

Silke Schmid & Peter Knodt

## Unterricht als gemeinsames Spiel

*Zur Professionalisierung didaktischer Handlungen im Instrumentalunterricht*

### Abstract

*Processes of professional development have to rely on insights into the logical structure of didactic activities. With reference to the descriptive Joint Action Theory in Didactics (JATD) this article draws on the metaphor of teaching-learning processes as didactic games. It reports on a research project supported by the Swiss National Science Foundation (SNSF), which examined teaching practices in the context of vocational instrumental teacher training in conservatories. In an exploratory data analysis of n=11 videographed lessons by didactic professors and n= 20 videographed lessons by student teachers the respective teaching practices and underlying professional models were analyzed. A case study from this research is discussed in more depth. Results suggest that professional development of instrumental teachers may be categorized according to the grade of adaptivity and the ability to draw on a variety of roles in the co-constructive game of the teaching-learning interaction. Referring to a tentative approach inspired by the case study, the conclusion outlines ideas concerning implementing research outcomes into didactic formats at conservatories.*

### Einleitung

Eine der zentralsten Spielregeln im didaktischen Spiel des Unterrichtens könnte lauten: Es sind (mindestens) zwei Spieler involviert, Spieler A (der Schüler) sowie Spieler B (der Lehrer<sup>1</sup>) – und Spieler B kann nur dann gewinnen, wenn auch Spieler A gewinnt (vgl. Sensevy, 2012, S. 506). So provokant dies auch klingen mag: Damit ist eine grundlegende Prämisse von Instrumentalunterricht ebenso klar benannt wie in der Aussage „wer eine höhere Anzahl an Toren schießt, hat gewonnen“ im Falle prominenter Ballsportarten. Nun sollte in pädagogischen Kontexten wohl kaum primär in Kategorien von „gewinnen“ oder gar „verlieren“ gedacht werden. Unterrichtliche Interaktionen sind weitaus komplexer als dass man sie je auch nur annähernd in wie auch immer gearteten *Game Scores* erfassen könnte. Dieser Beitrag zielt demnach auch nicht primär auf die Integration von *Gamification*, also den Transfer von Spiel- bzw. Gamelementen wie Belohnungssysteme oder Level-Strukturen in den Unterricht (Deterding, 2012; Spring-Keller & Schmid, 2015). Vielleicht aber, und darauf basieren die folgenden Erkenntnisse aus einem Forschungsprojekt der Hochschule für Musik Basel in Kooperation mit der Universität Genf, ist gerade für die didaktische Professionalisierung von Instrumentallehrkräften die

systemische Kategorisierung von Unterrichtssituationen gemäß der Spiellogik im Sinne eines „didaktischen Spiels“ (Sensevy, 2012, S. 506) hilfreich: Die Metapher des „Spiels“ (Richter, 1973; 1978; 1993; Schmid, 2017; Spring-Keller & Schmid, 2015), birgt sowohl für das Musizieren als auch für den Instrumentalunterricht ein immer wieder reflektiertes, aber oftmals unausgeschöpftes Potenzial<sup>2</sup>. Das komplexe System des Instrumentalunterrichts mit all seinen ausgesprochenen und unausgesprochenen Spielregeln als „didaktisches Spiel“ zu betrachten, schärft den Blick für die Handlungslogik der beteiligten Akteure. Dies in u. a. zweierlei Hinsicht: (1) Der Lernende – und dessen „Erfolg“ – stehen im Mittelpunkt, weniger die „Kontrolle“ der Situation durch die Lehrkraft und (2) die simpel scheinende Frage, entlang welcher Regeln, Rituale und Handlungsmuster das Verhalten der Beteiligten eigentlich in der Unterrichtssituation synchronisiert<sup>3</sup> wird, gewinnt an Relevanz. Doch wodurch ist dieses komplexe didaktische Spiel grundlegend charakterisierbar? Um erneut den Vergleich mit der eingangs erwähnten Ballsportart zu ziehen: Grundlegend ist die Prämisse, dass im Spielprozess des Unterrichtens Lehrende und Lernende zunächst einmal sozusagen in derselben Mannschaft spielen – wenn auch in unterschiedlichen, mitunter wechselnden Rollen.

Empirische Studien zur professionellen Entwicklung von (Instrumental)lehrkräften sind nach wie vor relativ rar. „Handlungs- und Orientierungsmuster von Lehrenden“ (Kranefeld, 2016) sind jedoch ein zentraler Gegenstand aktueller Unterrichtsforschung im deutschsprachigen Raum. In Publikationen im Rahmen der JeKi-Forschung wird bspw. eine „interaktionsbezogene“ Perspektive zugrunde gelegt (Heberle & Kranefeld, 2016), die mit dem hier vorliegenden Ansatz vereinbar ist. Aus zwei Gründen wurde in der hier vorgestellten Forschung dennoch daran (noch) nicht unmittelbar angeknüpft. Erstens ist diese Forschung in Kooperation mit der Universität Genf stark auf einen französischsprachigen Literaturkorpus bezogen. Zweitens ist die Tradition fachdidaktischer Forschung an Schweizer Musikhochschulen eher anwendungsorientiert ausgerichtet, was im zweiten Teil des Beitrages zu interessanten Reflexionen eines Transfers der Forschungsergebnisse in die Lehre führt. Zukünftig könnten allerdings Schnittstellen der hier beschriebenen Forschung mit der deutschsprachigen Forschung erarbeitet und daraus die Professionsforschung der Instrumentalpädagogik weiterentwickelt werden. So hat die Frage danach, welche „thematischen und szenischen Muster“

(Heberle & Kranefeld, 2016, S. 36) die Handlungsroutine von Lehrkräften im Gruppenunterricht kennzeichnen, auch große Relevanz für die Erforschung einer Professionalisierung von Instrumentallehrkräften.

Denn nach wie vor ist es eine Herausforderung für die Lehrperson, das o. g. „didaktische Spiel“ so souverän zu spielen, dass die damit verbundene potenzielle Spielfreude nicht den Charakter des zufällig Geglückten hat<sup>4</sup>, sondern auf systematisch eingesetzten, professionellen didaktischen Handlungen beruht. Dies umso mehr, als sich die Arbeit von Instrumentalpädagogen durch eine ausgeprägte Heterogenität der Zielvorstellungen und Arbeitsweisen auszeichnet (Ardila-Mantilla, 2015). Diese Frage nach der Systematik didaktischer Handlungen im Instrumentalunterricht gewinnt angesichts der aktuellen hochschuldidaktischen Qualitätsentwicklungsbestrebungen zusätzlich an Relevanz. Fachdidaktikdozierende sind aufgerufen, die Spielregeln komplexer Lehr- Lernprozesse in der Aus- und Weiterbildung so zu vermitteln, dass angehende Instrumentalpädagogen das System des Spieles, ihre eigene(n) Rolle(n) darin und ihre konkreten Handlungsspielräume kennen und diese den Gesetzmäßigkeiten des Spielsystems entsprechend – also systematisch – nutzen. Viel versprechend ist, in diesem Zusammenhang Professionalisierungsprozesse gerade auch im Zusammenhang mit einer Reflexion dieser Rollenvarianz zu betrachten. Dies soll im Folgenden geschehen. Ähnlich wie im Falle der Untersuchung adaptiver Handlungskompetenz von Lehrkräften (Göllner & Nissen, 2016) wird dabei der Fokus nicht auf didaktische Stringenz des Lehrerhandelns und Unterrichtsplanung gelegt, sondern auf professionelle Flexibilität, also eine situative Anpassung an die Bedürfnisse des Lernenden.

Der folgende Beitrag beleuchtet vor diesem Hintergrund die dringliche Frage nach den Möglichkeiten einer systematischen Professionalisierung bzgl. didaktischer Handlungsspielräume im Instrumentalunterricht. Der Lichtkegel fällt dabei auf eine im deutschsprachigen Raum bislang wenig rezipierte didaktische Theorie, der aus der Französischen Didaktik stammenden *Theorie der gemeinsamen didaktischen Handlung* (*Théorie de l'action conjointe didactique* (TACD) oder auch *Joint Action Theory in Didactics* (JATD)) (Sensevy, 2012; Sensevy & Mercier, 2007). Im Lichte dieser Theorie soll davon ausgehend ein Forschungsprojekt vorgestellt werden, welches die Entwicklung professioneller Handlungen im Instrumentalunterricht analysiert.

Der vorliegende Artikel gliedert sich in drei Teile: Im ersten Teil werden die *didaktische Theorie gemeinsamen Handelns* sowie einige allgemeine, ausgewählte Ergebnisse des sich darauf beziehenden Gesamtprojektes vorgestellt. Im zweiten Teil wird vertiefend auf ein Teilprojekt dieses Projektes eingegangen, in welchem differenziertes didaktisches Rollenspiel in einem ausgewählten Videokorpus reflektiert wird. Ein dritter Teil schließlich erweitert den Lichtkegel und beleuchtet ein Fallbeispiel, das eruiert, wie Reflexionsprozesse, welche

im Rahmen eines Forschungsprojektes angestoßen wurden, anwendungsorientiert in die Hochschulausbildung eingebunden wurden.

## 1. Gemeinsames Spiel, gemeinsames Handeln

Charakteristikum des eingangs erwähnten Unterrichtsspiels ist eine als *joint action* bezeichnete gemeinsame Handlung (Sensevy, 2012, S. 505; Phillips-Silver & Keller 2012; Venturini & Amade-Escot, 2011; Knoblich, Butterfill & Sebanz, 2011). Diese gemeinsame Handlung ergibt nur Sinn durch das Handeln des jeweils anderen am Unterrichtsetting Beteiligten: Die Handlungen aller Akteure sind im Unterricht ganz grundlegend untrennbar miteinander verbunden (Sensevy, 2012, S. 504). In einer an den Standorten Genf, Basel und Lausanne durchgeführten quantitativen und qualitativen Studie zur *Professionalisierung Lehrender in der Erstausbildung* (Mili et al., 2016) wurde dementsprechend die „Grammatik des gemeinsamen Handelns“ (vgl. Sensevy, 2012, S. 503) von Lehrer und Schüler untersucht. Ausgangspunkt waren konkrete didaktische Handlungen Fachdidaktikdozierender an drei Musikhochschulen sowie deren Zusammenhang mit individuellen Professionalisierungsprozessen von Studierenden. Wie lassen sich didaktische Handlungen in der komplexen Interaktion mit Lernenden kategorisieren – noch dazu im Kontext des komplexen Wechselspiels von Fachdidaktikunterricht und didaktischem Handeln von Studierenden? Die theoretische Fundierung des Projektes erschloss den deutschsprachigen Partnern vor dieser Hintergrundfrage eine aus der französischsprachigen Tradition der Didaktik stammende und bislang in Deutschland kaum rezipierte Theorie: Forschungsgrundlage war die o.g. *Joint Action Theory in Didactics* (JATD) oder *Gemeinsame Handlungstheorie der Didaktik* (Sensevy, 2012). Diese definiert den Lehr-Lern-Prozess explizit als konditionales (bedingtes) *didaktisches Spiel*. In ihm ist der „Erfolg“ des Lehrers konzipiert als fundamental bedingt durch den „Erfolg“ des Schülers (Sensevy, 2012, S. 506) (s.o). Um die Zusammenhänge der unterrichtlichen Bedingtheiten besser verstehen zu können, wird auch in der JATD Unterricht als didaktische Dreieck, als interaktionales System mit drei Subsystemen konzipiert: (1) Lehrer, (2) Schüler und (3) Wissen – wobei Letzteres explizit vorrangig als Handlungsmacht in einer spezifischen Situation verstanden wird (Sensevy, 2012, S. 505).

### Die gemeinsame Handlungstheorie der Didaktik

Die JATD zielt vor allem darauf, die „situiertere Dimension didaktischer Handlungen“ (vgl. Venturini & Amade-Escot, S. 2) zugänglich zu machen. Sie versucht, deren „logische Struktur (...) zu identifizieren“ (vgl. Sensevy, 2012, S. 504). Dies geschieht mithilfe eines Begriffssystems, welches die Interaktionen im Unterricht und v. a. auch die didaktischen Handlungen der Lehrkraft

konkret und systematisch beschreibbar macht. Dabei ist ein besonderes Spezifikum dieser Handlungen zu berücksichtigen: Um sicher zu sein, dass der Schüler im kollaborativen Spiel Wissenszuwachs im Sinne von o.g. Handlungsmacht erlangt, kann die Lehrkraft den Handlungserfolg des Schülers nicht etwa auf direktem Wege erzeugen. Sie muss gezielt Spielräume eröffnen üben, in denen der Schüler die Lernhandlung *proprio moto* (aus eigenem Antrieb) vollführen kann (Sensevy, 2012, S. 506). Um also sicher gehen zu können, dass der Schüler im didaktischen Spiel wirklich „gewinnt“ (s.o.), muss die Lehrkraft – um wieder das eingangs erwähnte Ballspiel metaphorisch anzuführen – immer wieder auch geduldig am Spielfeldrand stehen. Sie kann das Spiel nicht für den Schüler gewinnen. Dies scheint eine geradezu simple Feststellung zu sein, setzt jedoch, wie sich zeigen wird, eine komplexe Reflexion bzgl. der Beschaffenheit und Reichweite didaktischer Handlungen voraus sowie das Bewusstsein, dass „die“ Lehrerrolle genau genommen nicht eine, sondern viele, professionell ausdifferenzierende Rollen umfasst (vgl. Schein, 2011).

Ziel ist – und dieses Schlagwort erscheint auch in der deutschsprachigen Didaktik als zentraler Begriff, dem Schüler *selbstgesteuertes Lernen* zu ermöglichen (Mili et al., 2014, S. 1). Dennoch ist die Lehrkraft immer Teil des Spieles, ihr kommt eine wichtige soziale Rolle zu. Denn die JATD steht im Einklang mit der Theorie Lew Wygotskis (Wygotski, 1987), in welcher Lehrprozesse grundlegend als Ko-Konstruktion zu sehen sind: Entwicklungsprozesse des Kindes sind nach Wygotski primär sozial bedingt (Fthenakis & Textor, 2000, S. 5). Entscheidend für die Ausbildung von Problemlösungsstrategien, für die Entwicklung der Aufmerksamkeitssteuerung und den Aufbau metakognitiver Fähigkeiten von Kindern u. a. in Rollenspielen (Zimpel, 2016; Oerter, 2011) ist dementsprechend die soziale Interaktion mit Vorbildern (Fthenakis & Textor, 2000, S. 9).

Somit ist die Lehrkraft auch in einem ko-konstruktiven Ansatz von entscheidender Bedeutung – und zwar gerade hinsichtlich der sozialen Dimension des Lernens im didaktischen Spiel. Um jedoch zu wissen, welche konkreten Handlungsoptionen eine Lehrkraft in ihren diversen Rollen zwischen Spieler und Spielbegleiter in diesem Spiel hat, ist es sinnvoll, verschiedene Arten didaktischer Handlungen mithilfe der JATD einmal exemplarisch genauer zu betrachten: Gemäß dieser hat die Lehrkraft zunächst einmal die Möglichkeit der (a) *Definition*. Hier werden die für das Ausführen einer musikalischen Handlung im didaktischen Spiel nötigen Informationen vermittelt. Dies kann auf die unterschiedlichsten Weisen geschehen: Definitionen erfolgen durchaus nicht nur als deklarative (benennende) Informationsvermittlung, sondern auch in Form von Aufgabenstellungen, beispielhaften Modellhandlungen, Zeigegesten oder Metaphern – und klären damit die Ziele und Regeln des Lernspiels. Zum Zweiten kann die Lehrkraft in einer (b) *Regulierung* die Spielstrategie des

Lernenden korrigieren, damit dieser im didaktischen Spiel erfolgreich(er) agieren kann. Als Drittes besteht die Option der (c) *Devolution*, in der die Verantwortung an den Schüler übergeben wird. Die Lehrkraft überlässt bewusst das Spielfeld dem/der Lernenden (Mili et al., 2014, S. 1), damit dieser das Spiel im Sinne der in (a) definierten Spielregeln selbstständig spielen kann. Die vierte Form didaktischer Handlungen in dieser Systematisierung ist die der (d) *Institutionalisierung*. Sie hat zusammenfassenden Charakter und zielt darauf ab, den Transfer der im Unterricht vollführten (Spiel)handlung für zukünftige Situationen zu gewährleisten (ebd.). Wichtig ist hierbei der Brückenschlag zur Relevanz des im Unterricht gespielten Spieles im größeren gesellschaftlichen Kontext (Venturini & Escot, 2011, S. 3).

### Untersuchung von Professionalisierungsprozessen

Diese o. g. vier verschiedenen Formen didaktischer Handlungen lassen sich auch im Unterricht von Fachdidaktikdozierenden beobachten. So war in der empirischen Studie beides Gegenstand: Das didaktische Handeln der Fachdidaktikdozierenden im Fachdidaktikunterricht und das Handeln der Studierenden in dem von ihnen daraufhin erteilten Instrumentalunterricht – mit besonderem Augenmerk auf möglichen Zusammenhängen zwischen beiden. Ziel war es, einen Zugang zur Erforschung von Professionalisierung von Instrumentalpädagogen zu finden<sup>5</sup>. Videoaufnahmen ermöglichen hier eine genaue Analyse der einzelnen Handlungen aller am didaktischen Spiel Beteiligten. Im Zeitraum eines halben Jahres wurden daher fünf Unterrichtsstunden der Fachdidaktikdozierenden<sup>6</sup> (n=11) sowie fünf Unterrichtsstunden seiner Studierenden (n=20) gefilmt. Außerdem wurden Feedbackstunden des Fachdidaktikdozierenden zum Unterrichten der Studierenden festgehalten. Nun wurde gefragt, welche didaktischen Handlungen sich in welcher Form und welcher Häufung in den Unterrichtsstunden der angehenden Instrumentallehrenden wiederfinden und ob sich im längsschnittlichen Vergleich der an den fünf Messzeitpunkten erhobenen Videodaten Veränderungen zeigen. Treten dieselben Formen didaktischer Handlungen in derselben Anzahl und Ausprägung auf? (Wie) lässt sich anhand dessen die professionelle Entwicklung der Studierenden beschreiben? Zur Beantwortung dieser Fragen wurden die videographierten Unterrichtsstunden (n=64) einer extensiven Analyse unterzogen. Methodisch bezog sich das Analyseverfahren auf die Methodologie *clinique en didactiques* (Leutenegger, 2000), in welcher didaktische Handlungen deduktiv gemäß der o. g. didaktischen Handlungsformen kodiert und anschließend mithilfe linearer Modelle statistischen Analysen unterzogen werden<sup>7</sup>. Da es sich um eine erste Explorationsstudie handelte, galt hierbei zunächst das Augenmerk lediglich den *Definitionshandlungen* der Lehrkraft. Diese sind sozusagen Regieanweisungen für das didaktische Spiel

(Mili et al., 2014) und damit von besonderem Interesse: In dieser Form der didaktischen Handlung werden die Spielregeln des jeweiligen Unterrichts, nämlich der *didaktische Kontrakt* (geformt durch implizite und explizite Erwartungen) sowie das *didaktische Milieu* (die dynamische Weiterentwicklung des didaktischen Kontraktes) (Sensevy, 2012; S. 507f) auf besondere Weise deutlich. Zudem kann schon allein anhand dieser Form von didaktischen Handlungen gezeigt werden, wie Studierende in vielfältigen Definitionshandlungen zwischen den verschiedenen Rollen im didaktischen Spiel zu navigieren lernen<sup>8</sup>. Gewinnbringend an dem Ansatz des hier beschriebenen Forschungsprojektes war es, dass im Mixed Methods Design darüber hinaus auch eine qualitative Analyse der Videodaten zum Einsatz kam. Dies ermöglichte in vier Teilstudien an unterschiedlichen Standorten eine vertiefende Betrachtung der im quantitativen Ansatz nur bedingt zugänglichen Phänomene (s.u.). Bevor im Folgenden eine dieser Teilstudien vorgestellt wird, sollen zunächst zusammenfassend einige Ergebnisse der Gesamtstudie skizziert werden.

### Professionelle Entwicklung didaktischer Handlungen: Ergebnisse der Gesamtstudie<sup>9</sup>

In der gesamten Studie manifestierte sich die zentrale Rolle der Fachdidaktiker: Das Expertenwissen der Ausbilder zeigte sich maßgeblich für die Entwicklung der Studierenden v.a. hinsichtlich der rückwirkenden Bewertung ihrer eigenen Handlungen (Mili et al., 2016, S. 14). Auf der Grundlage der statistischen Daten ließ sich allerdings nicht im Sinne eines Ursache-Wirkungs-Zusammenhang zwischen dem Feedback der Fachdidaktikdozierenden und den didaktischen Handlungen der Studierenden argumentieren. Dies ist teilweise auch dem Umstand geschuldet, dass die untersuchten Fachdidaktikformate äußerst heterogen und kaum formalisiert sind (Mili et al., 2016, S. 15). Die Daten machten jedoch neugierig hinsichtlich einer vertiefenden Erkundung der komplexen Beziehung zwischen den unterschiedlichen untersuchten Variablen (ebd.). Eine solche Vertiefung erfolgte in der o. g. qualitativen Forschungsphase. Ein interessanter Aspekt der Studie war hier bspw. allein schon gegeben durch die Variable des Standortes, i. e. die komparative Dimension: Das o. g. „professionelle Navigieren“ der Studierenden fand in jeweils unterschiedlichen Kontexten statt. So zeigte sich bspw., dass sich Fachdidaktikdozierende in der französischsprachigen Schweiz tendenziell an einer „Theorie der Praxis“ orientieren, während diejenigen in der deutschsprachigen Schweiz verstärkt auch philosophische Referenzen hinzuzogen (Mili et al., 2016, S. 15). Auf der Ebene empirischer Evidenzen bzgl. möglicher Zusammenhänge der Fachdidaktikangebote mit dem didaktischen Handeln der Studierenden ließen sich auf qualitativer Ebene zwei Dinge feststellen: (1) Die Aufgabenstellungen der Studierenden präzisierten sich nach dem Feedback des Dozierenden und (2) die Stu-

dierenden stellten nach dem Feedback durch den Dozierenden ihren Schülern zunehmend pädagogisches Wissen, d.h. die Reflexion des eigenen Lernprozesses auch explizit zur Verfügung (Mili et al., 2016, S. 15).

Auffallend war bei Anfängern im Unterrichten, dass diese sich beim Unterrichten vorrangig auf isoliertes, instrumentaltechnisches Wissen fokussierten und dieses verhältnismäßig wenig kontextualisierten (Mili et al., 2016, S. 16). Ein großes Potenzial hinsichtlich des selbstverständlichen Einbeziehens von Musikstücken in das Erlernen instrumentaltechnischer Fertigkeiten wird demnach von angehenden Instrumentallehrern möglicherweise nur rudimentär ausgeschöpft (ebd.). In allen beobachteten Fällen scheinen zudem lernerzentrierte Erklärungsmodelle im Mittelpunkt zu stehen gegenüber Erklärungsmodellen, die das systemische Dreieck Lehrer-Schüler-Wissen reflektieren. Entscheidend als Indikator für gelungene Unterrichtsführung war in jedem Fall die Performanz des Schülers – und diese hat sich in allen untersuchten Fällen verbessert (ebd.). Ausnahmen waren Fälle, in denen die Studierenden unflexibel einen fixierten langfristigen Plan verfolgten oder in denen der konkrete Fortschritt des Schülers im Unterricht nicht oder nur ungenügend ausdrücklich thematisiert wurde (ebd.).

Die umfangreiche Explorationsstudie hat erste Möglichkeiten aufgezeigt, wie detaillierte Beschreibungen von Unterrichtssituationen die Entwicklung professionellen didaktischen Handelns analysieren und ggf. auf lange Sicht auch verändern könnte<sup>10</sup>. Was sich im Rahmen der Studie dabei als eine Art Fixpunkt erwiesen hat, ist die diagnostische Kompetenz der Lehrkraft im systemischen Dreieck Lehrer-Schüler-Wissen (Mili et al., S. 18). Um den diversen Rollenanforderungen im didaktischen Spiel erfolgreich entsprechen zu können, muss demnach die Analyse des Lernverhaltens des Schülers, die damit zusammenhängende adaptive Kompetenz der Lehrkraft – und letztendlich die Variabilität der didaktischen Handlungen gefördert werden. Im Folgenden soll vor diesem Hintergrund exemplarisch eine qualitative Teilstudie vorgestellt werden. In dieser Studie wurde anhand von fünf im Zeitraum eines halben Jahres aufgenommenen Unterrichtsvideos systematisch untersucht, wie sich das didaktische Handeln des dort als Lehrkraft agierenden Studierenden im Laufe der Zeit verändert. Gefragt wurde, wie sich das professionelle Navigieren (s. o.) des Studierenden als Lehrkraft konkret beschreiben lässt und welcher Einfluss von didaktischen Handlungen auf das Lernverhalten des Schülers ggf. in der Interaktion des didaktischen Spiels beobachtbar ist.

### 2. Differenziertes Rollenspiel in gemeinsamen didaktischen Handlungen: Ergebnisse einer Fallstudie

Im Rahmen der quantitativen Studie hatten sich hinsichtlich der Definitionshandlungen eines teilnehmenden Posaunenstudierenden im Laufe der Zeit konkrete Verän-

derungen gezeigt: So wies die Unterrichtsinteraktion in einem Vergleich der allerersten mit einer späteren<sup>11</sup> von ihm erteilten Unterrichtsstunde eine deutliche Zunahme an Definitionshandlungen auf. Wie sich diese Zunahme systematisch beschreiben lässt – ggf. auch im Sinne möglicher Anzeichen für eine fortschreitende Professionalisierung – sollte in der qualitativen Forschungsphase herausgearbeitet werden. Dabei ließen sich im Vergleich der beiden Stunden in der späteren deutlich mehr Lehr-Lerninteraktion und Schüleraktivität sowie ein vielfältigeres Handeln, also eine höhere Handlungsvarianz<sup>12</sup> des unterrichtenden Studierenden beobachten. Es galt nun, die Entwicklung dieser Handlungsvarianz aufzuzeigen sowie sie nachvollziehbar zu machen, indem die didaktischen Handlungen als differenziertes Rollenspiel<sup>13</sup> des Studierenden aufgeschlüsselt werden. Dieses wurde in Verbindung gebracht mit beobachtbaren Indikatoren für selbstgesteuertes Lernen des Schülers: Welches waren die Momente, in denen die soziale Interaktion dem Schüler ermöglichte, *proprio moto* (s. o.) zu agieren?

Zunächst wurde die Mikroanalyse eines Videoausschnitts des späteren Unterrichts durchgeführt: Hierzu wurde die Transkription der Verbalsprache und aller didaktischen Handlungen analysiert. Grundlage der Analyse war der Kommunikationsbegriff von Rostvall & West (Rostvall & West, 2005; Gebauer, 2011). Dort wird Verbalsprache mit Prosodie, Körper- und Lautsprache, Mimik, Gestik, Bewegung und Musik als Kategorie multimodaler Kommunikation begriffen (vgl. Gebauer, 2011, S. 24). Entsprechend weitete sich der Fokus von den Definitionshandlungen des Lehrenden auf das Handeln beider Akteure – die *joint action*. Dabei zeigte sich, dass das gesprochene Wort vergleichsweise wenig Raum einnahm. Höheren Informationsgehalt wiesen die Beschreibung der Körperausrichtung, Mimik, Gesten, Blickrichtung sowie die Beschreibung des gemeinsamen („joint“) Musizieren und Übens auf. Hierdurch ließen sich die Lehr-Lern-Interaktion im Sinne eines gemeinsamen didaktischen Spiels anhand eines konkreten Handlungsrepertoires skizzieren.

Um das erweiterte Spektrum didaktischen Handelns des Lehrenden zu erfassen, wurde das Handlungsrepertoire mittels deskriptiver Verben kategorisiert. Anhand einer Quantifizierung dieser Verben konnte interessanterweise in dem zu einem späteren Zeitpunkt aufgenommenen Unterrichtsvideo gegenüber dem ersten eine auffällige Steigerung der Vielfalt und Häufigkeit didaktischer Definitionshandlungen diagnostiziert werden.<sup>14</sup>

Die sich daraus ergebende Liste handlungsbeschreibender Verben wurde nun in einem weiteren Kategorisierungsschritt einem Set von Rollenausdifferenzierungen der Lehrerrolle zugeordnet. Tabelle 1 zeigt diese hoch inferente<sup>15</sup> Zuordnung der gefundenen Verben.

Gemäß der Theorie des Modells der *gemeinsamen didaktischen Handlungen* (JATD) richtete sich der Blick auch auf den Schüler. Von Interesse war, in welchem Zusammenhang ggf. die größere Handlungsvarianz und das

differenziertere Rollenspiel der Lehrkraft mit zunehmender Schüleraktivierung stand. Das Schülerhandeln wurde hierzu hinsichtlich möglicher Merkmale selbstgesteuerten Lernens analysiert. Im Videoausschnitt ließen sich vor diesem Hintergrund sechs Merkmale für selbstgesteuertes Lernen beschreiben. Diese wurden entsprechend entscheidenden Komponenten eines zyklischen Trainingsmodells zum selbstgesteuerten Lernen<sup>16</sup> zugeordnet (siehe Tabelle 2).

Alle vier wesentlichen Komponenten selbstgesteuerten Lernens liegen vor. Der Schüler „gewinnt“ somit Spielraum – und mit ihm auch der Lehrer, um eine „Spielregel“ des gemeinsamen Spiels (JATD) aufzugreifen.

Um nun beurteilen zu können, ob dieses selbstgesteuerte Lernen in Zusammenhang mit dem veränderten Lehrerhandeln steht, wurde die bereits vorgestellte Tabelle zum didaktischen Handeln der Lehrkraft durch die Zuordnung von Prinzipien der Instruktionsprogramme selbstgesteuerten Lernens ergänzt (siehe Tabelle 3): Kleine Anzahl effektiver Strategien, motivationale Strategien, geeignetes Lernmaterial, Gelegenheit zum Üben, Lehrer – Schüler – Interaktion und Feedback (vgl. Rost, 2006).

Die Tabelle systematisiert einen möglichen Zusammenhang zwischen den didaktischen Handlungen der Lehrkraft, ihrer Rollenvielfalt und Anzeichen selbstgesteuerten Lernens in der *joint action*. Sie macht sozusagen die impliziten „Spielregeln“ dieses spezifischen didaktischen Spiels in der beobachteten Unterrichtssituation explizit.

## Diskussion

Schülerseitig lassen sich alle der sechs beobachtbaren Handlungen den vier Komponenten: *Selbst-Beobachtung* | *-Zielsetzung* | *-Strategiewahl* | *-Feedback* des zyklischen Trainingsmodells zum selbstgesteuerten Lernen zuordnen. Damit ist die Bedingung des Zusammenwirkens aller vier Komponenten selbstgesteuerten Lernens gegeben und die Handlungen des Schülers konnten als Indikatoren für selbstgesteuertes Lernen eingeordnet werden. Es liegen in diesem Videoausschnitt demnach beobachtbare Hinweise auf selbstgesteuertes Lernen vor.

Auf Seiten der Lehrkraft lassen sich alle fünf Prinzipien der *Instruktionsprogramme* zum *selbstgesteuerten Lernen* in den didaktischen Handlungen beobachten. Dies lässt es naheliegend erscheinen, dass die Handlungen beider Akteure zum selbstgesteuerten Lernen des Schülers im Sinne einer *joint action* beitragen. Die beschriebene Varianz und Intensität von Lehrer-Schüler-Interaktionen neben bzw. im Wechsel mit selbstgesteuertem Handeln beider Akteure sind Zeichen eines ko-konstruktiven gemeinsamen Spiels. Es scheint Momente virtuosen Zusammenspiels bei nahezu gleichzeitiger Autonomie zu geben. Die Ausdifferenzierung der Lehrerrolle nach den Prinzipienpaaren Lenkung/Selbsttätigkeit und Anpassung/Differenzierung lässt beispielhaft die Theorie der *joint action* aufleuchten: In diesem gemeinsamen Spiel „gewinnen“ beide Spieler.

### 3. Überlegungen zur Relationierung von Forschung und Lehre

Bevor in einem Fallbeispiel beschrieben wird, wie Forschung und Lehre informell im Rahmen des oben beschriebenen Forschungsprojektes verknüpft wurden, sollen zunächst acht Thesen vorangestellt werden:

1. Beim Lehren lernen im Studiengang Musikpädagogik arbeiten Lehrende oftmals ohne spezifische (hochschul)didaktische Ausbildung und teilweise angesichts geringer intrinsischer bzw. unklarer Motivation der Studierenden
2. Wenn man sich, gemeinsam mit den Studierenden, sicherer sein kann, dass in der Ausbildung relevantes Lernen passiert, dient dies der Qualität der Ausbildung ebenso wie der eigenen beruflichen Zufriedenheit und Gesundheit
3. Videoanalyse ist auch auf didaktischer Ebene in diesem Kontext ein blickschärfendes und verständniserschöpfendes Werkzeug (Knodt, i. Dr.)
4. Videobasierte Unterrichtsreflexion in kollegialer, interdisziplinärer Kooperation auf der Basis didaktischer Theorien und vielfältigen Erfahrungswissens kann Motivation für neue Wege in der Lehre fördern (ebd.)
5. Merkmale erworbener Kompetenz hinsichtlich gelungener Lehr-Lernsituationen vor dem Unterricht zu imaginieren, in der konkreten Situation zu erkennen und nach dem Unterricht zu reflektieren, unterstützt den erfolgreichen Erwerb didaktischer Handlungskompetenz der Studierenden
6. Die Zusammenarbeit mit Kollegen wiederum dient nicht nur der Intersubjektivierung der Ergebnisse,

sondern ermöglicht gegenseitiges Lernen. Individuelles Wissen, Verstehen und Interpretieren beobachteter Aspekte von Unterricht entwickeln sich im kollegialen Diskurs über die treffendste Kodierung didaktischer Definitionshandlung wie in beschriebenem Forschungsprojekt weiter

7. Dies impliziert bzw. erzeugt eine Haltung der Neugier, Offenheit und des sich kontinuierlich Verbessern-Wollens bei den Lehrenden, was wiederum ggf. einen günstigen Einfluss auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler bzw. Studierenden hat
8. Wenn tatsächlich ein gewichtiger Anteil des Beschäftigungsgrades der bezahlten Unterrichtszeit dafür reserviert und genutzt würden, das eigene Lehren und Lernen zu erforschen und die gewonnenen Erkenntnisse mit den Kolleginnen und Kollegen zu teilen, wäre dies ein wertvoller Beitrag zur Qualitätssicherung und -entwicklung an Musikschule und Musikhochschule

#### Ein Fallbeispiel aus der Fachdidaktik Trompete an den MHS FHNW in Basel

Aufgrund der Erfahrungen aus der Forschungsarbeit stellte sich für die Lehre die Frage, wie es auf der Grundlage der oben beschriebenen Beobachtungen gelingen könnte, für Studierende mit ihrem Fachdidaktikdozierenden eine ko-konstruktive Lehr-Lernsituation zu schaffen, die Modellcharakter für den Unterricht mit ihren Schülern hätte. Anders formuliert: Wie müsste das gemeinsame Spiel (JATD) im Fachdidaktikunterricht zukünftig gespielt werden? In einem Design-based Research-Projekt hätte nun ein Unterrichtsmodul

Handlungsbeschreibende Verben didaktische Handlung d. Lehrkraft	Rollendifferenzierungen LehrerInnenrolle
Anleiten, gestikulieren, aufgeben, auffordern, regulieren, bewerten, prognostizieren	Meister
Singen, dirigieren, vorspielen, vormachen	Musiker/ Instrumentalist
Elementarisieren, zeigen, anleiten, schnipsen	Instrukteur
Anschauen, folgen, zuhören, ermutigen, (Feedback) geben, (Wasser) ausblasen, (sich) anpassen, nicken	Partner
Erläutern, fragen, beobachten, (agieren) lassen, begründen	Architekt
Sich selbst offenbaren, sich selbst einschätzen	Selbstkenner
Üben, probieren, wiederholen, kreieren	Übender

Tab. 1: Zuordnung handlungsbeschreibender Verben und Rollendifferenzierungen

	<b>Merkmal d. beobachteten Schülerhandlung</b>	<b>Komponente selbstgesteuerten Lernens</b>
1.	Der Schüler beginnt unmittelbar nach dem Modell des Lehrers selbst zu probieren	(eigenständige) Zielsetzung
2.	Nach Feedback der Lehrkraft übt der Schüler fokussiert weiter	(eigenständige) Zielsetzung
3.	Der Schüler wiederholt eine Übung ohne Aufforderung oder weiteren Anleitungsschritt	(eigenständige) Strategiewahl
4.	Der Schüler bleibt beim und nach dem Üben mit seinem Blick und seiner Körperausrichtung fokussiert in Richtung auf das Notenpult	Selbstbeobachtung
5.	Der Schüler gibt sich selbst Feedback (Körpersprache, Mimik, Lautsprache)	Feedback
6.	Die Ergebnisse des Übens verändern sich und zu den veränderten Ergebnissen erhält der Schüler nur teilweise Feedback bzw. veränderte Anleitungen und angepasste Modelle/Gesten	Selbstbeobachtung / Zielsetzung / Strategiewahl / Feedback

Tab. 2: Merkmale des Schülerhandelns und zentrale Komponenten selbstgesteuerten Lernens

<b>Handlungsbeschreibende Verben &amp; =&gt; Prinzipien der Instruktionsprogramme des selbstgesteuerten Lernens</b>	<b>Rollendifferenzierungen LehrerInnenrolle</b>	<b>Prinzipien der Instruktionsprogramme selbstgesteuerten Lernens</b>
Anleiten, gestikulieren, aufgeben, auffordern, regulieren, bewerten, prognostizieren	Meister	Kleine Anzahl effektiver Strategien / Motivationale Strategien / Geeignetes Lernmaterial / Gelegenheit zum Üben
Singen, dirigieren, vorspielen, vormachen	Musiker / Instrumentalist	Lehrer – Schüler – Interaktion / Kleine Anzahl effektiver Strategien
Elementarisieren, zeigen, anleiten, schnippen	Instrukteur	Kleine Anzahl effektiver Strategien
Anschauen, folgen, zuhören, ermutigen, (Feedback) geben, (Wasser) ausblasen, (sich) anpassen, nicken	Partner	Motivationale Strategien / Lehrer – Schüler – Interaktion und Feedback
Erläutern, fragen, beobachten, (agieren) lassen, begründen	Architekt	Gelegenheit zum Üben
Sich selbst offenbaren, sich selbst einschätzen	Selbstkenner	Motivationale Strategien
Üben, probieren, wiederholen, kreieren	Übender	Kleine Anzahl effektiver Strategien

Tab. 3: Handlungsbeschreibende Verben, Rollendifferenzierungen und Prinzipien selbstgesteuerten Lernens

entwickelt werden können. Da dies im Design des oben beschriebenen Drittmittelprojektes jedoch nicht vorgesehen war, wurde nun ein informelles fachdidaktisches Trittbrettprojekt entwickelt, um die gewonnenen Erkenntnisse in die Lehre zu integrieren.

Hierbei entstand die Idee, eine geschützte Situation zu ermöglichen, in welcher Raum für eine Ausdifferenzierung der didaktischen Handlungen und damit große professionelle Rollenvarianz gegeben wäre. Es wurde vermutet, dass bei einer kooperativ auszuhandelnden Zielvorstellung Prozess- und Produktorientierung ineinandergreifen und bei der folgenden Aufgabenstellung Studierende mit vergleichbarem Ausbildungsstand weniger dazu tendieren dürften, sich gegenseitig hauptsächlich über ausschließlich instruktive didaktische Handlungen zu „unterrichten“:

- Aufgabe war, das Stück „Memory“ von Jan W. Morthenson anhand des Notentextes zu studieren und zwar mit dem Ziel, vorrangig eine eigene umfassende Interpretationsvorstellung zu entwickeln: Ohne Instrument sollte die Musik konzertreif imaginiert werden können
- Der Weg zu diesem Ziel sollte anschließend in Tandems gemeinsam gegangen werden. Hierbei sollte ein Studierender die Rolle der Lehrkraft und einer des Schülers übernehmen
- Sobald das Schüler-Lehrer-Team sich darüber verständigen konnte, am Ziel zu sein, sollte das Ergebnis in einer Konzertsituation mit der Trompete präsentiert sowie anschließend Ergebnis und Weg dahin reflektiert werden.

Es wurde davon ausgegangen, dass die Handelnden sich jeweils gegenseitig darin unterstützen würden, ihr eigenes Lernen zu konstruieren: einerseits das Lernen des Imaginierens und Aufführens der Musik, andererseits das Lernen über das Lernen des Tandempartners und über die Anforderungen an die ko-konstruktive Zusammenarbeit.

In der Praxis gab es insgesamt vier Fachdidaktik-Unterrichtseinheiten von je 100 Minuten Länge, in welchen Studierendentandems sich gegenseitig unterrichteten. Gemeinsam wurde u. A. analysiert, inwieweit ko-konstruktives oder instruktives Handeln beobachtet werden konnte. In acht Punkten soll kurz zusammengefasst werden, welche Beobachtungen im Rahmen dieser Einheiten festgehalten werden konnten:

1. Instruktives Handeln war zu Beginn aufseiten der „Lehrer“ häufiger zu beobachten und nahm dann immer mehr ab
2. Aufseiten der „Schüler“ verhielt es sich umgekehrt – sie begannen zunehmend, ihre Bedürfnisse zu formulieren
3. Nach anfänglichem „Fremdeln“ mit der Situation, sich gegenseitig zu unterrichten, gab es eine Gewöhnung an das didaktische Handeln mit Gleichrangigen

4. Es entstanden ausdrucksvolle musikalische Interpretationen des Stückes und differenzierte Gespräche, sowohl über die Interpretationen selbst, als auch über den Weg dorthin
5. Die Studierenden hatten neue Rollen als Lehrende und als Lernende erprobt: sie waren Lernende, die ihren Lehrer Instruktionen gaben, indem sie dezidiert formulierten, was sie zum Lernen bräuchten – sowie Lehrende, die offen waren, das Lernen ihrer Schüler zu verstehen, zuzulassen und zu unterstützen
6. Die „Lehrer“ veränderten und erweiterten ihr Rollenset: Beobachter, Bewertender, Begleiter, Partner
7. Es wurde geschätzt, wie überzeugend die musikalische Interpretation nach der sorgfältigen Textausdeutung und darauf gründenden Imagination der Musik gelang
8. Interessanterweise wurde wiederholt geäußert, dass dieses gemeinsame Lehren und Lernen zunächst gar nicht als Unterricht eingeordnet wurde: „Eigentlich war das gar kein richtiger Unterricht“.

Der letzte Punkt eröffnet die interessante Frage, wie sich die subjektiven Theorien der Studierenden zu Unterricht im Laufe des Studiums entwickeln, wenn das im obigen Fallbeispiel praktizierte „didaktische Spiel“ innerhalb einer Peer Group möglicherweise gar nicht als Unterricht verstanden wird. Wird „Unterricht“ ggf. nach wie vor überwiegend ausschließlich als einseitige Instruktion verstanden? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus ggf. für die Lehre?

#### 4. Ausblick

Die in diesem Beitrag beschriebene Betrachtung von Unterricht als „didaktisches Spiel“ und die im hochschuldidaktischen Fallbeispiel beschriebene Vorgehensweise scheinen vielversprechend, um die „logische Struktur didaktischer Handlungen zu identifizieren und zu beschreiben“ (Sensevy, 2012, S. 504), also die Spielregeln ko-konstruktiver Interaktion explizit zu machen. Das „gekonnte Spielen eines gemeinsamen Spiels im Unterricht“ (JATD), i.e. die Erweiterung des Handlungsrepertoires im Sinne einer *joint action* von Lehrkraft und Schüler als Teil einer Professionalisierung didaktischer Handlungen zu verstehen und in diesem Bereich professionelle Entwicklung zu ermöglichen, ist ein dezidierter Auftrag an die Hochschulen. Wichtig wäre nun, zum einen, Anschluss an die deutsche Forschung zu suchen, zum anderen sich ausgehend von der *Joint Action Theory* mit ihrem Fokus auf *proprio moto*-Lernhandlungen vertiefend mit Konzepten von *Agency* (Karlsen, 2011; Schmid, 2017; Schmid, i.V.) und *Shared Agency* (Bratman, 2014) auseinander zu setzen. Tendenziell nach wie vor einseitig instruktive Handlungsmuster im Unterricht (s.o.) können so unter einem neuen Blickwinkel reflektiert und Experimentieren mit variierenden Rollensets als Teil einer professionellen Entwicklung selbstverständlich eta-



bliert werden. Die Betonung eines Bündnisses zwischen Lehrer und Schüler – bei Oevermann „Arbeitsbündnis“ genannt (Oevermann, 1996) und die daraus resultierende, in der Ausbildung zu konkretisierende „Beziehungspraxis“ (ebd., u. a. S. 150) rückt durch den Fokus auf die *joint action* mehr in den Mittelpunkt einer Professionalisierung von Instrumentalpädagogen.

Der Ertrag für eine wissenschaftsbasierte Lehre manifestierte sich im oben beschriebenen Fallbeispiel auf eindrückliche Weise. Allerdings bedarf es weiterer Anstrengungen, um solche punktuellen Impulse systematisch zu evaluieren, ggf. in Design-Based-Research Projekten wissenschaftlich transparenter zu machen und sie in die Weiterentwicklung der Hochschullehre insgesamt zu implementieren. Dies erfordert die Bereitstellung nachhaltiger Ressourcen zur Schaffung von Strukturen innerhalb der Hochschulen, die gerade auch die Entwicklung und Sicherung forschungsorientierter Lehre und Weiterbildung als Kerngeschäft einer akademischen Professionalisierung an Musikhochschulen verstehen. Entsprechend bedarf es weiterer Forschung im Kontext der Professionalisierung von Instrumentallehrkräften. Angesichts sich immer weiter ausdifferenzierender „Spielräume“ unterschiedlichster Unterrichtsformate in verschiedensten Kooperationsformen sollten die systematische Analyse dieser Spielräume hinsichtlich individueller didaktischer Handlungsrepertoires umso gezielter erfolgen.

## Literatur

- Ardila-Mantilla, Natalia (2015): Vielfältige Arbeitsweisen, verschiedene Zielvorstellungen, koexistierende Communities. Die Pluralität der Musikschularbeit aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer. In: N. Ardila-Mantilla; P. Röbbke; H. Stekel (Hg.): *Musikschule gibt es nur im Plural. Drei Zugänge*. Rum bei Innsbruck: Helbling (Wiener Beiträge zur Musikpädagogik, 1). S. 51–78.
- Bratman, Michael (2014): *Shared agency: a planning theory of acting together*. New York, NY: Oxford University Press.
- Deterding, Sebastian et al. (2011): From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “Gamification”. *Proceedings from MindTrek 2011*. Tampere, Finland: ACM.
- Endruweit, Günter & Trommsdorff, Gisela (Hg.) (2002): *Wörterbuch der Soziologie*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Fthenakis, Wassilios E. & Textor, Martin R. (2000): Lew Wygotski - der ko-konstruktive Ansatz. In: Wassilios E. Fthenakis, Martin R. Textor (Hg.): *Pädagogische Ansätze im Kindergarten*. Weinheim, Basel.
- Gebauer, Heike & Lehmann-Wermser, Andreas (Hg.) (2011): Es sind Kamera-Themen. Potenziale und Herausforderungen videobasierter Lehr-Lernforschung in der Musikpädagogik. In: *bem* 2(2). Beiträge empirischer Musikpädagogik. Vol.2.
- Göllner, Michael & Niessen, Anne (2016): Adaptivität im Musikklassen-, Musik- und Ensembleunterricht in der Wahrnehmung von Schülern und Lehrenden (AdaptiMus\_Interview). In: U. Kranefeld (Hg.): *Musikalische Bildungsverläufe nach der Grundschulzeit. Ausgewählte Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Adaptivität, Teilhabe und Wirkung*. Dortmund: Bundesministerium für Bildung und Forschung. S. 11–24.
- Heberle, Kerstin & Kranefeld, Ulrike (2016): Passungsprozesse im Musikunterricht (AdaptiMus\_Video). In: U. Kranefeld (Hg.), *Musikalische Bildungsverläufe nach der Grundschulzeit. Ausgewählte Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Adaptivität, Teilhabe und Wirkung*. Dortmund: Bundesministerium für Bildung und Forschung. S. 25–39.
- Hugener, Isabelle (2006): Überblick über die Beobachtungsinstrumente. In: E. Klieme, C. Pauli, & K. Reusser (Hg.): *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie. „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“*. Teil 3: Videoanalysen. (Materialien zur Bildungsforschung, Bd.15). Frankfurt a.M.: GFPP & DIFP. S. 45–54.
- Joas, Hans (1978): *Die gegenwärtige Lage der soziologischen Rollentheorie*. Wiesbaden: Akademischer Verlag.
- Karlsen, Sidsel (2011): Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. In: *Research Studies in Music Education* 33(2) S. 107–121.
- Knoblich, G., Butterfill, S., & Sebanz, N. (2011): Psychological research on joint action: Theory and data. In B. Ross (Ed.), *The psychology of learning and motivation*. Burlington, VT: Academic Press. S. 59–101
- Knodt, Peter (i. Dr.): *Einblicke – Perspektiven: Videoreflexion von Instrumental- und Gesangsunterricht. Ein Leitfaden*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Kranefeld, Ulrike (2016): Herzstück Musizieren? Ein empirischer Blick auf Handlungs- und Orientierungsmuster von Lehrenden im instrumentalen Gruppenunterricht“. In: B. Wüsthube, Ch. Stöger, P. Röbbke & N. Ardila-Mantilla (Hg.). *Herzstück Musizieren. Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis. Texte zur Instrumentalpädagogik*. Mainz: Schott. S. 13–31.
- Leutenegger, Francia (2000): Construction d’une “clinique” pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l’enseignement. In: *Recherches en didactique des mathématiques*, 20(2). S. 209–250.
- Mili, Isabelle; Bonzon, Catherine Grivet; Jacquin, Marianne; Peter Knodt & Iris Haefely (2017): Formations pédagogiques musicales en Suisse. Des outils didactiques émergents. in: *Revue musicale OICRM*, 4(1). S. 44–66.
- Mili, Isabelle et al. (2016): *La professionnalisation des enseignants en formation initiale, Analyses didactique des gestes professionnels en développement*. Rapport de recherche. Genf: Université de Genève.
- Mili, Isabelle et al. (2014): *Le geste definition et codage variables*. Unveröffentlichtes Manuskript. Genf.
- Mili, Isabelle et al. (2014): *Contract de recherche*. Unveröffentlichtes Manuskript, Genf 2014.
- Oerter, Rolf (2011): *Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M. S. 70–182.
- Phillips-Silver, Jessica & Keller, Peter E. (2012): Searching for roots of entrainment and joint action in early musical interactions. In: *Frontiers in Human Neuroscience*. 28 February 2012 doi: 10.3389/fnhum.2012.00026. 23.10.2017.
- Richter, Christoph (1993): Musik und Musizieren, Spielfeld und Spielgeist des Menschen. In: *Üben & Musizieren* 6/1993. S. 13.
- Richter, Christoph (1978): Musik als Spiel. In: W. Gieseler (Hg.). *Kritische Stichwörter zum Musikunterricht*. München 1978. S. 183–191.
- Richter, Christoph (1973): Musik als Spiel. In: *Musik und Bildung* 3/1973. S. 132–137.
- Röbbke, Peter (2016): Von Widerständen und Widerfahrnissen beim Instrumentalspiel und Gesang. In: M. Hirsch (Hg.). *Musik(unterricht) angesichts von Ereignissen*. Münster: Waxmann. S.109–122.
- Rost, Detlef, H. (Hg.) (2006): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz PVU.
- Schein, Edgar (2011): *Analyse Stellen- und Rollenprofil*. URL: [http://www.bbe.ch/bildung/documents/Script\\_2011\\_Rollenanalyse\\_GTH.pdf](http://www.bbe.ch/bildung/documents/Script_2011_Rollenanalyse_GTH.pdf) (13.11.2017).
- Schmid, Silke (i.V.): „The instruments sound beautiful so that the music doesn’t get boring“. Analysis of children’s drawings in a longitu-

dinal evaluation study. To be submitted in: *Visions of Research in Music Education*. <http://users.rider.edu/~vrme/>.

Schmid, Silke (2017): „Musik ist dazu da, dass man glücklich ist...“ Kindspezifische Aspekte für die Gestaltung musikpädagogischer Settings. In: J.M. Ortwein (Hg.): *Impuls:vlk*. 3-2017. URN: nbn:at:at-lkns-20170125111227021-1895137-1. S. 7–16.

Schmid, Silke (2014): *Dimensionen des Musikerlebens von Kindern. Theoretische und empirische Studie im Rahmen eines Opernvermittlungprojektes*. Augsburg: Wißner.

Scheunpflug, Annette (2001): *Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive*. Weinheim: Beltz.

Sensevy, Gérard (2012): „About the Joint Action Theory in Didactics“, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15/2012, S. 503–516. DOI 10.1007/s11618-012 03059.

Sensevy, Gérard & Mercier, Alain (Hg.) (2007): *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR.

Spring-Keller, Franziska & Schmid, Silke (2015): Gamification and Playfulness in Collaborative Music Composition In: S. Schmid (Hg.): *Musikunterricht(en) im 21. Jahrhundert*. Augsburg: Wißner. S. 187–200.

Textor, Martin R. (2000): Lew Wygotski – der ko-konstruktive Ansatz. In: W. E. Fthenakis, M. R. Textor (Hg.): *Pädagogische Ansätze im Kindergarten*. Weinheim, Basel: Beltz S. 71–83.

Venturini, Patrice & Amade-Escot, Chantal (2011): Teacher's activity analysis within a didactic perspective. In: *European Science Education Research Association Conference*. Lyon 2011.

Wygotski, Lew (1987): *Ausgewählte Schriften*. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein.

Zimpel, André F. (2016): *Lasst unsere Kinder spielen! Der Schlüssel zum Erfolg*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

## Anmerkungen

- 1 Da Begriffe wie „Lehrer“ und „Schüler“ in diesem Beitrag so häufig auftauchen, dass eine genderechte Ausdifferenzierung die Lesbarkeit tatsächlich beeinträchtigen würde, wird durchgehend die männliche Form verwendet. In der Regel sind jedoch selbstverständlich beide Geschlechter gemeint.
- 2 Eine ausführliche Erörterung der Spielmetapher kann an dieser Stelle nicht erfolgen. Schon in den 1970er Jahren hat Christoph Richter unter etwas anderem Blickwinkel eine eingehende Analyse von „Musik als Spiel“ vorgelegt (Richter, 1973; 1978; 1993; siehe auch Schmid, 2017).
- 3 Vgl. Niklas Luhmann in Annette Scheunpflug (2001): *Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive*. Weinheim. S. 78.
- 4 Gemeint ist hier nicht das „zufällig Geglückte“ im Sinne einer ereignishaften, unverfügbaren „Widerfahrnis“ wie Peter Röbbke

als potenziellen Glücksfall musikalischen Geschehens im Instrumentalunterricht formuliert (Röbbke, 2016). Gemeint ist zufällig geglückte unterrichtliche Interaktion, die auf nicht reflektierten didaktischen Handlungen beruhen.

- 5 Für genauere Hinweise bzgl. Sampling, Stichprobenbeschreibung und Erhebungsmethoden siehe Mili et al., 2017 sowie Mili et al, 2016.
- 6 Bezeichnet als L0, L1, L2, L3, L4.
- 7 Zur genaueren Beschreibung des statistischen Verfahrens siehe Mili et al., 2017.
- 8 Dieser Prozess wird im Französischen „navigation professionnelle“ genannt: Die Kompetenz, die eigenen Kompetenzen im Professionalisierungsprozess (weiter) zu entwickeln. Vgl. Mili et al: *La professionalisation des enseignants en formation initiale*, S. 51.
- 9 Der folgende Abschnitt stellt einige ausgewählte Forschungsergebnisse vor. Er stützt sich dabei vorrangig auf den französischsprachigen Forschungsbericht (Mili *La professionalisation des enseignants en formation initiale*), um die dort formulierten Ergebnisse auch einem deutschsprachigen Publikum zugänglich zu machen.
- 10 Ebd., S. 17. Siehe auch weiter unten: Grundsätzliche Überlegungen zum Verhältnis von Forschung und Lehre.
- 11 Die erste Stunde (L<sub>0</sub>) war am 22.01.2015 aufgezeichnet worden, die letztere (L<sub>3</sub>) am 11.06.2015.
- 12 „Kompetenz zeigt sich in der Handlungsvarianz (Handlungsvielfalt und-alternativen)“ (Hahn et al. 2013, S. 4).
- 13 Der Rollenbegriff im phänomenologisch-interaktionistischen Paradigma ist hier grundlegend: „Symbolische Interaktion ist dann ein antizipatorischer (role-taking) und kreativ-innovatorischer (role-making) Prozess des wechselseitigen Aushandelns und Interpretierens von Rollen durch Handelnde, die diese Fähigkeiten im Prozess der Sozialisation (als „play“ und „game“ und „taking the role of the - generalized - other“) lernen und dadurch Identität und Reflexivität („self“ und „mind“) ausbilden“ (Edruweit & Trommsdorff, 2002, S. 460, siehe auch Joas, 1978).
- 14 Festgestellt wurde eine 2,6-fache Steigerung der Anzahl unterschiedlicher Definitionshandlungen.
- 15 „Niedrig inferente Kodierungen verlangen ein geringes Maß an interpretativen Schlussfolgerungen (Inferenzen) der Forschenden, da die Indikatoren für die interessierende Handlung direkt auf der Sichtebeine des Videomaterials zu beobachten sind. Hingegen beziehen sich hoch inferente Einschätzungen auf latente Tiefenstrukturen von Unterricht und verlangen einen höheren Grad an Interpretationsleistungen, die Indikatoren für diese nicht direkt beobachtbaren Merkmale auf der Sichtebeine als solche erst bestimmen“ (Gebauer, 2011, S. 11 unter Verweis auf Hugener, 2006).
- 16 Komponenten des zyklischen Trainingsmodells zum selbstgesteuerten Lernen sind u.a.: (1) Selbstbeobachtung (2) Zielsetzung (3) Strategiewahl (4) Feedback (vgl. Rost, 2006, S. 678–682).

## Berichte

Bericht von Axel Petri-Preis

### „Zusammenspiel?“ – Musikprojekte an der Schnittstelle von Kultur- und Bildungseinrichtungen

PH Karlsruhe 20. – 22. September 2017

Veranstaltet von der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe und kuratiert von Jun.-Prof. Dr. Johannes Voit fand vom 20. – 22. September 2017 eine Tagung statt, deren großes Verdienst es war, MusikpädagogInnen,

InstrumentalpädagogInnen und MusikvermittlerInnen zusammenzubringen, um deren jeweiligen Blick auf die Thematik von Projekten zwischen Schulen und Kulturinstitutionen zu beleuchten. Ausgehend vom Begriff der Musikarena, den Jörg Zirfas in seinem Buch „Arenen der ästhetischen Bildung“ (2015) prägte, beleuchtete Irena Müller-Brozovic in ihrem Vortrag die – häufig stark divergierenden – Verständnisse von Beteiligten der Musikarena (Lehrende, Lernende, Musikvermittelnde, Kunstschaffende ...) und die daraus resultierenden Missverständnisse. Chancen im Zusammenspiel der Beteiligten der Musikarena sieht sie in der Transformation der