

Kranefeld, Ulrike; Heberle, Kerstin

„Dankeschön! Was war das Problem?“ Zur Rekonstruktion mikroadaptiver Handlungsrouniten im Musikunterricht

Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft*. Münster ; New York : Waxmann 2016, S. 137-153. - (*Musikpädagogische Forschung*; 37)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Kranefeld, Ulrike; Heberle, Kerstin: „Dankeschön! Was war das Problem?“ Zur Rekonstruktion mikroadaptiver Handlungsrouniten im Musikunterricht - In: Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft*. Münster ; New York : Waxmann 2016, S. 137-153 -

URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-152497

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-152497>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info/>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft

Music Education and Educational Science

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 37

Proceedings of the 37th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Jens Knigge, Anne Niessen (Hrsg.)

Musikpädagogik und
Erziehungswissenschaft

Music Education and
Educational Science



Waxmann 2016
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Musikpädagogische Forschung, Band 37 Research in Music Education, vol. 37

ISSN 0937-3993

ISBN 978-3-8309-3500-1

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2016
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

<i>Jens Knigge & Anne Niessen</i>	
Vorbemerkung	9
<i>Editors' note</i>	
<i>Johannes Bilstein</i>	
Ästhetische – musische – kulturelle Bildung: Erziehungswissenschaftliche Reflexionstraditionen	15
<i>Aesthetic, artistic and cultural "Bildung": Reflections from the perspective of educational science</i>	
<i>Thomas Ott</i>	
45 Jahre Unterricht in Musik – Versuch einer Rekonstruktion	29
<i>45 years Unterricht in Musik – Attempts at a reconstruction</i>	
<i>Jürg Huber</i>	
„Tasten- und Saitenhandwerker“ vs. „Forschergilde“: Der Diskurs um die „richtige“ Musiklehrer_innenbildung in der Deutschschweiz	45
<i>“Craftsmen of keys and strings” vs. “Guild of researchers”: The discourse on the “right” music teacher education in the German-speaking part of Switzerland</i>	
<i>Wolfgang Lessing</i>	
Pädagogische Antinomien in der professionellen Instrumentalausbildung – eine rekonstruktive Studie zum Erfahrungsraum der ehemaligen Spezialschule für Musik Dresden	59
<i>Pedagogical antinomies in the training of professional musicians – a reconstructive study concerning the conjunctive experiential space of the former “Spezialschule für Musik Dresden”</i>	

Lars Oberhaus & Sonja Nonte

Inklusion in der frühkindlichen musikalischen Bildung
Kooperationspotenziale zwischen Erzieherinnen und
musikpädagogischen Fachkräften in der Kita 73

Diversity in early childhood music education.

*Opportunities for cooperation between nursery teachers
and music teachers in kindergarten*

Julia Lutz

Vernetzt und lebenslang lernen und lehren:
Lehrerbildung für den Musikunterricht an Grundschulen
am Beispiel eines phasenübergreifenden Ansatzes 89

Collaborating and lifelong learning and teaching:

*An example of phase-overlapping teacher training for music
education in primary schools*

Gabriele Puffer & Bernhard Hofmann

FALKO-M: Zur Konzeptualisierung des
Professionswissens von Musiklehrkräften 107

*FALKO-M: A research project on music teachers'
professional knowledge*

Michael Göllner & Anne Niessen

Planungsanpassung als adaptive Maßnahme in musikpädagogischen
Lernsituationen im Spiegel qualitativer Interviews.....121

*Adaptation of planning in music learning situations in light of
qualitative interviews*

Ulrike Kranefeld & Kerstin Heberle

„Dankeschön! Was war das Problem?“
Zur Rekonstruktion mikroadaptiver Handlungsrouninen im Musikunterricht . . 137

„Thanks! What was the problem?“

On the reconstruction of microadaptive routines in the music classroom

Marc Godau

„Am besten ist, der Musiklehrer geht einen Kaffee trinken oder was weiß ich ...“
Zur Lehrer_innenrolle in selbstständigen Lernprozessen im Musikunterricht . . 155

*“The best thing would be if the music teacher left to have a
coffee or whatever ...”*

The teacher’s role in self-directed learning processes in music lessons

Monica Esslin-Peard

Practice is performance: a study of the musical development of popular music undergraduates171

Frauke Heß & Christiana Voss

Analyse durch Bewegung

Transformationsaufgaben als Herausforderungen für einen geschlechtersensiblen Musikunterricht 191

Analysis by way of movement

Transformation exercises as a challenge for gender-sensitive music education

Daniel Fiedler & Daniel Müllensiefen

Struktur und Entwicklung von Musikalischem Selbstkonzept, Musikalischer Erfahrungheit und Interesse am Schulfach Musik
Eine empirische Längsschnittuntersuchung von Schülerinnen und Schülern (9 bis 17 Jahre) an Haupt-, Gemeinschafts- und Realschulen sowie Gymnasien in Baden-Württemberg 209

Structure and development of musical self-concept, musical sophistication and interest in the school subject 'music'

An empirical long-term study of German students (9 to 17 years) at secondary modern, inter-denominational and middle schools as well as grammar schools

Elias Zill

„Wow, das klingt schon richtig gut ...“

Eine qualitative Studie zu musikalisch-ästhetischen Erfahrungen von Schülern in produktionsorientierten Projekten 231

„Wow, that sounds already really good to me...“

A qualitative survey on aesthetic experiences of students in composing projects

Johann Honnens

Eine musikpädagogische Fremdbeschreibung von Unterricht: Sozioästhetische Anerkennungsdynamiken unter Jugendlichen 249

Dynamics of socio-aesthetic recognition among youths:

a contribution to educational classroom research from a music pedagogy perspective

Andreas Lehmann-Wermser & Ute Konrad
Design-Based Research als eine der Praxis verpflichtete, theoretisch
fundierte Methode der Unterrichtsforschung und -entwicklung
Methodologische Grundlagen, dargestellt am Beispiel eines
Forschungsprojektes im Bandklassen-Unterricht 265
*Design-Based Research as a contribution to the discourse
on theory and practice*

Ulrike Kranefeld & Kerstin Heberle

„Dankeschön! Was war das Problem?“

Zur Rekonstruktion mikroadaptiver Handlungsrouniten im
Musikunterricht

„Thanks! What was the problem?“

*On the reconstruction of microadaptive routines in the music
classroom*

To adapt instruction to the different needs of learners in the music classroom, teachers have to be adaptive in terms of planning competency as well as implementation competency. There is a need to adjust methods in the classroom situation itself. This paper examines such microadaptions from a video-based perspective and asks how teachers show routines in adapting to classroom situations. A case study of a 5th grade music classroom is framed by the methodological reflection on how routines can be described by a combination of video-based observation and video-stimulated recall-interviews.

1. Mikroadaptationen im Musikunterricht

Ein Aspekt der Anforderungsstruktur von Musikunterricht liegt für Lehrkräfte darin, im Hinblick auf die unterschiedlichen Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler einen entsprechend „adaptiven Unterricht“ (Wember, 2001) zu gestalten. „Adaptiv sein“ wird in der Perspektive der Professionsforschung als eine Verbindung von adaptiver Planungs- und Handlungskompetenz verstanden (Brühwiler, 2014; Beck et al., 2008). Entsprechende Passungsversuche zwischen den heterogenen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und dem Lehr-Lern-Arrangement finden ihren Ort also einerseits als Makroadaptationen (Corno & Snow, 1986, S. 607) in der vorgelagerten Unterrichtsplanung der Lehrkräfte, etwa in der Entwicklung und Ausarbeitung von binnendifferenzierenden Ensemblearrangements. Andererseits ist die Unterrichtssituation selbst von „Moment-to-Moment“-Entscheidungen (Corno & Snow, 1986, S. 607) geprägt. Diese auch als „Mikroadaptationen“ (ebd.) benannten situativen Passungsversuche¹

1 Vgl. Göllner & Niessen in diesem Band.

erfordern von den Lehrkräften eine schnelle Kombination von Problemwahrnehmung und Problemlösung und reichen in ihrem Ausmaß – so ein Ergebnis unserer Videoanalyse – von einem punktuellen, auf einzelne Schülerinnen und Schüler gerichteten kurzen Nachjustieren bis hin zur expliziten Unterbrechung des laufenden Unterrichtsprozesses, um einen Einschub vorzunehmen oder einen alternativen Weg zum eigentlich geplanten Ablauf einzuschlagen.

Im Kontext solcher herausfordernder Situationen und einem „Handeln unter Druck“ (Wahl, 1991) wird oftmals die handlungsentlastende Funktion von Routinen betont: „Routinen reduzieren die Komplexität einer Aufgabenstellung, da die von der Routine erfassten Teile ‚automatisch‘ ablaufen und daher zu ihrer Durchführung ein niedriges Aufmerksamkeitsniveau erfordern.“ (Schlöglmann, 2005, S. 146) Gerade auch im bildungswissenschaftlichen Expertenparadigma gilt deshalb die Verfügbarkeit und Elaboriertheit solcher Routinen als Ausdruck von Expertise (Buchholtz, 2010, S. 79; vgl. auch Bromme, 1992; Berliner, 1992; Wahl, 1991).

Im Kontext des Forschungsprojekts AdaptiMus² entstand deshalb die Frage, inwiefern Lehrende für solche herausfordernden Situationen der Mikroadaptation im Musikunterricht erkennbare Handlungsrouinen entwickeln und auf welche Weise diese mit Hilfe rekonstruktiver Verfahren überhaupt erfasst und beschrieben werden können.³ Im Folgenden werden deshalb zunächst die prinzipiellen Möglichkeiten der Rekonstruktion von Handlungsrouinen im Forschungszugriff auf Alltagsgeschehen im Unterricht reflektiert. Im Zentrum der anschließenden Fallanalyse steht der Versuch einer Mikroadaptation durch eine Lehrerin im Musikunterricht. Mit videobasierten Methoden und auch mit Hilfe eines Video-Stimulated-Recall-Interviews wird das Handeln der Musiklehrerin als Handlungsrouine mehrperspektivisch rekonstruiert.

2 Das Projekt AdaptiMus_Video an der TU Dortmund ist Teil eines Verbundvorhabens mit der Hochschule für Musik und Tanz Köln (Anne Niessen und Michael Göllner) und wurde von 2013-2015 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

3 Das Projekt AdaptiMus verfolgt die zentrale Frage, wie sich Prozesse der Passung in der Unterrichtsinteraktion im Musikunterricht vollziehen und wie entsprechende Handlungsmuster von Lehrenden und Schülerinnen und Schülern in der Beobachtung, insbesondere im Hinblick auf fachspezifische musikpädagogische Implikationen, rekonstruierbar sind. Die Perspektive auf Handlungsrouinen ergab sich dabei erst im Forschungsprozess und stellt eine fokussierte Vertiefung der Forschungsperspektive dar. Siehe hierzu ausführlicher Kranefeld, Heberle & Pankoke, 2015.

2. Zur Rekonstruktion von Handlungsrouinen

Will man Routinen im Unterricht rekonstruieren, stößt man zunächst auf eine ganze Reihe begrifflicher und methodischer Schwierigkeiten: Man muss sich (1) mit der Mehrdeutigkeit bzw. Unschärfe des Begriffs durch die Verwendung in unterschiedlichen Forschungstraditionen und (2) mit der Schwierigkeit der Rekonstruierbarkeit handlungsleitender Kognitionen durch den forschenden Zugriff auseinandersetzen.

2.1 Forschungsperspektive Routinen

Der Begriff Routine findet sich im Kontext unterschiedlicher Forschungstraditionen und zielt je nachdem, ob er eher aus kognitionspsychologischer oder mikrosoziologischer Perspektive verwendet wird, zwar durchaus auf ähnliche, aber nicht grundsätzlich deckungsgleiche Phänomene.

Aus kognitionspsychologischer Perspektive charakterisiert Bromme (1985) Routinen als „Operationen, die a) durch häufige Wiederholungen entstanden sind, b) eine relativ hohe Geschwindigkeit des Vollzugs haben, c) wenig Steuerungsprozeduren erfordern.“ (ebd., S. 184). Unter Routinen können allerdings sowohl wiederkehrende kurze „Gesten zur Beruhigung störender Schüler“ (Linsner, 2012, S. 58) als auch längere, komplexe Handlungsabläufe verstanden werden. Letztere sind eng mit der Vorstellung von Unterrichtsskripts als „spezifische[n] mentale[n] Repräsentationen zum Ablauf des Unterrichts“ (Blömeke et al., 2005, S. 104) verbunden. Hintergrund ist die kognitionswissenschaftliche Skripttheorie mit ihren Ursprüngen in den 1970er Jahren, die insbesondere im Expertenparadigma der Forschung zum Lehrerberuf aufgegriffen wurde (Bromme, 1992; Berliner, 1992): Schank & Abelson (1977) definieren ein *script* als „a predetermined, stereotyped sequence of actions that defines a well-known situation.“ (ebd., S. 41).⁴ Neben subjektiven Theorien werden Unterrichtsskripts als weiterer Bestandteil der handlungsleitenden Kognitionen von Lehrkräften für den Unterricht angesehen und als besonders handlungsnah Kognitionen gedeutet (Blömeke et al., 2005), also quasi als „persönliches Handlungsskript im Sinne eines Drehbuches für den Unterricht“ (Stender, 2014, S. 24).⁵

4 Schank & Abelson (1977) illustrieren ihre Theorie mit dem auch später häufig zitierten „Restaurant-Skript“, das typische Handlungsschritte wie das Bestellen, das Bringen des Essens oder das Bezahlen impliziert (ebd., S. 38-39).

5 Jenseits dieser kognitionspsychologisch geprägten Perspektive wird der Begriff der Unterrichtsskripts in der Unterrichtsforschung auch in mehr deskriptiver Absicht verwendet, um vor allem die Oberflächenstruktur von Unterricht zu beschreiben. Siehe dazu etwa die These der ländertypisch geprägten Unterrichtsskripts bei Stigler & Hiebert (1999), aber auch die Hinweise von Pauli & Reusser (2003) zur prinzipiellen Unschärfe der Verwendung des Begriffs in der Unterrichtsforschung.

Aus einer anderen, nämlich mikrosoziologischen Perspektive macht auch die interpretative Unterrichtsforschung Routinen zum Gegenstand und sogar zur Grundlage ihres Forschungsansatzes: „Die Routine tritt im Kontext auf und setzt ihn. Das Interaktionsmuster scheint so aus der Beobachterperspektive als ein Netzwerk von Routinedeutungen, -erwartungen und -handlungen der beteiligten Subjekte.“ (Voigt, 1984, S. 68). Ein solch praxeologischer Ansatz, der sich auf das Alltagsgeschehen im Unterricht richtet, ist in den letzten Jahren verstärkt in unterschiedlichen Studien verfolgt worden. Dabei kann an die Stelle der eher üblichen Rekonstruktion der Lehrendenperspektive ebenso die der Schülerperspektive treten, etwa wie in Breidensteins (2006) ethnographischen Studien zum Schülerjob. In diesem strukturtheoretischen Zugriff werden Routinen als „routinierte, selbstläufige Handlungen“ (Budde, 2011, S. 126) zu einem konstituierenden Phänomen der sozialen Praxis Unterricht. Entsprechende Studien beschäftigen sich mit Teilaspekten dieser Praxis, also etwa mit Praktiken der „Zeugnisnotenbesprechung“ (Breidenstein, 2012) oder mit der Routine „Frage-Melden-Aufrufen“ (Budde, 2011).

Während sich die Forschung innerhalb des Expertenparadigmas eher für die Struktur und die berufsbiographische Genese der Unterrichtsskripts als „Drehbücher“ (s. o.) der Lehrenden interessiert, verfolgt die interpretative Unterrichtsforschung die Frage, wie die unterschiedlichen (oder auch ähnlichen) Drehbücher der beteiligten Akteure im Moment der Unterrichtssituation selbst aufscheinen, aufeinander abgestimmt werden und zu einem gemeinsamen ‚Film‘ werden.

Angesichts der Frage nach adaptiven Handlungsrouninen von Musiklehrkräften geht es in folgender Fallstudie darum, mit Hilfe der Verfahren interpretativer Unterrichtsforschung den Passungsversuch einer Lehrerin innerhalb einer Unterrichtsinteraktion videobasiert als Handlungsroutine zu rekonstruieren. Die anschließende Konfrontation der mehrperspektivischen Ergebnisse aus Video- und Interviewanalyse mit dem theoretischen Konstrukt der Unterrichtsskripts – verstanden als mentale Repräsentationen von wiederkehrenden komplexen Ablaufmustern von Unterricht – eröffnet den Blick auf ein mögliches dahinterliegendes *Drehbuch* der Lehrerin.

2.2 Möglichkeiten der Rekonstruktion von Handlungsrouninen in videographischer Perspektive

Die Erforschung der Handlungsrouninen von Lehrenden stellt sich als komplex heraus: Wahl (1991) weist darauf hin, dass sich das routinierte Handeln je nach Automatisierungsgrad dem bewussten Zugriff durch Reflexion entziehen kann: „Wegen der geringen bzw. fehlenden Aufmerksamkeitszuwendung sind Routinen ein Problem für Methoden, die auf Verbalisationen des Handelnden angewiesen sind. Zentral wird deswegen u. a. die Frage sein, inwieweit ein bewußter in-

trospektiver Zugang zu ablaufenden Routinen möglich ist, ob die Abläufe noch bewußtseinsfähig und damit verbalisierbar sind.“ (Wahl 1991, S. 35; Hervorhebungen im Original).

Auch der Beobachtung, also in unserem Fall der videobasierten Analyse von Unterricht, sind Routinen und Unterrichtsskripts im Sinne dahinterliegender mentaler Repräsentationen nicht unmittelbar zugänglich (Blömeke et al., 2003). Allerdings geht etwa die praxeologische Unterrichtsforschung davon aus, durch Nachvollzug der „impliziten Logik“ (Zaborowski, Meier & Breidenstein, 2011, S. 28) von sozialen Praktiken den „Erfahrungs- und Erwartungshorizont“ (ebd., S. 27) der Akteure teilweise rekonstruierbar machen zu können. Dies soll Gegenstand der in Abschnitt 4 folgenden Fallanalyse werden.

3. Zum methodischen Design der Fallstudie

Die vorliegende Fallstudie knüpft an die entsprechenden Verfahren und die erkenntnistheoretische Position der interpretativen Unterrichtsforschung im Sinne Voigts⁶ an, die Unterrichtssituation erfährt allerdings in der Analyse eine spezifische Beleuchtung: Die Frage nach mikroadaptiven Handlungsrouninen von Lehrenden macht eine analytische Fokussierung auf das Lehrendenhandeln notwendig, der interaktionale Kontext soll dabei aber nicht ausgeblendet werden. Die Szene, die der folgenden Fallanalyse zugrunde liegt, war im Zuge der ersten Bestimmung von Schlüsselszenen im vorhanden Videomaterial als „adaptive Handlungsroutine“ zur folgenden Tiefenanalyse markiert worden, allerdings ohne dass dies durch einen fallübergreifenden Vergleich, also die Beobachtung „zahlloser Wiederholungen“ (Budde, 2011, S. 136) als zentrales Merkmal von Routine videobasiert bis dahin bestätigt wurde.⁷ Trotzdem hatten wir den Eindruck, dass die Lehrerin dies so nicht zum ersten Mal macht. Das legte die Vermutung nahe, dass es jenseits des Merkmals des wiederholten Auftauchens weitere beobachtbare Strukturelemente geben muss, die eine Handlungsabfolge als Routine charakterisieren können und die innerhalb der Analyse aus Beobachtersicht videobasiert rekonstruierbar sind. Dazu wurde das Transkript dieser Szene im Sinne der Grounded-Theory-Methodologie (GTM) (Glaser & Strauss, 1998) zunächst offen kodiert und anschließend einer Sequenzanalyse unterzogen (Deppermann, 2008), um eine „implizite Logik“ zu rekonstruieren und den „Erfahrungs- und Erwartungshorizont“ (s. o.) der Lehrerin aufscheinen zu lassen.

Darüber hinaus interessierte auch die Perspektive der Lehrerin: Angesichts der oben genannten Schwierigkeit, Handlungsrouninen und Automatismen mit

6 Siehe zum Ansatz der interpretativen Unterrichtsforschung auch einführend Krummheuer & Naujok (1999).

7 Siehe ausführlicher zum Forschungsdesign der Studie Kranefeld, Heberle & Pankoke (2015).

Hilfe von Interviews gut zu erfassen, wählten wir eine ergänzende Möglichkeit, Unterrichtsskripts aufscheinen zu lassen, die sich aus dem kognitionspsychologisch orientierten Blick auf ihre Genese ergibt: Unterrichtsskripts gelten als didaktische Handlungsrountinen, die „zu einem früheren Zeitpunkt über bewusste Einsichten als Handlungsmuster entworfen wurden. Sie können also durch bestimmte Maßnahmen, insbesondere durch Konfrontation mit der ‚Außensicht‘ des eigenen Handelns, wieder ins Bewusstsein gebracht werden.“ (Buchholtz, 2010, S. 93) Eine solche Form der Außensicht können Video-Stimulated-Recall-Interviews (VSRI) (Behrens, 2012) darstellen. Deshalb wurde der Lehrerin einige Monate später⁸ ein kurzer Videoausschnitt aus dem eigenen Unterricht als Stimulus gezeigt. Das entstandene Interviewmaterial wurde erst nach Abschluss der Videoanalyse nach Verfahren der GTM kodiert und mit den dort entstandenen Ergebnissen konfrontiert.

4. *Das Thematisieren des Sich-Trauens*: Eine Mikroadaptation in mehrperspektivischer Rekonstruktion

Es handelt sich im Folgenden um eine Unterrichtssequenz aus einem Wahlpflichtangebot Musik an einer Gesamtschule in NRW, an dem Kinder der 5. Klassen eines Jahrgangs mit und ohne Instrumentalerfahrung teilnehmen können. Sie stammt aus der zweiten Stunde, die die Lehrerin überhaupt in dieser Klasse nach Schuljahresbeginn unterrichtet.

Die zwölf Schülerinnen und Schüler sitzen gemeinsam mit der Lehrerin auf dem Boden in einem Kreis. Die Lehrerin schickt Geräusche und Klänge durch die Runde. Zunächst initiiert die Lehrerin nur Body-Percussion-Elemente, dann beginnt sie auch mit der Stimme Geräusche und Klänge zu produzieren. Letztere werden von den Schülerinnen und Schülern nur verhalten imitiert, einige lachen. Mit folgenden Worten⁹ unterbricht die Lehrerin daraufhin den laufenden Prozess:

8 Das Erhebungsdesign der Studie AdaptiMus bestand aus drei Zyklen innerhalb eines Schuljahres, in denen jeweils mehrere aufeinanderfolgende Unterrichtsstunden videographiert wurden. Ergänzend dazu wurden die Lehrenden und Schülerinnen und Schüler zu ausgewählten Schlüsselszenen (Videovignetten) befragt. Diese VSR-Interviews fanden in einem deutlichen zeitlichen Abstand von mehreren Monaten zu den jeweiligen Aufnahmen statt, die Befragung der Lehrerin zur unten geschilderten Szene erfolgte im Abstand von vier Monaten.

9 Namen und Orte wurden im Transkript anonymisiert, zu den Transkriptionsregeln siehe Langer (2010).

1. L: Dankeschön! Was war das Problem (.) bei, als ich mit dem Mund angefangen
2. habe? ((zeigt auf Lara))
3. Lara: Wir mussten lachen.
4. L: Ihr musstet lachen, ja. Gab es noch ein Problem? (.) ((zeigt auf Tom)) Ja.
5. Tom: Also für mich ist es immer so, wenn wir irgendwie solche komischen Töne
6. machen, dann ist mir das immer so peinlich und dann mache ich das
7. nie so laut. Deswegen.
8. L: Ja, genau. Aber wenn man natürlich singen will, dann muss man schon mal
9. solche Töne machen, ne? ((zeigt auf Lara)) Lara, du bist im Chor, ist noch
10. jemand im Chor von euch? ((zeigt auf Nina, die sich meldet)) Du bist auch
11. im Chor. Könnt ihr mal berichten, wie-
12. Lara: Also ich bin im Chor Neustadt und ich bin auch schon am, ich bin Sonntag
13. erst von der Chorfahrt zurückgekommen (.) ja, und es ist halt wunderschön,
14. da machen wir auch mal Konzerte und so was.
15. L: Ja. Ihr singt Lieder da?
16. Lara: Wir singen auch ((benennt das Stück)).
17. L: Ja. Und was macht ihr denn, bevor ihr anfangt Lieder zu singen im Chor?
18. Lara: Erst machen wir Einsingen im Stehen, das heißt wir machen zum Beispiel
19. ((macht Zischgeräusche)) ZZ ZZ ZZ oder ganz verschiedene Singübungen.
20. L: Genau. Ja. Das sind so ähnliche Geräusche
21. Lara: Und auch manchmal machen wir auch nicht richtig singen, sondern so reden,
22. zum Beispiel, ähm, da machen wir zum Beispiel Hahahahaha oder singen
23. *(dann so und noch einmal)* ()
24. L: Erklärt der Chorleiter dann auch manchmal, wozu das gut ist?
25. Lara: Also Jana macht, erklärt uns ja auch manchmal was, aber nicht immer. Weil,
26. wir wissen schon das meiste. Und wir üben Lieder.
27. L: Ja und warum macht man das denn zu Anfang?
28. Lara: Ähm, damit man richtig in Stimmung ist, damit man weiß, was man nochmal
29. machen muss und so. Und wir kriegen auch manchmal *(Noten dafür)*.
30. L: Lachen da auch alle Kinder, wenn sie ZZ ZZ ZZ machen sollen?
31. Lara: Nein. Das ist ja, sind wir ja gewöhnt.
32. L: Das seid ihr gewöhnt.
33. Lara: Wir müssen uns erst dran gewöhnen.
34. L: Ja, genau.
35. Lara: Vorher sind wir auch ganz schüchtern am Anfang und sowas alles auch.
36. L: Ja, ja.
37. Lara: Erst wollte ich da raus, aber jetzt gefällt es mir richtig gut.
38. L: Ja, ihr hört, also es geht allen so, ne? Zuerst ist es ein bisschen lustig. Das
39. macht auch nichts, wenn's ein bisschen lustig ist. Aber so mit der Zeit kommt
40. man drauf, dass es einfach mit dazugehört. Es ist ja nicht nur wichtig fürs
41. Singen, sondern auch für Instrumente spielen. Auch da muss man sowas, äh,
42. benutzen. Machen wir noch einmal, dass wir das Geräuschband noch einmal
43. rumgeben. Und dann schauen wir, wie's weitergeht. Und ich mache auch
44. zwischendurch mal Geräusche mit dem Mund. Wir versuchen's einfach mal.

Einen besonderen Charakter erhält die Unterrichtssequenz durch ihre klare Abgrenzung von einem Vorher und Nachher. Durch die Unterbrechung eines laufenden Prozesses und die abschließende Rückbindung und Wiederaufnahme des unterbrochenen Prozesses wird die Sequenz zu einem umgrenzten Einschub, den die Lehrerin durch die Markierung eines Problems initiiert und der offen-

sichtlich aus der Sicht der Lehrerin dazu dienen soll, das Problem zu bearbeiten. Insgesamt scheint sie eine klare Handlungsabfolge vor Augen zu haben, die als *Thematisieren des Sich-Trauens* bezeichnet und abstrahierend in Form von Handlungsschritten folgendermaßen beschrieben werden könnte:

- 1) den laufenden Prozess unterbrechen und ein Problem markieren (Z. 1),
- 2) das Problem benennen (lassen) (Z. 3-8),
- 3) das Problem zum Thema machen durch Verallgemeinerung und Neutralisierung (Z. 8-9),
- 4) ausgewählte Aspekte des Themas besprechen (Z. 11-36),
- 5) die Ergebnisse der Thematisierung zusammenfassen (Z. 37-42) und
- 6) abschließend den zuvor unterbrochenen Prozess wiederaufnehmen.

Im Folgenden wird die Unterrichtssequenz aus Lehrerinnensicht als Versuch einer Mikroadaptation gedeutet, als Passungsversuch angesichts der Diskrepanz zwischen einer neuen Anforderung innerhalb der Übung (statt Bodypercussion nun Stimmeinsatz) und den Lernvoraussetzungen der Kinder (sich trauen, die eigene Stimme einzusetzen). Damit verbunden ist die Annahme einer Strategie bzw. Intentionalität des Handelns, die aus dem Interaktionsgeschehen interpretativ erschlossen wird.

4.1 Vom Problem zum Thema

Zunächst ist bemerkenswert, dass die bei jeder Moment-to-Moment-Entscheidung notwendige und meist von der Lehrkraft implizit und schnell vorgenommene Diagnose in diesem Falle nicht implizit bleibt, sondern explizit und sogar zum Gegenstand des Unterrichtsgesprächs wird: Dabei markiert die Lehrerin die Situation einleitend lediglich als problematisch, beteiligt dann aber die Schülerinnen und Schüler an der Diagnose. Die entsprechenden Antworten auf ihre Frage „Was war das Problem?“ verweisen dann auch auf eine gewisse von den Schülerinnen und Schülern ebenfalls wahrgenommene Mächtigkeit des Problems, das für einen Schüler auch weit über die aktuelle Situation hinausgeht:

Lara: Wir mussten lachen.

L: Ihr musstet lachen, ja. Gab es noch ein Problem? (.) ((zeigt auf Tom)) Ja.

Tom: Also für mich ist es immer so, wenn wir irgendwie solche komischen Töne machen, dann ist mir das immer so peinlich und dann mache ich das nie so laut. Deswegen.

Mit der Formulierung der Frage der Lehrerin „Was war das Problem?“ (statt z. B.: *Wer* hatte ein Problem? Was war *euer* Problem?) verortet die Lehrerin die Situation zunächst eher auf einer Strukturebene, die Akteure werden ausgeblendet. In ihren Antworten zielen die Schülerin und der Schüler dann aber sehr wohl auf eine Akteursebene: Während Lara das „wir“ (stellvertretend für

die gesamte Lerngruppe) nennt, beschreibt Tom mit „also für mich ist es immer (...)“ seine Position aus der Ich-Perspektive. Die Lehrerin wählt in ihrer Antwort („Aber wenn man natürlich singen will, dann muss man schon mal solche Töne machen, ne?“) allerdings das neutralisierende „*man*“, verallgemeinert das Problem also über die Gruppe und über die aktuelle Situation hinaus. Man könnte dies als eine Verallgemeinerungs- und Neutralisierungsstrategie lesen, die das Problem damit auf einer anderen Ebene besprechbar macht und die die Lehrerin auch an anderer Stelle im Satz in Bezug auf „das Problem“ verfolgt: Aus Toms „komischen Tönen“ werden in ihrer unmittelbaren Antwort „solche Töne“. Indem sie die Klang- und Geräuscherzeugung mit der Stimme als Gegenstand sprachlich aus einem Bewertungszusammenhang löst, wird das Problem zum Thema, die Thematisierung zur zentralen Strategie der Unterrichtssequenz.

4.2 Die Schülerin als Zeugin

Während man das Benennen des Problems und das Herauslösen aus der aktuellen Situation als Vorbereitung des *Thematisierens* deuten kann, wird in der darauffolgenden Sequenz das Problem des *Sich-Trauens* in einen anderen Kontext (Singen im Chor) verlegt. Dabei lässt sich bei der Lehrerin eine enggeführte Gesprächsführung nachzeichnen, die nur noch aus dem Dialog mit einer einzigen Schülerin besteht. Die Schülerin wird dabei zunächst als Expertin etabliert („Lara, du bist im Chor“) und anschließend als Zeugin genutzt („Könnt ihr mal berichten“), die anderen Schülerinnen und Schüler werden zum Publikum.

Nach Laras erster Schilderung von Stimmbildungsübungen synchronisiert die Lehrerin die außerschulische Erfahrung, die sie eingeholt hat, nun mit der Erfahrung in der eben erlebten Situation: „Das sind so ähnliche Geräusche“. Bei der Frage nach der Funktion der Stimmbildungsübungen unternimmt die Lehrerin dann den Versuch, quasi einen Zeugen zweiten Grades zu etablieren, denn sie fragt, ob der Chorleiter denn erklärt, „wozu das gut ist“. Allerdings antwortet die Schülerin eher unspezifisch. Deshalb richtet die Lehrerin die Frage nun auch unmittelbar an die Schülerin („Ja und warum macht man das denn zu Anfang?“), die diese dann auch soweit beantwortet, dass keine Nachfrage der Lehrerin mehr folgt.

Auch den zweiten Aspekt der *Thematisierung*, die Frage nach der Haltung zu Stimmbildungsübungen, leitet die Lehrerin mit einer Frage an die Expertin als Zeugin ein: „Lachen da auch alle Kinder, wenn sie ZZ ZZ ZZ machen sollen?“ Auf die Antwort der Schülerin reagiert die Lehrerin mit einem eher unspezifischen Lehrerecho („Das seid ihr gewöhnt.“), das aber die Folge hat, dass die Schülerin ihre Aussage noch einmal präzisiert bzw. einen Aspekt hinzufügt, nämlich den der Prozessualität: Aus einem „Das sind wir gewöhnt“ wird ein „Wir müssen uns erst dran gewöhnen“ mit der Ergänzung: „Vorher sind wir auch ganz schüchtern am Anfang“. Damit ist offensichtlich für die Lehrerin ein Bogen geschlossen,

denn sie setzt zu einer Zusammenfassung an. Der einleitende Satz („Ja, ihr hört, also es geht allen so, ne?“) spiegelt sowohl ihre grundsätzliche Strategie, eine Schülerin als Zeugin einzusetzen („ihr hört“) als auch eine wichtige inhaltliche Bedeutungszuweisung, ähnlich der schon oben beschriebenen Neutralisierungs- und Verallgemeinerungsstrategie: Es handelt sich um eine von „allen“ geteilte Erfahrung.

4.3 Merkmale einer adaptiven Handlungsroutine im Sinne eines Unterrichtsskripts?

Exemplarisch wurden interaktionsanalytisch zwei wichtige Handlungsmuster der Lehrerin rekonstruiert: die Umwandlung eines Problems in ein Thema mit einer damit verbundenen Neutralisierungsstrategie und das Interaktionsmuster *Schülerin als Zeugin*, in dem dieser aufgrund ihrer Chorerfahrung ein Expertenstatus zugesprochen wird. Die Szene zeugt angesichts eines stark enggeführten Klassengesprächs und dem Interaktionsmuster *Schülerin als Zeugin* von ausgeprägter Zielgerichtetheit in aufeinander aufbauenden Handlungsschritten. Ebenso ist auch die abschließende Zusammenfassung durch die Lehrerin Ausdruck dieser Zielgerichtetheit. Diese und insbesondere der ausgeprägte Einschubcharakter mit seiner in sich geschlossenen Handlungsfolge tragen wahrscheinlich dazu bei, dass aus Beobachtersicht in dieser Szene auf den ersten Blick eine in der Situation von der Lehrerin abgerufene Handlungsroutine vermutet werden konnte (s. o.).

Die Kognitionspsychologie vermutet hinter solchen Handlungsrouninen ein dahinterliegendes Unterrichtsskript als mentale Repräsentation einer kausalen Verkettung von Handlungsschritten, verbunden mit einer Wahrnehmung als prototypische Situation, in vorliegendem Fall etwa die *Thematisierung des Sich-Trauens*. Charakteristisch ist dafür das Ineinander von szenischen und thematischen Mustern (Seipel, 2008). Das lässt sich auch in Bezug auf die Fallanalyse nachvollziehen: Gerade das Interaktionsmuster *Schülerin als Zeugin* deutet auf eine spezifische Rollenerwartung der Lehrerin hin. Ein thematisches Muster wird analytisch isolierbar, wenn man bedenkt, dass die Lehrerin die gleiche inhaltliche Intention in einem lehrerzentrierten Input verwirklichen könnte, etwa indem sie die Funktion von Stimmbildungsübungen in Chören erklärt, betont, dass eine erste Verwunderung in Ordnung ist und dass man sich angesichts der wichtigen Funktion solcher Übungen an diese gewöhnt. Betrachtet man die Szene als Ausdruck eines dahinterliegenden Unterrichtsskripts, erscheint allerdings das szenische Element als gleichermaßen konstitutiv: Sowohl die Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler in die Diagnose des Problems als auch das Interaktionsmuster *Schülerin als Zeugin* lassen eine integrierte Struktur aufscheinen, die szenische und thematische Muster verbindet.

4.4 „Mein täglich Brot“: Ergänzende Befunde zur Handlungsroutine aus Sicht der Lehrerin

Ob es sich in der analysierten Unterrichtssequenz tatsächlich um das Abrufen einer Handlungsroutine handelt und diese mit einem dahinterliegenden Unterrichtsskript der Lehrerin verbunden ist, muss in letzter Konsequenz aus videographischer Perspektive offen bleiben. Hinweise darauf liefern aber Äußerungen der Lehrerin im Interview, die im Folgenden im Hinblick auf die Frage nach der möglichen Existenz eines dahinterliegenden Unterrichtsskripts interpretiert werden.¹⁰

„... wenn es akut ist“

Die erste Reaktion der Lehrerin auf die Vignette der Szene deutet auf eine kategoriale Wahrnehmung der Situation hin, die nach Bromme (1997) insbesondere Experten eigen ist: „Ja, ich erinnere mich gut an die Situation. Die passiert praktisch in fast jedem Unterricht, wenn ich sowas durchführe. Und dann spreche ich das immer an.“ Indem sie die aus ihrer Sicht wiederholt auftretende Situation im Singular bezeichnet, macht sie deutlich, dass diese für sie eine prototypische Situation darstellt. Ähnlich verfährt sie mit der auslösenden Situation, die sie mit „sowas“ bezeichnet, also auch als etwas wahrnimmt. Anschließend beschreibt sie den eigenen vorgängigen diagnostischen Prozess: „Also ich spreche solche Sachen immer nur an, wenn es akut ist. Nie, nie aus mir selber raus.“ Diese Äußerung verweist auf eine Moment-to-Moment-Entscheidung („wenn es akut ist“). Allerdings scheint die akute Situation für sie absehbar und wenig krisenhaft zu sein. Ihr Handeln erscheint eher als routiniertes Abrufen aus dem vorhandenen Handlungsrepertoire.

„Dann sage ich sofort: Ruhe! Wir überlegen“

Anschließend gibt die Lehrerin zur Erklärung noch ein Beispiel, das Aufschluss über die Struktur eines dahinterliegenden Skripts geben könnte:

„Genauso wie ich in der Klasse ansprechen will, auf einmal jemand sagt: Oh, ich schreibe eine Arbeit, ich habe Angst. Dann sage ich sofort: Ruhe! Wir überlegen: Warum haben wir Angst? Und was ist das jetzt mit dieser Angst und und und. Das sind Gefühle, die müssen thematisiert werden, das sollen sie ja lernen, wie gehe ich damit um.“

¹⁰ Dazu wurden neben den VSR-Interviews auch Äußerungen der Lehrerin aus dem das Projekt abschließenden Gespräch (11/2015) aufgenommen, in dem Ergebnisse der Videoanalyse präsentiert wurden und sich die Lehrerin dabei erneut zu dieser Szene geäußert hat. Der Einsatz von Videovignetten und ihre Auswahl aus dem Material wurden in der Studie nicht systematisch, sondern in einem experimentellen und explorativen Sinne anlassbezogen durchgeführt.

Obwohl das Beispiel thematisch etwas anders gelagert ist, berichtet sie ganz ähnliche Elemente, die auch im Video rekonstruiert werden konnten: ein auslösendes Problem, die explizite Unterbrechung des laufenden Prozesses und die gemeinsame Thematisierung unterschiedlicher Aspekte. Für Unterrichtsskripts als didaktische Handlungsrouninen wird angenommen, „dass in diesen lediglich die Grundstruktur eines typischen Aktivitätsablaufs abgebildet ist (hoher Abstraktionsgrad), so dass eine Übertragbarkeit auf ähnliche Situationen möglich ist.“ (Buchholtz, 2010, S. 97). Dabei bleibt also die Notwendigkeit einer situativen Ausgestaltung und einer situationsbedingten Planung bestehen (ebd., S. 103).

Auch die gemeinsame, im interaktiven Format durchgeführte Thematisierung („*wir überlegen*“) erscheint als zentraler Bestandteil des Skripts und bestätigt die Annahme eines spezifischen Ineinanderspiels von szenischen und thematischen Mustern. Die Lehrerin liefert später innerhalb des Abschlussgesprächs auch eine explizite Begründung für die bewusste Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler: „*Alles, was der Lehrer sagt, das kommt bei den wenigsten Schülern an. (...) Wenn ein Schüler das sagt, der kann genau dasselbe sagen, dann hören die aber besser hin.*“¹¹

Im Beispiel abgebildet ist ebenso die im Unterrichtsvideo rekonstruierte Neutralisierungsstrategie, die vom persönlichen Erleben („*ich habe Angst*“) über ein geteiltes Problem („*warum haben wir Angst?*“) zum Herauslösen des Problems aus der konkreten Situation führt („*was ist das mit dieser Angst?*“).

„... nicht nur im Musikunterricht“

Dieses Muster des HerauslöSENS illustriert sie an einem weiteren Beispiel:

„Das mache ich ja auch nicht nur im Musikunterricht. Das ist ja gerade so, wenn Schüler sehr wertend argumentieren. Das passiert z. B. im Geschichtsunterricht ganz oft und da muss ich das ja immer auch auf diese andere Ebene heben, und aus dem Grunde ist es, (meine ich), mein täglich Brot, ja.“¹²

Dieses neuerliche Beispiel aus einem Kontext jenseits des Musikunterrichts deutet an, dass es sich bei der rekonstruierten Handlungsrounne, die sie hier mit „*mein täglich Brot*“ bezeichnet, nicht um ein explizit fachdidaktisches, also musikunterrichtsbezogenes Muster handelt. Auch in der Unterrichtsforschung wird vermutet, „dass Unterrichtsphase und Fachstruktur bestimmend dafür sein mögen, welches Unterrichtsskript Umsetzung findet, dass aber in der Herausbildung von Unterrichtsskripts Lehrparadigmen statt Fachparadigmen bestimmend sind.“ (Buchholtz, 2010, S. 101). Das zeigen auch die Äußerungen der Lehrerin: Auf der einen Seite ist das *Thematisieren* offensichtlich bei der Lehrerin eine fächerübergreifende adaptive Handlungsrounne, auf der anderen Seite betont sie

11 Material aus dem abschließenden Gespräch mit der Lehrerin.

12 Material aus dem abschließenden Gespräch mit der Lehrerin.

in der Vignetten-Befragung die spezifische Bedeutung, die dies gerade im Kontext des Musikunterrichts hat: *„Musik ist ja etwas Extrovertiertes, ich stelle etwas vor und genau das muss ich thematisieren mit den Kindern, dass es eben so ist und dass es einem mal peinlich sein kann.“*

4.5 Fazit der Analyse

Die Fallanalyse „Das Thematisieren des Sich-Trauens“ ist Ausdruck und Resultat eines explorativen Vorgehens im Forschungsprozess: Das in einem frühen Schritt der Markierung von Schlüsselszenen im Videomaterial bloß vermutete Phänomen einer Handlungsroutine wurde in der späteren Kombination aus videobasierter Tiefenanalyse und Interviewanalyse im Datenmaterial rekonstruierbar und dies insbesondere auch im Hinblick auf strukturelle Merkmale. Zugleich erwies sich der Bezug zum interdisziplinären Diskurs um Handlungsrouninen und Unterrichtsskripts als produktiv, um die Ergebnisse der Analyse vor dem Hintergrund einer theoretischen Folie produktiv zu beleuchten und zu diskutieren.

Um das Phänomen adaptiver Handlungsrouninen umfassender erschließen zu können, wären weitere Studien notwendig, die sowohl die Relevanz der Fachbezogenheit als auch unterschiedliche Formate von Handlungsrouninen mit unterschiedlichem Automatisierungsgrad in den Blick nehmen. Dabei muss damit gerechnet werden, dass es – insbesondere bei einem hohen Grad an Automatisierung der Rouninen – zu einer rekonstruierbaren Differenz zwischen im Interview mitgeteilten Orientierungsmustern und im Video beobachtbaren Handlungsmustern von Lehrenden kommen kann und nicht – wie in unserem Fall – zu einer deutlichen Konvergenz. Dabei stellen die beiden Perspektiven jeweils unterschiedliche Quellen des Erkenntnisgewinns dar, die nicht gegeneinander ausgespielt werden können.

5. Handlungsrouninen: Merkmal von Expertise oder Zeichen von Blindheit?

Didaktische Handlungsrouninen und – damit verbunden – „implizites Wissen über typischen Unterricht“ (Seidel, 2003, S. 35) erfahren innerhalb der Unterrichtsforschung durchaus nicht nur die Bewertung als Expertisemerkmale: „Implizites Wissen ist nämlich auch immer Vorurteil, implizite Arroganz und implizite Blindheit“ (Neuweg, 2002, S. 22). Helsper (2005) sieht deshalb Rouninen und Skripts „auf der Seite der Standardisierung, der Reproduktion des Alten, der Sicherung von Gewissheit im Horizont struktureller Ungewissheit, um den Preis einer Steigerung der Ungewissheit, als konstruierte Scheingewissheit. Sie verfeh-

len – so die These – im Kern die Logik professionellen Handelns, als eines Krisen bewältigenden und darin Neues ermöglichenden Handelns.“ (ebd., S. 149).

Beide Positionen gehen also von der Existenz von handlungsleitenden Kognitionen im Sinne von Routinen und Skripts aus, bewerten diese aber diametral unterschiedlich, einmal als Merkmal von Expertise und einmal als der Logik professionellen Handelns entgegenstehend. Das Fallbeispiel zeigt allerdings gerade in der Zusammenschau von Videoanalyse und Äußerungen der Lehrerin keine ausgeprägte Blindheit, zu differenziert sind dazu die Vorstellungen und Begründungen der Lehrerin, warum diese Handlungsroutine hier sinnvoll erscheint. Die Handlungsroutine scheint also in diesem Falle in hohem Maße für die Lehrerin bewusstseinsfähig (s. o.) zu sein, insbesondere, wenn sie – wie hier – durch einen Stimulus aufgerufen wird.

Wo Vorurteil und Blindheit allerdings prinzipiell für jegliche Handlungsroutine vermutet werden können, sind die vorausgesetzten „lehr-lerntheoretischen Orientierungen“ (Buchholtz, 2010, S. 100). Auf ihnen beruhen nach Buchholtz (2010) grundsätzlich die Skriptvariationen von Lehrenden. Es könnte möglicherweise zu den mittlerweile unhinterfragten Vorstellungen der Lehrerin gehören, dass das *Thematisieren* als Prinzip für jede Lerngruppe und für alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen wirksam ist, ohne dass diese Annahme in der Praxis noch einer kontinuierlichen Evaluation unterzogen würde. Um einer solch möglichen *Blindheit* von Routinen entgegenzuwirken, zielen Ohlhaber und Wernet (1999) auf eine spezifische Habitusbildung: „Habitusbildung bedeutet hier nicht, Kultivierung einer spezifisch überzeugten Praxis, sondern Skeptizismus bezüglich der Überzeugtheit als solcher. Der Habitus der Distanz zielt aber nicht auf Überzeugungslosigkeit; er zielt auf die Gleichzeitigkeit von Überzeugung, Kritik und praktischer Alternative.“ (ebd., S. 24-25).

Aus unserer Sicht bietet eine mehrperspektivische Rekonstruktion von Handlungsrouninen, wie sie hier vorgenommen wurde, erhebliches Potential für die Lehrerbildung, weil sie Routinen teilweise erst (wieder) bewusstseinsfähig werden lässt, denn: „Pädagogisch professionelles Handeln und Können bedarf (...) notwendigerweise der Reflexion der Routine und dafür wiederum einer ‚Routine der Reflexion:‘“ (Helsper & Kolbe, 2002, S. 389).

Literatur

- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Behrens, C. (2012). *Gestalten, Tanzen und Darstellen aus Schülerperspektive: Eine empirische Studie aus handlungstheoretischer Sicht*. Oberhausen: Athena.
- Berliner, D. C. (1992). The nature of expertise in teaching. In F. Oser, A. Dick & J.-L. Patry (Hrsg.), *Effective and responsible teaching* (S. 227-248). San Francisco: Jossey-Bass.

- Blömeke, S., Eichler, D. & Müller, C. (2003). Rekonstruktion kognitiver Strukturen von Lehrpersonen als Herausforderung für die empirische Unterrichtsforschung: Theoretische und methodologische Überlegungen zu Chancen und Grenzen von Videostudien. *Unterrichtswissenschaft*, 31(2), 103-121.
- Blömeke, S., Müller, C. & Eichler, D. (2005). Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern beim Einsatz neuer Medien: Grundlagen eines Projekts zur empirischen Unterrichtsforschung. In B. Bachmair, P. Diepold & C. de Witt (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 4* (S. 229-244). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G. (2012). *Zeugnisnotenbesprechung. Zur Analyse der Praxis schulischer Leistungsbewertung*. Pädagogische Fallanthologie: Bd. 12. Opladen: Budrich.
- Bromme, R. (1985). Was sind Routinen im Lehrerhandeln? Eine Begriffsklärung auf der Grundlage neuerer Ergebnisse der Problemlöseforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 13(2), 182-192.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert, N. Birbaumer & C. F. Graumann (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Enzyklopädie der Psychologie Praxisgebiete Pädagogische Psychologie (S. 177-212). Göttingen: Hogrefe.
- Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen: Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler*. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie: Bd. 91. Münster: Waxmann.
- Buchholtz, C. (2010). *Neue Medien: neues Lernen – neues Handeln: Eine explorative Studie zur Veränderung unterrichtlicher Handlungsmuster von Lehrpersonen zum Lehren und Lernen mit neuen Medien*. Berlin, Humboldt-Universität, Dissertation. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:11-100177230> [12.12.2015].
- Budde, J. (2011). Dabei sein ist alles? Erkenntnispotential ethnographischer Beobachtungen anhand von Interaktionspraktiken zur Verteilung des Rederechts im Unterricht. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 12(1), 125-148.
- Corno, L. & Snow, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences in learners. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Third Handbook of research on teaching* (S. 605-629). New York: Macmillan.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren: Eine Einführung* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998). *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Helsper, W. (2005). Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In W. Helsper (Hrsg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (2. Auflage) (S. 142-161). Weilerswist: Velbrück Wiss.
- Helsper, W. & Kolbe, F.-U. (2002). Bachelor/Master in der Lehrerbildung – Potential für Innovation oder ihre Verhinderung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(3), 384-400.
- Kranefeld, U., Heberle, K. & Pankoke, C. (2015). Zur videographischen Erfassung von Passungsprozessen im Musikunterricht. Methodologische Überlegungen und fallana-

- lytische Perspektiven. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 6(2). <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=125> [31.05.2016]
- Krummheuer, G. & Naujok, N. (1999). *Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung*. Qualitative Sozialforschung: Bd. 7. Wiesbaden: VS.
- Langer, A. (2010). *Transkribieren – Grundlagen und Regeln*. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 515-526). Weinheim: Juventa.
- Linsner, M. (2012). *Prototypische Routinen von Lehrkräften im Umgang mit Unterrichtseinträgen, Experimenten und Schülervorstellungen im Biologieunterricht*. Dissertation. Universität Duisburg-Essen, Essen. <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=27202> [26.12.2015].
- Neuweg, G. H. (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(1), 10-29.
- Ohlhaver, F. & Wernet, A. (1999). Zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft: Ansätze zur systematischen Begründung eines interpretativ-fallanalytischen Vorgehens in der Lehrerbildung. In F. Ohlhaver & A. Wernet (Hrsg.), *Schulforschung Fallanalyse Lehrerbildung. Diskussionen am Fall* (S. 11-30). Wiesbaden: VS.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2003). Unterrichtsskripts im schweizerischen und im deutschen Mathematikunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 31(3), 238-272.
- Schank, R. C. & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. The artificial intelligence series. Hillsdale: Erlbaum.
- Schlöglmann, W. (2005). Warum sind Unterrichtsformen so stabil? – Zur individuellen wie sozialen Funktion von Routine. *JMD*, 26(2), 143-159.
- Seidel, T. (2003). *Lehr-Lernskripts im Unterricht: Freiräume und Einschränkungen für kognitive und motivationale Lernprozesse. Eine Videostudie im Physikunterricht*. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie: Bd. 35. Münster: Waxmann.
- Seipel, K. (2008). *Didaktische Kognitionen angehender Berufsschullehrender: Eine qualitative empirische Untersuchung zum Verhältnis von subjektiven Theorien und Unterrichtsskripts bei Studierenden zum Unterrichtstyp des selbstgesteuerten Lernens*. <http://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2008050721398> [03.12.2015].
- Stender, A. (2014). *Unterrichtsplanung: Vom Wissen zum Handeln: theoretische Entwicklung und empirische Überprüfung des Transformationsmodells der Unterrichtsplanung*. Studien zum Physik- und Chemielernen: Bd. 170. Berlin: Logos.
- Stigler, J. W. & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: Free Press.
- Voigt, J. (1984). *Interaktionsmuster und Routinen im Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und mikroethnographische Falluntersuchungen*. Weinheim: Beltz.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck: Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Wember, F. (2001). Adaptiver Unterricht. *Sonderpädagogik*, 31(3), 161-181.
- Zaborowski, K. U., Meier, M. & Breidenstein, G. (2011). *Leistungsbewertung und Unterricht: Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Bd. 32. Wiesbaden: VS.

Ulrike Kranefeld & Kerstin Heberle
Institut für Musik und Musikwissenschaft
TU Dortmund
44227 Dortmund
ulrike.kranefeld@tu-dortmund.de
kerstin.heberle@tu-dortmund.de