechung des Unterrichtsmitschnittes entwickelt und das Unterrichtsvideo an sich didaktisch aufbereitet – beispielsweise durch das Einblenden von Untertiteln. Trotz dieser Maßnahmen fiel es den Teilnehmer\*innen teilweise schwer, ihre Beobachtung zu fokussieren und einen Videoabschnitt unter einem bestimmten inhaltlichen Aspekt auszuwerten. Teilweise seien die Eindrücke auch zu schnell vorbei gewesen, lautete das Feedback einiger Teilnehmer\*innen. Das Reflexionsteam war sich darin einig, dass das Unterrichtsvideo insgesamt zu lang und durch den Zusammenschritt verschiedener Unterrichtsphasen zu komplex gewesen ist. Die Intention, durch die möglichst vielseitige Darstellung kompetenzorientierten Unterrichts auch vielseitigen Erkenntnisgewinn zu ermöglichen, hat sich nicht erfüllt. Mit Blick auf eine Anwendung in der universitären Lehrer\*innenausbildung wurde daraufhin die Verwendung deutlich kürzerer (max. 5 Minuten) und thematisch klar fokussierter Videos beschlossen. Durch die kurze Zeitspanne wird es zudem möglich, auch im Rahmen 45-minütiger Seminarsitzungen Videos wiederholt zu betrachten und somit das Potenzial des Mediums Videografie mehr auszuschöpfen (vgl. Herrle/Rauin/Engartner 2016, S. 9).

Als weiteres Problemfeld wurde die Abhängigkeit gemachter Beobachtungen und deren Reflexion von der Professionalität und dem fachlichen Vorwissen der Teilnehmer\*innen bestätigt (vgl. Harnischmacher/Hofbauer 2011, S. 11). Dem sollte durch einen der Videoanalyse vorgeschobenen theoretischen Teil zum Kompetenzbegriff und dessen didaktischer Umsetzung als einheitliche themenbezogene Grundlage vorgebeugt werden. Einigen Teilnehmer\*innen gelang anschließend jedoch der erwünschte Transfer auf das Unterrichtsbeispiel nicht oder nur ansatzweise. Die Ursachen lagen vermutlich in der Komplexität der Thematik und der zeitlichen Nähe von theoretischem Input und praktischer Anwendung. Durch die themenbezogene Einbindung von Unterrichtsvideos in Studienseminare<sup>5</sup> kann diesem Problem von vornherein entgegengewirkt werden. Insbesondere, wenn das Videobeispiel erst im Verlauf des Semesters vorgeführt und analysiert wird, kann im Vorfeld die notwendige Fachkompetenz angebahnt werden. Neben der „Passung von Video und inhaltlichem Fokus“ (Krammer 2014, S. 170) des Seminars ist somit der Einbindungszeitpunkt der Videoanalyse sowie ein inhaltlich darauf abgestimmter Seminaraufbau ein wichtiger Planungsaspekt.

In der Fortbildung sollten basierend auf einer gemeinsamen Wissensgrundlage die Unterrichtsbeispiele angesehen, nach bestimmten Kriterien analysiert und im Anschluss mit dem Ziel des Transfers auf den eigenen Unterricht besprochen werden (vgl. ebd., S. 168 f.). Diese Vorgehensweise wurde zu Beginn der Veranstaltung verbalisiert, auch um den Teilnehmer\*innen die Relevanz der Beobachtungen für den weiteren Verlauf der Veranstaltung zu verdeutlichen. Da nach eigenen Angaben die Mehrheit der Lehrkräfte im Vorfeld noch nie mit Unterrichtsvideos gearbeitet hatte und sich zusätzlich die bereits genannten Faktoren nachteilig auswirkten, wurde die im Anschluss stattfindende Besprechung jedoch von nur einigen

5 Als Beispiel: *Seminar Komponieren in der Schule* und Videoausschnitt zur Gruppenpräsentation eines selbstkomponierten Musikstückes einer Schüler\*innengruppe. Oder: *Seminar Methodik und Didaktik des Musikunterrichts* und Videoausschnitt zur Sicherungsphase einer Liederarbeitung.



wenigen Teilnehmer\*innen bestimmt. Die Diskussion musste zum Teil stark gelenkt werden, damit wesentliche Inhalte überhaupt zur Sprache kamen. Insbesondere der Übertrag neuer Erkenntnisse auf das eigene methodisch-didaktisch Handeln – ein wesentliches Ziel der Fortbildung – gelang vielen Teilnehmer\*innen retrospektiv nicht. Aus dieser Erfahrung resultierend wurde die zwar strukturierte, aber noch Freiräume lassende Moderation der Videoanalyse zu Gunsten einer sehr zielgerichteten Vorgehensweise mit unmissverständlichem Analysefokus aufgegeben (vgl. ebd., S. 170.).

In Anbetracht der Auswertung des Pretests wurden für die Anwendung von Unterrichtsvideos im Studienseminar folgende weitere Überlegungen angestellt: Zum einen nehmen ausgebildete Lehrkräfte die Vielschichtigkeit unterrichtlicher Prozesse aufgrund ihrer berufsbezogenen Expertise grundsätzlich detaillierter und reflektierter wahr als Studierende (vgl. Sabers/Cushing/Berliner 1991). Das bedeutet, jegliche Modifikation des Analyseverlaufs ist in doppelter Hinsicht zu überprüfen: Wenn bereits aktive Lehrkräfte Probleme bei der Umsetzung des Beobachtungsauftrages hatten, wie ist dieser zu gestalten, damit auch Studierende zu einem positiven Ergebnis gelangen? Zum anderen stellte sich die Frage nach dem grundsätzlichen Zeitmanagement. Borco/Jacobs (2008) arbeiten in ihrer Studie die Bedeutsamkeit von ausreichend Zeit für eine fruchtbare Auseinandersetzung mit Videobeispielen heraus. Wie kann demnach die Einbindung von Videos in universitäre Seminare unter Berücksichtigung der aufgrund des Pretest notwendigen Modifikation erfolgen, ohne zu viel Seminarzeit in Anspruch zu nehmen? Die dritte Überlegung galt der Berücksichtigung fachspezifischer Besonderheiten in der Analyse von Musikunterricht. Diese sollte zukünftig noch mehr in den Vordergrund gerückt werden. Vor dem Hintergrund dieser drei Aspekte und der zuvor beschriebenen Problemfelder wurde der Analyseverlauf der Fortbildung modifiziert und ein erstes fachspezifisches Modell zur Analyse von Videobeispielen im Studienseminar des Didaktikfaches Musik entwickelt. Empirische Ergebnisse, die zum Umgang mit Videoanalyse im Fach Musik von Bedeutung sind, bilden (inhaltlich) gemeinsam mit dem heuristischen Modell von Blomberg et al. (2013) (strukturell) den Ausgangspunkt für die fachspezifische Modellentwicklung.

#### Relevante fachbezogene Forschungsergebnisse zum Umgang mit Videografie

Die Forschungsergebnisse von Androutsos/Humphreys (2010) lassen darauf schließen, dass sowohl die Anzahl der Fachsemester der Studierenden als auch Erfahrungswerte im Umgang mit Unterrichtsvideos ausschlaggebende Kriterien für eine ertragreiche Diskussion des Videobeispiels sind. Deren Studie zeigt unter anderem, dass Studienanfänger insgesamt weniger kommentieren als Studierende in höheren Fachsemestern. Ebenso verhielt es sich bei Studierenden ohne und mit Beobachtungserfahrung („less and more experienced observers“ ebd., S. 12 f.). Auch der Wahrnehmungsfokus verändert sich mit zunehmender Lehrprofessionalität (vgl. Harnischmacher/Hofbauer 2011). Drei „Wahrnehmungsdimensionen“ spielen dabei bei der Beobachtung von musikbezogenen Videobeispielen eine Rolle: Aufmerksamkeit, Kooperation und Musizieren. Bereits bei Musiklehramtsstudierenden rücken allerdings Beobachtungen und Äußerungen zu Aufmerksamkeit und Kooperation – also den beiden allgemeinpädagogischen Kategorien – gegenüber der fachbezogenen Dimension deutlich in den Vordergrund (vgl. ebd., S. 8 f.). Dies gilt es vor allem in der Erstellung von Begleitmaterial zu berücksichtigen, wenn es in der Videoanalyse um das Erschließen explizit musikbezogener Prozesse geht. Weiter sind die Besonderheiten des Fachgegenstandes in der videografischen Auseinandersetzung zu beachten. Gebauer (2011) benennt hier „Zeitlichkeit, Flüchtigkeit, Nichtsprachlichkeit [...], semantische Unbestimmtheit“ sowie Körperlichkeit. Sie argumentiert den Mehrwert von Videografie hinsichtlich der Wahrnehmung fachtypischer „Kommunikations- und Bewegungsstrukturen, [...] latente[r] kognitive[r] Zustände und Prozesse wie emotionales und ästhetisches Erleben“ (ebd., S. 45). Der besondere Anspruch der fachbezogenen Videoanalyse liegt hier in der „sprachlichen Überführung dieser nichtsprachlichen, musikbezogenen, körperlichen, musikalischen Komponenten“ (ebd.). Je nach Analysefokus und -intention erfordert dies eine Sensibilisierung der Studierenden für diese fachspezifischen Phänomene und gegebenenfalls eine Unterstützung der Analyse durch entsprechende Beobachtungsfragen und Materialien. Vor allem das Versprachlichen schwer zu verbalisierender musikalischer Prozesse sowie deren anschließende Kontextualisierung im beobachteten Lehr-Lern-Prozess stellt eine besondere Schwierigkeit dar. Das wiederholte Betrachten von Videos oder auch die Vorabbeschäftigung mit Beispielanalysen können den Interpretationsprozess befördern. Anhand der Forschungsarbeit von Kranefeld (2008) kann zudem nachvollzogen werden, wie auf der Basis von Unterrichtsvideos musikpraktisches Arbeiten von Schüler\*innen unter Berücksichtigung emotionaler und ästhetischer Elemente erfasst und systematisiert werden kann. Das methodische Vorgehen kann in reduzierter Form auch als Analysegrundlage für entsprechende Unterrichtsvideos in Studienseminaren dienen. Durch





die analytische Verwendung von Unterrichtsvideos wird das scheinbar „hermetische Unterrichtsgeschehen“ (ebd., S. 94) und die zugehörigen fachspezifischen Prozesse aufgebrochen und nachvollziehbar gemacht.

#### Erkenntnisse der Implementierungsphase

Das Vorgehen während der Implementierungsphase erfolgte in Anlehnung an den effizienzorientierten Ansatz des Total Quality Management (TQM), der im pädagogischen Kontext vor allem im Bereich der Schulentwicklung und schulischen Qualitätssicherung zur Anwendung kommt (vgl. bspw. Haindl 2003; Huber/Schneider 2009). Dieser Ansatz fokussiert die Steigerung der Effektivität von Prozessen unter besonderer Berücksichtigung der Input- und Outcome-Variablen (vgl. Huber/Schneider 2009, S. 363). Projektbezogenes Ziel war es, die mit Hilfe der Videos geschaffene Unterrichtssituation so aufzubereiten, dass sie von den Studierenden den Seminarzielen entsprechend analysiert und verstanden werden kann. Die Erkenntnisse dazu wurden aus einem beständigen Abgleich von vorab formulierter Zielsetzung des Videoeinsatzes (gewünschtem Outcome) und tatsächlichen Analyseergebnissen im Seminar (faktischem Outcome), sowie den Auswirkungen darauf abgestimmter Veränderungen in der Gestaltung der Lernumgebung (Input) gewonnen. Dieser methodische Ablauf führte zu weiteren Erfahrungswerten die Auswahl der Unterrichtsvideos, die Bereitstellung von Grundlagenwissen und den Transfer neu gewonnenen Wissens betreffend. Im Praxiseinsatz zeigte sich die Verwendung derjenigen Videos am ertragreichsten, die zwischen „typical practice“ und „best practice“ zu verorten sind (Blomberg et al. 2013, S. 101). Darunter zu verstehen sind Unterrichtsvideos, die alltäglichen, jedoch bestimmten Gütekriterien entsprechenden Musikunterricht zeigen. Diese Kriterien werden beispielsweise durch die Anforderungen des gültigen Lehrplans, die Thesen zum guten Musikunterricht des Deutschen Musikrates (2005) oder allgemein formulierte Merkmale guten Unterrichts (z. B. Meyer 2004) vorgegeben. In Bezug auf das Grundlagenwissen hat sich wiederholt herausgestellt, dass auch zentrales allgemeinpädagogisches Fachwissen, wie beispielsweise Kenntnisse zu Kompetenzbegriff oder Unterrichtsaufbau, nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann. Es hat sich daher als hilfreich erwiesen, neben der Anbahnung fachspezifischer Grundlagen auch die Bereitstellung relevanter allgemeinpädagogischer Aspekte in der Vorbereitungsphase der Videoanalyse mit zu berücksichtigen. Zur Verdeutlichung der Relevanz der gewonnenen Erkenntnisse wurde im Anschluss an die Besprechung der Videobeispiele eine Phase der Kontextualisierung und Weiterführung fest installiert. Insgesamt hat sich die intentionsbewusste Auswahl und Erstellung der Videos sowie die gezielte Moderation des gesamten Analyseprozesses als zweckmäßig bestätigt. Ebenso verhält es sich mit den auf wenige zentrale Aspekte beschränkten Beobachtungsaufgaben und der im Vorfeld bewusst darauf abgestimmten Darstellung von Klassensituation und Lernausgangslage.

## Videografie im Didaktikfach Musik: Ein heuristisches Modell

Der Entwurf des Modells zum Einsatz von Videografie im Didaktikfach Musik am Institut für Musikpädagogik der LMU München resultiert im Wesentlichen aus den Erkenntnissen der Pretest- und Implementierungsphase, die inhaltlich um relevante fachbezogene Forschungsergebnisse zum Einsatz von Videografie in Musik ergänzt wurden (vgl. S. 137 f.). In seiner Systematik ist das Modell an das heuristische Modell zum Einsatz von Videografie in der Lehrer\*innenbildung nach Blomberg et al. (2013) angelehnt. Blomberg et al. formulieren forschungsbasiert fünf heuristische Felder zur Einbindung von Unterrichtsvideos in die universitäre Lehre und ordnen diese zyklisch an. In der schematischen Darstellung stehen die unterschiedlichen Felder zudem zueinander in Interdependenz (ebd., S. 95 f.):

1. Identify learning goals
2. Choose instructional approach
3. Choose video material
4. Address limitations
5. Align assessment to instruction/ goals

Diese Heuristiken werden von den Autor\*innen anhand ausgewählter Forschungsergebnisse ausgearbeitet und bilden den strukturellen Ausgangspunkt für das nachfolgend vorgestellte musikbezogene Modell (vgl. Abb. 1). Auch hier bilden die vorab festgelegten Ziele die Grundlage aller weiteren Phasen. Ebenso ist die



Abhängigkeit der heuristischen Schritte voneinander in ähnlicher Weise abgebildet. Die vorab festgelegten Ziele bilden dabei den Referenzrahmen für alle weiteren Schritte. Grundsätzlich soll eine gewinnbringende, aber nicht zu zeitintensive Einbindung passender Unterrichtsvideos in ein bereits existierendes Seminarformat ermöglicht werden. Der wesentliche Mehrwert besteht sowohl in der Vermittlung von mittelschulbezogener Unterrichtswirklichkeit als auch in der realitätsbezogenen Analyse der je nach Seminarthema variierenden Seminarinhalte. Auf Basis der Zielformulierung wird das Unterrichtsvideo ausgewählt bzw. gegebenenfalls in Zusammenarbeit mit der Kooperationsschule neu erstellt (vgl. S. 135 f.). In Schritt zwei wird zu Beginn des Seminars die Lernausgangslage der Seminarteilnehmer\*innen evaluiert (vgl. S. 137). Darauf aufbauend erfolgt die Anbahnung eines einheitlichen Grundlagenwissens, das als fachlicher Hintergrund für die Analyse des Unterrichtsvideos von Bedeutung ist (vgl. S. 135 f.). Die anschließende Phase der eigentlichen Videoanalyse (Information – Analyse – Besprechung/Diskussion) ist konsequent auf die Zielsetzung ausgerichtet und wird von der Seminarleitung moderiert. Fachspezifische Besonderheiten werden dabei je nach Bedarf berücksichtigt (vgl. S. 135 f./137). Im Anschluss findet eine Phase der Kontextualisierung und Weiterführung der gewonnenen Erkenntnisse statt (vgl. S. 138). Der sechste Schritt beinhaltet die Reflexion der durchgeführten Videoanalyse hinsichtlich der festgelegten Zielsetzungen und bei größeren Abweichungen eine erneute Modifikation des heuristischen Modells (vgl. S. 138). Insgesamt sind die beschriebenen Phasen nicht getrennt voneinander zu betrachten, sondern als Prozess zu verstehen. Jede Phase baut dabei auf die Ergebnisse der vorangehenden Phasen auf.

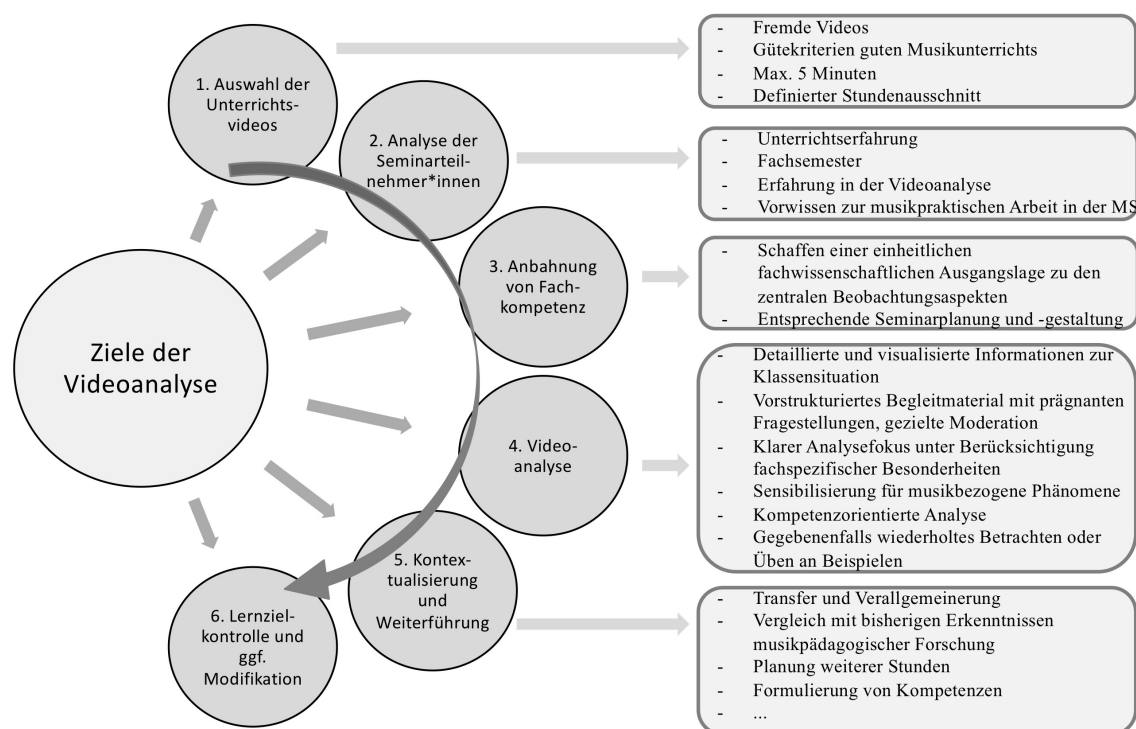


Abb. 1: Heuristisches Modell zum Einsatz von Videoanalyse im Didaktikfach Musik

Die genannten Schritte werden inhaltlich wie folgt konkretisiert:

1. **Auswahl der Unterrichtsvideos:** Bei allen Videos handelt es sich um fremde, authentische Videos (vgl. S. 131), die eine maximale Länge von fünf Minuten besitzen und einen vorab inhaltlich genau definierten Stundenausschnitt zeigen. Diese Definition geht mit dem Seminarthema konform und entspricht den vorab formulierten Zielen der Videoanalyse. Wichtig ist, dass der gezeigte Unterricht zentralen Gütekriterien guten Musikunterrichts entspricht. Dazu zählen beispielsweise Kompetenzorientierung, Unterrichtsprinzipien oder der Einsatz fachspezifischer Arbeitsweisen (vgl. auch S. 138).



2. Analyse der Seminarteilnehmer\*innen: In dieser Phase wird ermittelt, in welchem Fachsemester sich die Studierenden befinden, ob sie Erfahrungswerte im Umgang mit Videoanalyse besitzen und ob sie selbst bereits Musikunterricht an der Mittelschule miterlebt oder durchgeführt haben (vgl. S. 137). Es hat sich zudem als hilfreich erwiesen abzuklären, welche Vorstellungen die Teilnehmer\*innen zur musikpraktischen Arbeit an der Mittelschule mitbringen. All dies bildet die Grundlage für die Aufbereitung der Begleitmaterialien und die Intensität der Moderation des Analysevorgangs.
3. Anbahnung von Fachkompetenz: Die Seminarleitung entscheidet auf Grundlage der formulierten Zielsetzung, des ausgewählten Unterrichtsmitschnitts und der Studierendenanalyse, welche fachspezifischen und allgemeinpädagogischen Kompetenzen im Vorfeld zu vermitteln sind. Ziel ist die Etablierung einer einheitlichen Wissensgrundlage (vgl. S. 135 f.). Der Vermittlungsprozess soll dabei möglichst im Rahmen des regulären Seminarablaufs stattfinden, z. B. durch die Vergabe entsprechender Referatsthemen, und keine zusätzliche Zeit in Anspruch nehmen.
4. Videoanalyse: Der gesamte Prozess der Videoanalyse wird intentionsgeleitet moderiert. Vor der eigentlichen Analyse werden detaillierte Informationen zur Klassensituation, zur Lernausgangslage und zur vorhandenen Kompetenzstruktur der Schüler\*innen weitergegeben. Diese liegen den Studierenden ebenso in schriftlich visualisierter Form vor (vgl. S. 135 f.). Je nach Analysefokus werden die Seminarist\*innen für besondere Fachspezifika sensibilisiert, beispielsweise die Wahrnehmung und Übersetzung nichtsprachlicher oder intrapersonaler Phänomene wie kreatives Schaffen oder ästhetische Erfahrung (vgl. S. 138). Hierzu kann im Vorfeld eine eigene Seminarsitzung stattfinden, in deren Rahmen die Versprachlichung derartiger Prozesse exemplarisch anhand bereits existierender Videoauswertungen nachvollzogen wird<sup>6</sup>. Begleitmaterialien und Beobachtungsfragen sind auf die vorangegangenen Phasen abgestimmt und besitzen einen unmissverständlichen Analysefokus (vgl. S. 135 f.). Die Fragestellungen sind prägnant und überwiegend auf die Analyse vorhandener Kompetenzstrukturen hin ausgerichtet (vgl. S. 135 f.). Gegebenenfalls wird das Video mehrfach angesehen. Die anschließende Reflexion erfolgt zu Beginn eng angelehnt an die Beobachtungsaufträge, die je nach Zeitplanung vorab in Kleingruppen besprochen werden. Nach Möglichkeit öffnet sich die Besprechung der Arbeitsaufträge hin zu einer umfassenderen Diskussion der Videobeispiele im Kontext der übergeordneten Thematik. Je nach Reflexionsverlauf nimmt die Seminarleitung nach und nach eine eher zurückhaltende Position ein.
5. Kontextualisierung und Weiterführung: Diese werden beispielweise durch die Einbindung des Gelernten in Referate oder Stundenentwürfe, aber auch durch ergänzende Seminaraufgaben zur Kompetenzformulierung, zur weiteren Sequenzplanung oder zum Transfer auf bereits bekannte Mittelschulklassen angestrebt (vgl. S. 138).
6. Lernzielkontrolle und Modifikation: Der Einsatz der Videoanalyse wird nach Abschluss der fünften Phase auf die Erreichung der festgelegten Ziele hin beurteilt. Sollten diese mehrfach und in deutlichem Maß verfehlt werden, wäre eine erneute Modifikation des heuristischen Modells zu erwägen.

## Diskussion

Das vorgestellte heuristische Modell wurde für den Einsatz in den mittelschulbezogenen musikdidaktischen Seminaren des Instituts für Musikpädagogik der LMU München entwickelt. Es wäre aufschlussreich zu untersuchen, ob sich das hier vorgestellte Modell auch schulart- oder universitätsübergreifend einsetzen ließe. Ein weiterer Diskussionspunkt betrifft die dauerhafte Anwendung der im Rahmen der Videoanalyse gewonnenen Erkenntnisse. Diese werden zwar im Rahmen des Seminars erneut eingesetzt, auf ihre Nachhaltigkeit hin jedoch nicht weiter überprüft. Von besonderem Interesse wäre hier, ob anhand der Videoanalyse gewonnenes Wissen auch langfristig in der Praxis zur Anwendung kommt. Während der Modellentwicklung hinterfragt wurde zudem die stark intentionsgeleitete Herangehensweise bei Videoauswahl und Videoanalyse. In Anbetracht der begrenzten zur Verfügung stehenden Seminarzeit, des bewusst themen-

6 Ein Beispiel wäre hier die bereits mehrfach erwähnte Forschungsarbeit von Kranefeld (2008) zu Kompositionsprozessen von Schüler\*innen der gymnasialen Oberstufe.



gebundenen Einsatzes der Videoanalyse und der Vorwissenstruktur der Studierenden wurde jedoch bisher keine Alternative gefunden, um die Erreichung der aufgestellten Ziele auch weniger angeleitet zu erreichen.

## Literaturverzeichnis

- Ahlers, Michael/Seifert, Andreas (2015): Sprachliche Heterogenität im Musikunterricht. In: Niessen, Anne/Knigge, Jens (Hrsg.): Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung. Münster: Waxmann, S. 235–249.
- Androustos, Polyvios/Humphreys, Jere T. (2010): Classroom observation ability among pre-service music educators in Greece. In: *International Journal of Music Education* 28, H. 1, S. 5–18.
- Biaggi, Sandro/Wespi, Claudia (2016): Professionskompetenzen fördern mit eigenen Videos aus dem Praktikum – Einblicke in Erfahrungen von Studierenden und Dozierenden. In: *HIBiFo* 4, S. 47–60.
- Biaggi, Sandro/Krammer, Kathrin/Hugener, Isabelle (2013): Vorgehen zur Förderung der Analysekompetenz in der Lehrerbildung mit Hilfe von Unterrichtsvideos-Erfahrungen aus dem ersten Studienseminar. In: *Seminar* 19, H. 2, S. 26–34.
- BLLV (2013/2014): „Studien und Befragungen – Mittelschule“. [www.bllv.de/akademie/studien-und-befragungen/mittelschule/](http://www.bllv.de/akademie/studien-und-befragungen/mittelschule/) (Abfrage: 28.07.2019).
- Blomberg, Geraldine/Renkl, Alexander/Sherin, Miriam Gamoran/Borko, Hilda/Seidel, Tina (2013): Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education. In: *Journal for Educational Research Online* 5, H. 1, S. 90–114.
- Borko, Hilda/Jacobs, Jennifer/Eiteljorg, Eric/Pittmann, Mary Ellen (2008): Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. In: *Teaching and Teacher Education* 24, S. 417–436.
- Deutscher Musikrat (2005): „Sieben Thesen zur Musik in der Schule“. [www.miz.org/dokumente/musik\\_in\\_der\\_schule.pdf](http://www.miz.org/dokumente/musik_in_der_schule.pdf) (Abfrage: 04.02.2019).
- Eberhard, Daniel Mark (2010): Ursachen von Unterrichtsstörungen im Fach Musik aus Sicht der Beteiligten und Entwurf eines Diagnosebogens zur Metakommunikation im Musikunterricht der Bayerischen Realschule. In: OPUS-Hochschulschriftenserver der Universität Augsburg.
- Fankhauser, Regula (2016): Sehen und Gesehen Werden – Zum Umgang von Lehrpersonen mit Kamera und Videografie in einer Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 17, H. 3, o. S.
- Fenn, Monika (2012): „Schulwesen (nach 1945)“. [www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Schulwesen\\_\(nach\\_1945\)](http://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Schulwesen_(nach_1945)) (Abfrage: 05.08.2019).
- Göllner, Michael/Niessen, Anne (2016): Planungsanpassung als adaptive Maßnahme in musikpädagogischen Lernsituationen im Spiegel qualitativer Interviews. In: Knigge, Jens/Niessen, Anne (Hrsg.): *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft*. Münster: Waxmann, S. 121–135.
- Gebauer, Renate (2011): „Es sind Kamera-Themen.“ Potenziale und Herausforderungen videobasierter Lehr-Lernforschung in der Musikpädagogik. In: *Beiträge empirische Musikpädagogik* 2, H. 2, S. 1–58.
- Haindl, Maria (2003): *Total Quality Management in Schulen*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Harnischmacher, Christian/ Hofbauer, Viola C. (2011): Wahrnehmungsdimensionen des Musikunterrichts – Eine explorative Studie zur Unterrichtsbeobachtung von Schülern, Studenten, Lehramtsanwärtern und Lehrern. In: *Beiträge empirische Musikpädagogik* 2, H. 2, S. 2–14.
- Hasselhorn, Johannes/ Lehmann, Andreas C. (2015): Leistungsheterogenität im Musikunterricht. Eine empirische Untersuchung zu Leistungsunterschieden im Bereich der Musikpraxis in Jahrgangsstufe 9. In: Niessen, Anne/Knigge, Jens (Hrsg.): *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung*. Münster: Waxmann, S. 163–176.
- Heberle, Kerstin (2018): Mittendrin und nur dabei? Videografische Perspektiven auf Anerkennungsprozesse im inklusiven Musikunterricht. In: Claußen, Bernd/Dreßler, Susanne (Hrsg.): *Soziale Aspekte des Musiklernens*. Münster: Waxmann, S. 115–130.
- Helferich, Cornelia (2001): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Ausg.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.





- Herrle, Matthias/Rauin, Udo/Engartner, Tim (2016): Videos als Ressourcen zur Generierung von Wissen über Unterrichtsrealität(en). In: Rauin, Udo/Herrle, Matthias/Engartner, Tim (Hrsg.): Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 8–30.
- Hüfner, Gerhard/Schneider, Wolfram (2015): „Situation und Perspektiven der Mittelschulen in Bayern – Eine Befragung unter Lehrerinnen und Lehrern“. [www.bllv.de/fileadmin/BLLV/Bilder/Studien/BLLV-Studien/Mittelschulbefragung2014.pdf](http://www.bllv.de/fileadmin/BLLV/Bilder/Studien/BLLV-Studien/Mittelschulbefragung2014.pdf) (Abfrage: 28.07.2019).
- Huber, Stephan Gerhard/Schneider, Nadine (2009): Qualitätsmanagement. In: Huber, Stephan Gerhard (Hrsg.): Handbuch für Steuergruppen – Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements. München: Wolters Kluwer, 355–387.
- ISB (Hrsg.) (2018): „Bildungsbericht Bayern 2018“. [www.isb.bayern.de/download/21663/bildungsbericht\\_bayern\\_2018\\_barrierefrei.pdf](http://www.isb.bayern.de/download/21663/bildungsbericht_bayern_2018_barrierefrei.pdf) (Abfrage: 04.02.2019).
- ISB (Hrsg.) (2019): „LehrplanPLUS“. [www.lehrplanplus.bayern.de](http://www.lehrplanplus.bayern.de) (Abfrage: 05.08.2019).
- Kaiser, Hermann-Josef (2001): Auf dem Weg zu verständiger Musikpraxis. In: Ehrenforth, Karl Heinrich (Hrsg.): Musik. Unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 85–97.
- Krammer, Kathrin (2014): Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32, H. 2, S. 164–175.
- Kranefeld, Ulrike (2008): Zwischen explorativem Musizieren und ästhetischer Reflexion – Ergebnisse einer Studie über Gruppenkompositionsprozesse zu Bildern im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe. In: Lehmann, Andreas C./Weber, Martin (Hrsg.): Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule. Essen: Die Blaue Eule, S. 77–96.
- Kuckartz, Udo (1999): Computergestützte Analyse qualitativer Daten. Eine Einführung in Methoden und Arbeitstechniken. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Kuckartz, Udo (2007): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten (2. aktualisierte und erweiterte Ausg.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (3. überarbeitete Ausg.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Linn, Frederik (2017): Überzeugungen von Musiklehrenden zum Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht. Siegen: Universitätsverlag Siegen.
- Martens, Matthias/Asbrand, Barbara (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer, S. 11–23.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (12. überarbeitete Ausg.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung (6. Ausg.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.
- Misoch, Sabina (2015): Qualitative Interviews. Berlin: Walter de Gruyter.
- Niessen, Anne (2013): Die Heterogenität von Erstklässlern aus Sicht der Lehrenden in dem Programm „Jedem Kind ein Instrument“. In Knigge, Jens/Mautner-Obst, Hendrikje (Hrsg.): Responses to diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen. Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart: peDOCs, S. 171–194.
- Paseka, Angelika/Hinzke, Jan-Hendrik/Maleyka, Kathrin (2018): Hermeneutische Bearbeitung von Videofällen. Zur Entstehung von Denkräumen und Angemessenheitsurteilen. In: Paseka, Angelika/Kellerschneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer, S. 299–322.
- Sabers, Donna S./Cushing, Katherine S./ Berliner, David C. (1991): Differences Among Teachers in an Task Characterized by Simultaneity, Multidimensionality and Immediacy. In: American Educational Research Journal 28, H. 1, S. 63–88.
- Santagata, Rosella/Guarino, Jody (2010): Using video to teach future teachers to learn from teaching. In: ZDM: the international journal on mathematics education 34, H. 1, S. 133–145.
- StMUK (2008): „LPO I“. [www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO\\_I](http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO_I) (Abfrage: 05.08.2019).
- StMUK (2013): „MSO“. [www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayMSO>true](http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayMSO>true) (Abfrage: 02.08.2019).
- StMUK (Hrsg.) (2019): „Bayerns Schulen in Zahlen 2018/2019“. [www.km.bayern.de/download/4051\\_Bayerns-Schulen-in-Zahlen-2018-2019.pdf](http://www.km.bayern.de/download/4051_Bayerns-Schulen-in-Zahlen-2018-2019.pdf) (Abfrage: 02.02.2019).

