

Gebauer, Heike

## "Beschreibt doch mal die Form, die wir gerade gemacht haben." Kognitive Aktivierung im Musikunterricht

*Lehmann-Wermser, Andreas [Hrsg.]; Krause-Benz, Martina [Hrsg.]: Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung. Münster [u.a.] : Waxmann 2013, S. 61-79. - (Musikpädagogische Forschung; 34)*



Quellenangabe/ Reference:

Gebauer, Heike: "Beschreibt doch mal die Form, die wir gerade gemacht haben." Kognitive Aktivierung im Musikunterricht - In: Lehmann-Wermser, Andreas [Hrsg.]; Krause-Benz, Martina [Hrsg.]: Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung. Münster [u.a.] : Waxmann 2013, S. 61-79 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-95730 - DOI: 10.25656/01:9573

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-95730>

<https://doi.org/10.25656/01:9573>

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  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Musikpädagogische Forschung  
Research in Music Education

Band | vol. 34

*Andreas Lehmann-Wermser, Martina Krause-Benz (Hrsg.)*

# MUSIKLEHRER(-BILDUNG) im Fokus musikpädagogischer Forschung

WAXMANN

# Musikpädagogische Forschung Research in Music Education

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

Band 34

Proceedings of the 34th Annual Conference of the  
German Association for Research in Music Education

Andreas Lehmann-Wermser,  
Martina Krause-Benz (Hrsg.)

# Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung



Waxmann 2013

Münster / New York / München / Berlin

## **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

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

ISBN 978-3-8309-2966-6

ISSN 1869-8417

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2013

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Tübingen

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>Andreas Lehmann-Wermser &amp; Martina Krause-Benz</i><br>Musiklehrer(-Bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung –<br>ein Vorwort .....  | 7  |
| <i>Focusing on music teacher (training)</i>   |    |
| <br><i>Viola C. Hofbauer &amp; Christian Harnischmacher</i><br>„Das Schulmusikstudium macht mich krank“<br>Eine empirische Studie zum Vorhersagewert der Motivation<br>musikpädagogischen Handelns auf Burnout bei Schulmusikstudierenden ..... | 13 |
| <i>“Studying music education is making me sick”</i><br><i>An empirical study on the predictability of motivation effects on burnout</i><br><i>among students of school education</i>  |    |
| <br><i>Gabriele Puffer</i><br>Musikunterricht im Rückspiegel<br>Zur Konstruktion von „Musikunterricht“ in Stundennachbesprechungen<br>während der ersten Ausbildungsphase .....   | 29 |
| <i>Looking back on music lessons</i><br><i>Construction of music teaching in discussions</i><br><i>held during a teacher training course</i>  |    |
| <br><i>Annkatriin Babbe &amp; Maren Bagge</i><br>„Dann bin ich ja überflüssig, richtig?“<br>Vorstellungen von Lehrpersonen über Lernerautonomie im<br>Musikunterricht .....   | 45 |
| <i>„Than I won’t be needed anymore, right?“</i><br><i>Teachers’ beliefs about learner autonomy in music lessons</i>   |    |
| <br><i>Heike Gebauer</i><br>„Beschreibt doch mal die Form, die wir gerade gemacht haben.“<br>Kognitive Aktivierung im Musikunterricht .....   | 61 |
| <i>„Describe the musical form that we justed played.“</i><br><i>Cognitive activation in the music classroom</i>   |    |

*Anne Niessen*

Das Unterrichten großer Lerngruppen  
im ersten JeKi-Jahr aus Lehrendenperspektive ..... 81

*Teaching large groups in the „Jedem Kind ein Instrument“  
(An Instrument for Every Child) program  
from the perspective of elementary and music school teachers*

*Thomas Busch & Ulrike Kranefeld*

Individuelle Förderung im instrumentalen Gruppenunterricht  
Ein Aspekt von Lehrendenkompetenz im Programm  
„Jedem Kind ein Instrument“ ..... 99

*Individualized education in group instrumental lessons  
One aspect of teaching skills from the program  
„An Instrument for Every Child“*

*Natalia Ardila-Mantilla*

Musikschularbeit in Österreich: Praktiken und Zielvorstellungen  
Eine qualitative Studie ..... 117

*Music education in Austrian music schools: Practices and aims  
A qualitative study*

*Anne Weber-Krüger*

Batman, Beatbox, Blinde Kuh  
Versatzstücke als Ausgangspunkt für musikbezogene  
Bedeutungszuweisungen von Vorschulkindern ..... 135

*Batman, Beatbox, Blind Man's Bluff  
Preschoolers' music related constitution of meaning  
based on everyday life competences*

Heike Gebauer

## **„Beschreibt doch mal die Form, die wir gerade gemacht haben.“**

Kognitive Aktivierung im Musikunterricht

### *„Describe the musical form that we just played.“ Cognitive activation in the music classroom*

*Cognitive activation describes a dimension of instruction that promotes opportunities for learning about a specific subject in the classroom. The transitory character of music, as well as the fact that music is a cultural practice that is tied to certain types of music acquisition and instruction, yields teaching patterns that are somewhat different from the task and problem based teaching of mathematics. This qualitative video study shows that playing music at the beginning of a lesson can provide a very teacher centered opportunity to implicitly experience concepts such as musical form, thus leading to more autonomous and demanding learning processes. However, deep processing opportunities also depend on the degree of teacher-centeredness and the immediacy of hints to the solution of the music-making task.*

„Wie ganz anders ist es um das Verstehen der Sache bei den Kindern [...] bestellt [...]. Da stellen die Kinder selbst die Aufgaben, sie lösen sie völlig selbstständig, und zwar bald mit überraschender Sicherheit im Denken und ebensolcher Fertigkeiten im Rechnen, und sie überwachen, verbessern und ergänzen einander besser, als es der Lehrer jemals selbst tun könnte. Sie [...] gewinnen so eine Einsicht in das Wesen der Operationen und eine Fertigkeit im Operieren mit Brüchen, wie sie die mechanische Art der alten Schule trotz aller Leitfadenspaukerey [...] nie zu erzielen imstande ist.“ (Pfalzgraf, 1914, S. 354)

In der 30. Wochenschrift *Der Hauslehrer* berichtet Jakob Pfalzgraf 1914 von Unterrichtsstrategien, die seine Schüler in der Weise anregen, dass sie offenbar ein tieferes Verständnis mathematischer Konzepte und Lösungsstrategien entwickeln. Diese Lehr-Erfahrungen lassen eine unmittelbare Nähe zu jenem jüngsten Diskurs spüren, der vor dem Hintergrund eines konstruktivistischen Lehr-Lernverständnisses „kognitive Aktivierung“ als eine der „Basisdimensionen“ von Unterrichtsqualität beforscht (Klieme, Schümer & Knoll, 2001; Klieme, Lipowsky, Rakoczy & Ratzka, 2006).

## Kognitive Aktivierung in der videobasierten Unterrichtsforschung

Kognitive Aktivierung, ein in der mathematikdidaktischen Unterrichtsforschung seit den TIMS-Studien<sup>1</sup> geprägter Begriff (s. z. B. Klieme, Lipowsky, Rakoczy & Ratzka, 2006), bezeichnet ein von der Lehrperson bereitgestelltes unterrichtliches Angebot an die Schüler, fachliche Konzepte, Sachzusammenhänge und Kompetenzen zu erwerben (vgl. ebd., S. 131; Leutner, Fischer, Kauertz et al. 2008, S. 169). Dieses Angebot realisiert sich in inhaltsbezogenen Denk- und Handlungsaufforderungen wie Aufgabenstellungen, Lehrerfragen im Unterrichtsgespräch und auch Schülerimpulsen (hier bezeichnet als „Anforderungssituationen“). Was den Erfolg unterrichtlicher Lehr-Lernprozesse betrifft, so Ergebnisse der gegenwärtigen Unterrichtsforschung, komme es dabei weniger auf die Unterrichtsmethoden, Sozial- und Arbeitsformen selbst an. Entscheidend seien vielmehr die situativ umgesetzten didaktischen Merkmale von Unterricht, welche sich auf den Lernprozess beziehen, indem sie bestimmte kognitive Operationen wie Vernetzungs- oder Transferleistungen bei den Schülern wahrscheinlich machen (vgl. Kunter & Voss 2011, S. 87). Kognitive Aktivierung zielt demnach auf Verarbeitungstiefe bei den Schülern in ihrer Auseinandersetzung mit einem Unterrichtsinhalt. Aus dem Kontext der kognitiven Theorien des Lernens stammend meint Verarbeitungstiefe also das Ausmaß der kognitiven Aktivität, die ein Lernender darauf verwendet, einen fachlichen Zusammenhang zu lernen (Craig & Lockhart, 1972, S. 671-672.; vgl. Niessen, 2010, S. 65). Folglich sei Unterricht in positiver Ausprägung kognitiv aktivierend, wenn er „Lernende zum vertieften Nachdenken und zu einer elaborierten Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand anregt“ (Lipowsky, 2009, S. 93).

Inwiefern Schüler durch Unterricht tatsächlich kognitiv aktiviert sind, lässt sich allerdings nicht direkt ermitteln. Denn zum einen ist gemäß dem Angebots-Nutzungs-Modell unterrichtlicher Wirkung (Helmke, 2010) davon auszugehen, dass unterrichtliche Anforderungen einen Lernprozess nicht determinieren, sondern lediglich wahrscheinlich machen können. Zum anderen: Eine „Kamera kann nicht in Köpfe schauen, sie bleibt beim Körper: außen vor, reduziert auf das, was sich zeigt“ (Mohn, 2010, S. 211).<sup>2</sup> Mithin wird das kognitiv aktivierende Unterrichtsangebot in forschungsmethodologischer Hinsicht und auch in der hier berichteten Videostudie zum einen durch Aspekte des Lehrerverhaltens auf der Angebotsseite von Unterricht erfasst. Zum anderen werden die unterrichtlichen Schülerhandlungen und die Interaktionen zwischen Lehrperson und Schüler dahingehend interpretiert, inwieweit bestimmte kognitive Aktivitäten möglicherweise angeregt werden.

---

1 Third International Mathematics and Science Study.

2 Für einen methodologischen Überblick über Potenziale und Grenzen sowie Richtungen der Videoforschung im Allgemeinen und für Musikpädagogik im Besonderen siehe Gebauer (2011).

Entsprechend dieser zwei Beobachtungsperspektiven würde Unterricht als kognitiv aktivierend auf der Angebotsseite gedeutet, so fasst Lipowsky (2009) zusammen, wenn die Lehrperson die Schüler mit anspruchsvollen Aufgaben konfrontiert, sie anregt, Konzepte, Ideen, Deutungen und Lösungswege zu erläutern, zu begründen und intensiv auszutauschen. Kognitiv aktivierend seien Gelegenheiten zum Anknüpfen an Vorwissen und zur Vernetzung von Lerninhalten, indem die Lehrperson Gedanken der Schüler aufgreift und weiterführt; kognitiv aktivierende Lernangebote provozieren kognitive Konflikte, indem die Lehrperson auf Unterschiede und Widersprüche hinweist, Aussagen hinterfragt und selbstständiges Prüfen veranlasst (vgl. ebd.; s. auch Klieme, Schümer & Knoll, 2001; Vehmeyer, 2009; Kleinknecht, Maier, Metz & Bohl, 2011). Von einem kognitiv aktivierenden Unterricht ließe sich auf Ebene der Angebotsnutzung durch die Schüler ausgehen, wenn diese solch anspruchsvolle Tätigkeiten ausüben und Argumente austauschen, Querverbindungen zu anderen Konzepten herstellen, Lösungswege erläutern, begründete Beurteilungen abgeben, selbst Fragen stellen oder ihr Wissen auf andere Situationen übertragen (vgl. Lipowsky, 2009, S. 93). Für diese Interpretationen werden stets sowohl normative als auch evidenzbasierte Qualitätskriterien von Unterricht an die Unterrichtsbeobachtung angelegt; kognitive Aktivierung wird somit „indirekt über Merkmale erfasst, von denen man annimmt, dass sie die Lernenden kognitiv aktivieren“ (Vehmeyer, 2009, S. 22).

## Kognitive Aktivierung musikdidaktisch konkretisieren

Obwohl die fachübergreifende Perspektive auf Unterrichtsqualität lange im Vordergrund stand, sprechen empirische Evidenzen dafür, kognitive Aktivierung fachspezifisch zu konkretisieren, d. h. in Bezug zu den Kernkonzepten und Kompetenzzielen des jeweiligen Unterrichtsfaches zu setzen (vgl. Klieme & Rakoczy, 2008, S. 235). Entsprechend konnten Pflanzgrafs (1914) Erfahrungen konkretisiert werden: Ein kognitiv aktivierender Mathematikunterricht stelle beispielsweise einen hohen Anteil anspruchsvoller Aufgaben, welche weniger repetitives, schematisches Durchführen von Prozeduren, sondern die selbständige Suche nach auch alternativen Lösungswegen erfordern und Verknüpfungen von Konzepten beim mathematischen Beweisen, Argumentieren und Modellieren bzw. Problemlösen veranlassen (s. z. B. Klieme, Schümer & Knoll, 2001; Leuders & Holzäpfel, 2011). Obgleich sich für die Musikdidaktik viele Anknüpfungspunkte aus anderen Fächern bieten, sind offensichtlich nicht sämtliche Qualitätsmerkmale, die für ein logisches Aufgabenfach wie der Mathematik gelten, auf Lehr-Lernprozesse in Musik übertragbar. Es ergeben sich ganz facheigene Prinzipien und Fragen, die auf Besonderheiten des Mediums Musik und des Umgangs mit Musik zurückzuführen sind. Der musikdidaktische Diskurs rankt sich beispielsweise um den ästhetischen Erfahrungsraum von Musikunterricht (s. z. B. Kaiser 1992; Rolle 1999). Didaktische Herausforderungen bestehen darin, einen Raum für ästhetische Erfahrungen, die weder mittelbar noch überprüfbar sind,

zu schaffen und die Ermöglichung individueller Erlebnisse und Deutungen mit dem Erwerb intersubjektiv gültigen Sach-, Kultur- und Kontextwissens zu verbinden (s. z. B. Venus 1984, S. 61; Krause, 2008, S. 48-49).

In der Videostudie zur kognitiven Aktivierung im Musikunterricht, von der in diesem Beitrag berichtet wird, stellte sich vor allem die Frage nach dem Stellenwert musikpraktischer Umgangsweisen – gemäß Venus (1984) Produktion und Reproduktion – im unterrichtlichen Arrangement. Nicht nur aufgrund des transitorischen Charakters von Musik, auch aufgrund bestimmter kulturell tradierter Musizierformen stellt das Musikmachen offensichtlich eine Besonderheit dar für die Frage, worin facheigene Unterrichtsstrukturen kognitiver Aktivierung im Musikunterricht bestehen.

## Kognitive Aktivierung durch Musikmachen – Theoretische Ansätze

Kritiken an einer vornehmlich verbalorientierten, wenig praxisnahen Vermittlungsform, die „im Unterricht theoretisiert“ und Begriffe „nicht (oder ungenügend) von der unbedingt nötigen Hörerfahrung ab[...]leitet“ (Lemmermann, 1984, S. 16, vgl. auch Nimczik, 2001; Schütz, 1997; Buchborn, 2011), zeigen, dass gegenwärtige didaktische Konzepte den musikalisch aktiven Umgang, insbesondere das Musizieren, in den Mittelpunkt des Musikunterrichts stellen. Dieses normative Qualitätskriterium wird damit begründet, dass erst durch musikalische Handlungserfahrung das Musikwissen einen Gebrauchswert für die Lernenden entfalten könne (Nimczik, 2001, S. 4) und musikbezogene Wissensbestände und musikalische Fähigkeiten nachhaltig erworben werden könnten. Audiation, die Fähigkeit „nicht nur sagen zu können, wie eine musikalische Struktur aufgebaut ist, sondern zu wissen, wie sie klingt“ (Schütz 1997, S. 4), wird hierbei als ein wesentliches Ziel von Musikunterricht formuliert. Obgleich bei solch normativen Kriterien häufig auf lernpsychologische Grundlagen und Ergebnisse der Hirn- und Gedächtnisforschung rekurriert wird – beispielsweise spricht Wilfried Gruhn von verschiedenen Formen der kognitiven Repräsentationen eines musikalischen Phänomens und bezieht sich auf sequenzielle Lernschritte nach Edwin E. Gordons Music Learning Theory (vgl. Gruhn, 2003, S. 94-95) –, könne ein konkret didaktisch-methodisches Lernarrangement, das der Vermittlung von Klangvorstellungen einen zeitlichen Vorrang vor der Vermittlung begrifflicher Schemata einräumt, nicht vorschnell abgeleitet werden (vgl. Rolle, 2004, S. 204). Wahrnehmung könne durch begriffliche Konzepte durchaus auch erst geschärft werden (ebd.). Zumindest besteht ein normativer Konsens darüber, dass Musikunterricht den Erwerb sowohl von „Denk- und Handlungsfähigkeiten in Musik“ als auch von „Wissen über Musik“ anbahnen und inhaltlich sinnvoll miteinander vernetzen sollte (Buchborn, 2011, S. 24; s. z. B. auch Gruhn 2003; Nimczik, 2001; Schütz, 1997; Lemmermann 1984).

Aus der Besonderheit, dass das Schulfach Musik in erster Linie nicht mit einer Wissenschaftsdisziplin korrespondiere, sondern seine Leitdisziplin eine kulturell tradierte, gespielte und gehörte Fachpraxis sei, ergäbe sich, so Jank noch eine ganz eigene didaktische Perspektive (vgl. Jank, 2010, S. 150-151). Musik als Fachpraxis lägen spezifische Weisen der Musikausübung und -aneignung zugrunde: Eine zentral dirigierende Anleitung eines Ensemblespiels beispielsweise synchronisiert die Musizierenden und stimmt ihre Ausführungen aufeinander ab. Diese instruktiven, häufig imitativen Formen scheinen mit dem Ideal einer eigenständigen, problemlösenden Auseinandersetzung mit einem Lerninhalt auf dem ersten Blick schwer vereinbar (vgl. ebd.). Kritische Stimmen wenden sich gar gegen reinen Aktionismus als „werkender, das heißt blinder musikalischer Tätigkeit“ (Kaiser, 1999, S. 56-57). Es stellt sich demnach die Frage, inwiefern musikpraktische Handlungsformen eigenständige und anspruchsvolle Auseinandersetzungen mit einem Unterrichtsinhalt gemäß o. g. allgemeiner Qualitätsaspekte kognitiver Aktivierung anregen können. Im theoretischen Diskurs wird hier die Reflexion beispielsweise in Form einer bewertenden, argumentativen Kommunikation über das ästhetische Gelingen von Kompositionen und Gestaltungen ins Feld geführt (vgl. Rolle, 2005, S. 61). Indem dabei Qualitätsmaßstäbe erst entwickelt und zur Diskussion gestellt werden, würde das bloße Musikmachen in eine verständige Musikpraxis überführt (ebd., vgl. auch Kaiser, 1999, S. 56).

Neben der Forderung einer reflexiven Musikpraxis im Unterricht spricht Maria Spychiger (2008) rein musikalisch-kinästhetischen Lehr-Lernformen im Musikunterricht dennoch auch eine ganz eigene Rolle zu: Es „rückt [...] mit dem Medium des Klangs ein Prinzip in den Vordergrund, welches etwas anders ‚tickt‘“ (Spychiger, 2008, S. 7) als sprachlich diskursive Lehr-Lernformen, die zumeist mit einem konstruktivistischen Lehr-Lernverständnis und folglich auch mit kognitiver Aktivierung in Zusammenhang gebracht würden: Mit der „interpersonalen Koordination“ beschreibt Spychiger:

„die Angleichung von Individuen [...], die beim Musizieren etwa in der Simultanität von Bewegungen sichtbar und in einem runden Klang eines Ensembles hörbar wird. Wenn eine Gruppe sich auf einen gemeinsamen Rhythmus einigt, auf eine Klangfarbe einschwenkt, auf die Gestaltung der Lautstärken, und insgesamt im Zusammenspiel eine Interpretation, einen musikalischen Duktus, Einheitlichkeit in den Handlungen und Ausdrucksweisen findet, dann sprechen wir von dieser Koordination.“ (ebd.)

Dieses musikpraktische Prinzip stelle somit eine fachspezifische Grundlage dar, auf der auch gewisse musikalische Erfahrungen und Kompetenzen entstehen können.

Markus Büring (2010) entwickelt seine kompositorischen Aufgabensets nach lehr-lernpsychologischen, konstruktivistischen Prinzipien der Gestaltung problemorientierter Lernumgebungen: neben der Konstruktion von Ausgangs-, Zielzustand und Lösungsweg (vgl. auch Cvetko & Meyer, 2009, S. 68-69) operationalisiert er Merkmale wie Selbsttätigkeit, Offenheit, Komplexität und Reflexion (vgl. Büring, 2010, S. 63-64). Aus seinen empirischen Analysen schlussfolgert Büring (2010), dass

direkt instruktive, geschlossene Aufgabenformate mit überbrückter Lernhilfe hinsichtlich des kurzfristigen Erwerbs „objektivierbare[n] Wissen[s]“ effektiver seien als offene Aufgabenformate (Büring 2010, S. 148-149). Sie versetzten die Schüler in die Lage, „selbsttätig [...] den erarbeiteten Unterrichtsgegenstand tatsächlich richtig zu erfassen und zu systematisieren und danach zu abstrahieren“ (ebd., S. 167). Allerdings spielten mutmaßlich auch kreativ-ästhetische Kriterien im musikpraktischen Problemlöseprozess hinein und spalteten sich teilweise von den rational logischen, auf den reinen Lerninhalt bezogenen Kognitionen ab (vgl. ebd., S. 148). Hierin besteht mitunter eine Besonderheit für die Gestaltung kognitiv aktivierender Unterrichtsangebote in Musik.

## Ziel und Methodik der Videostudie

Schon Heinz Antholz (1970) befand, „Unterrichtsformen sind bisher kaum Gegenstand wissenschaftlicher Forschungen gewesen, welche durch Unterrichtsanalysen [...] typische und wirksame Strukturen musikunterrichtlicher Prozesse artikulieren müßten“ (Antholz, 1970, S. 12). Weil dies stets auch für den gegenwärtigen Musikunterricht zutrifft, rekonstruiert die hier berichtete qualitative Videostudie<sup>3</sup> Strukturen kognitiver Aktivierung im Musikunterricht. Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht der Stellenwert, den musikpraktische Angebote zur Erschließung eines musikalischen Phänomens (hier bezeichnet als „Konzeptualisierung“) besitzen. Kognitive Aktivierung wird in diesem Beitrag in Bezug auf drei aufeinander bezogene Facetten beschrieben:

- Ausgehend von der Einbettung musikpraktischer Anforderungssituationen in die Unterrichtsstunde wird
- mit der Einschätzung des Anforderungsniveaus die Verarbeitungstiefe interpretiert und
- werden die Funktionen der musikpraktischen Anforderungssituationen für den Lernprozess abgeleitet.

Dies geschieht anhand eines Vergleichs von drei der insgesamt sieben videographierten Fallbeispiele, die jeweils eine einführende Doppelstunde zum Thema „Rondo als Form- und Kompositionsprinzip“ in Jahrgangsstufen 5 bis 7 zeigten.

Die Unterrichtsvideos wurden in einem qualitativ deskriptiven Verfahren ausgewertet, in dem ein qualitativ inhaltsanalytischer (Mayring, 2010) mit einem interaktionsanalytischen Zugang zum Unterrichtsvideomaterial verknüpft wurde (Krummheuer, 2010; vgl. auch Knoblauch, Tuma & Schnettler, 2010). Nachdem alle Anforderungssituationen einer Unterrichtsstunde identifiziert wurden, bedurfte die kategorienbasierte Deskription zunächst der Vorschaltung eines interaktionsanalytischen

---

3 Die folgende Ergebnisdarstellung bildet einen ausgewählten Ausschnitt des Promotionsprojektes der Verfasserin.

Schrittes: Denn erst nachdem die Handlungen der am Unterricht Beteiligten, deren Deutungen der unterrichtlichen Situation und gegenseitiger Reaktionen sowie deren Aushandlung von Themen und Bedeutungen interpretativ aufgeschlossen und offengelegt wurden, konnten die Unterrichtsstrukturen eine Merkmalszuschreibungen hinsichtlich des Untersuchungsaspekts kognitive Aktivierung erfahren. Die qualitativ inhaltsanalytische Videoanalyse näherte sich dem Konstrukt kognitive Aktivierung dann zum einen deduktiv auf Grundlage o. g. Erkenntnisse der Unterrichtsforschung und Ansätze, über Qualität von Musikunterricht nachzudenken. Diese Kriterien fungierten vielmehr im Sinne sog. Strukturierungsdimensionen (vgl. Mayring, <sup>11</sup>2010, S. 92) als eindeutig definierte Kategorien bereitzustellen. Zum zweiten wurden in Anbetracht der Forschungslage diese Strukturierungsdimensionen vor allem induktiv, d. h. aus dem Datenmaterial heraus, konkretisiert, ausdifferenziert und um Beschreibungskategorien ergänzt.

## Ausgewählte Analyse und Ergebnisse

Die Unterrichtsstunden von drei Musiklehrpersonen weisen ein augenfälliges gemeinsames Element auf. Sie bieten den Schülern Gelegenheit, das Formprinzip Rondo in einer Bodypercussion musikalisch umzusetzen, indem alle Schüler ein Ritor-nell-Rhythmuspattern gemeinsam produzieren und einzelne die Couplets improvisierend dazwischen setzen.

### Einbettung

Diese auf den ersten Blick gleichartig anmutende Unterrichtsaktion ist ganz unterschiedlich in die Unterrichtsstunden eingebettet: Lehrperson 1 initiiert die Bodypercussion gleich zu Beginn als Warm-up im Unterrichtseinstieg, Lehrperson 2 im Anschluss an ein Liedsingen sowie an eine erste Erarbeitung im Unterrichtsgespräch. Lehrperson 3 initiiert die Bodypercussion als Gruppengestaltungsaufgabe im letzten Teil der Unterrichtsstunde (Abb. 1; vgl. Abb. 3 für einen Stundenkurzüberblick). Offensichtlich erfüllen die Bodypercussionen ganz unterschiedliche Funktionen für den Lernprozess in den einzelnen Musikunterrichtsstunden.

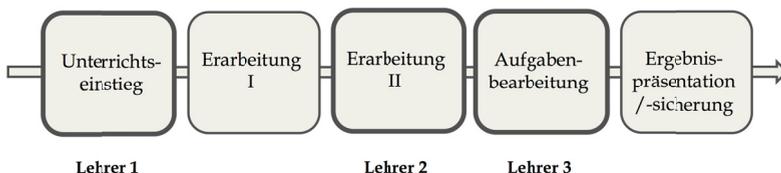


Abb. 1: Einbettung der Bodypercussionen in die Unterrichtsphasen

## Anforderungsniveau

Um die Funktionen näher zu beschreiben, wurden zunächst die Anforderungsniveaus, auf denen sich die Schüler inhaltlich mit der Rondo-Form auseinandersetzen eingeschätzt. Vor allem für Unterrichtsgesprächsphasen konnten z. T. hochinferente<sup>4</sup> Kategorien adaptiert werden (Lowyck, 1976; Anderson & Krathwohl, 2001; Maier, Kleinknecht, Metz & Bohl, 2011); die Betrachtung der musikalischen Anforderungssituationen verlangte aber eine starke Ausdifferenzierung und Erweiterung der Kategorien zur Einschätzung der Verarbeitungstiefe (s. Abb. 2). Die Kategorien umfassen schließlich vier übergreifende Anforderungsniveaus, ein rezeptives, reproduzierendes, nahes Transfer- und Anwendungsniveau. Ihre Sequenz spiegelt den Anspruch an kognitiv aktivierenden Unterricht wider, Schülern zu einer vertieften Konzeptualisierung (Verarbeitungstiefe) zu verhelfen. Zum Erwerb eines vertieften Verständnisses darüber, was das Phänomen Rondo musikalisch ausmacht, müssten Anforderungssituationen, so die theoretische Annahme, also so sequenziert sein, dass sie insgesamt eine Progression zu höheren Niveaus initiieren.<sup>5</sup>

### Fallbeispiel 1: Bodypercussion im Unterrichtseinstieg

Musiklehrperson 1 initiiert ein musikunterrichtlich ritualisiertes, rhythmisches Warm-up. In Bezug auf den Inhaltsaspekt Form ist noch eine eher niedrigschwellige Auseinandersetzung mit der musikalischen Form AABBCDD beobachtbar: Denn zentral angeleitet von der Lehrperson sind die Schüler aufgefordert, Rhythmuspatterns gemäß einem schlichten Vormachen-

*L. Wir beginnen mit unserem normalen Warmup, was wir oft machen. Ich klatsche etwas, ein Pattern vor. Ihr klatscht es nach, okay?*

*L. Beschreibt doch mal die Form, die wir gerade gemacht haben, Also, ich habe ein Pattern, einen musikalischen Baustein angespielt. Den nennen wir mal, das ist ein Teil. Den nennen wir mal A. [schreibt A n die Tafel]. Was ist dann passiert?*

- 4 Hoch-inferente Videoanalyse beinhaltet interpretative Rekonstruktionen und Einschätzungen nicht direkt sichtbarer, latenter Untersuchungsgegenstände, wie hier der Kognitionen und didaktischen Prinzipien in der Tiefenstruktur von Unterricht. Im Gegensatz dazu sind Phänomene wie Sozialformen von Unterricht direkt, ohne interpretative Schlussfolgerungen auf der Sichtebeine von Unterricht, d. h. niedrig-inferent, beobachtbar.
- 5 Anders als in konventionellen Lernzieltaxonomien (z. B. Anderson & Krathwohl, 2001), bei denen von einer hierarchischen Stufung in dem Sinne ausgegangen wird, dass eine höhere Stufe nur erreicht werden kann, wenn die vorhergehenden bewältigt wurden, weil die jeweilig höhere Stufe die Fähigkeiten auf den darunterliegenden Stufen voraussetzt, wird Progression in dieser Studie als dynamischer aufgefasst: Einzelne Niveaustufen können übersprungen werden, auch ein Zurückgehen auf ein niedrigeres Niveau gefolgt von einer Anforderungssituation mit insgesamt höherem Niveau ist laut Videodatenanalyse möglich.

Nachmachen zu imitieren. Damit erhalten sie Gelegenheit, das Formprinzip durch die interpersonal koordinierende Ausführung implizit wahrzunehmen (implizites Wahrnehmen; Abb. 2, (1)<sup>6</sup>). Die Konzeptualisierung bleibt jedoch nicht auf dem rezeptiven Niveau stehen. Zusammen mit einem kurzen Lehrereinput zum Formbegriff und der buchstabenbasierten Notationsweise (Rezeption von Wissensbeständen; Abb. 2, (2)) bildet das Warm-up den Ausgangspunkt für ein vertieftes Verstehen: In einer kurzen Unterrichtsgesprächssequenz sind die Schüler gefordert, den musikpraktisch realisierten Formablauf reflexiv zu vergegenwärtigen und begrifflich mit eigenen Worten zu beschreiben (Reproduktion von Wahrgenommenem; Abb. 2, (3)).

Ein zweiter Teil des Warm-ups knüpft an den bereits geübten Groove und das Handlungswissen an. Die angeleitete Ausführung der Rondo-Form führt zurück auf ein Rezeptionsniveau und ermöglicht wiederum eine implizite musikalische Wahrnehmung, die indes durch die „explizite Musizieranweisung“ bereits eine erhöhte Aufmerksamkeit auf die Formgestalt wahrscheinlich macht (gerichtete Wahrnehmung; Abb. 2, (4)).

*L. Wir spielen dasselbe Spiel wie eben, also unser Rhythmusspiel. Aber jetzt spielen wir nicht das, was der andere vorgeklatscht hat, sondern wir spielen immer nur diesen Teil [zeigt auf Notenbild an der Tafel] als Bestätigung. Und ich bitte euch, einen eigenen zweiten Teil einzufügen.*

Das Angebot, ein Verständnis von der Rondo-Form zu erlangen, verbleibt wiederum nicht auf diesem Rezeptionsniveau. Vor dem Hintergrund der Handlungserfahrung und dem neuen Wissen über die symbolische Beschreibung von Form wird ein Begriffsaufbau sogar auf höherer Stufe, der „nahen Transferebene“, initiiert. Durch adaptive Hilfestellungen, die beides, die Charakterisierung der Formteilabfolge (L: *Und haben wir dann den zweiten Teil wiederholt?*) sowie die Benennung mittels Buchstaben (L: *Dem geben wir jetzt einfach einen Namen und der Name soll ein Buchstabe sein.*) nahelegen, changiert die Auseinandersetzung allerdings zwischen der Rezeption von Wissensbeständen und dieser Transferleistung (Abb. 2, (5)).

*L.: Wie würdet ihr das in so einen Formteil, in so eine Formteilabfolge bringen, wenn man das so beschreiben wollte?*

Betrachtet man die Sequenz dieser einzelnen Anforderungssituationen hinsichtlich ihres Anforderungsniveaus, bildet sich für diese Unterrichtseinstiegs- und erste Erarbeitungsphase eine „progressive Spiralenform“ ab. Die reflexiven Aufgabenstellungen erweitern die musikpraktischen Gelegenheiten zur impliziten Wahrnehmung musikalischer Form um Angebote zur vertieften Konzeptualisierung.

6 Die Ziffern markieren die entsprechende Einschätzung des Anforderungsniveaus, die in der Abbildung 2 für die jeweilig hervorgehobene Musikpraxisphase der Lehrpersonen abgetragen ist.

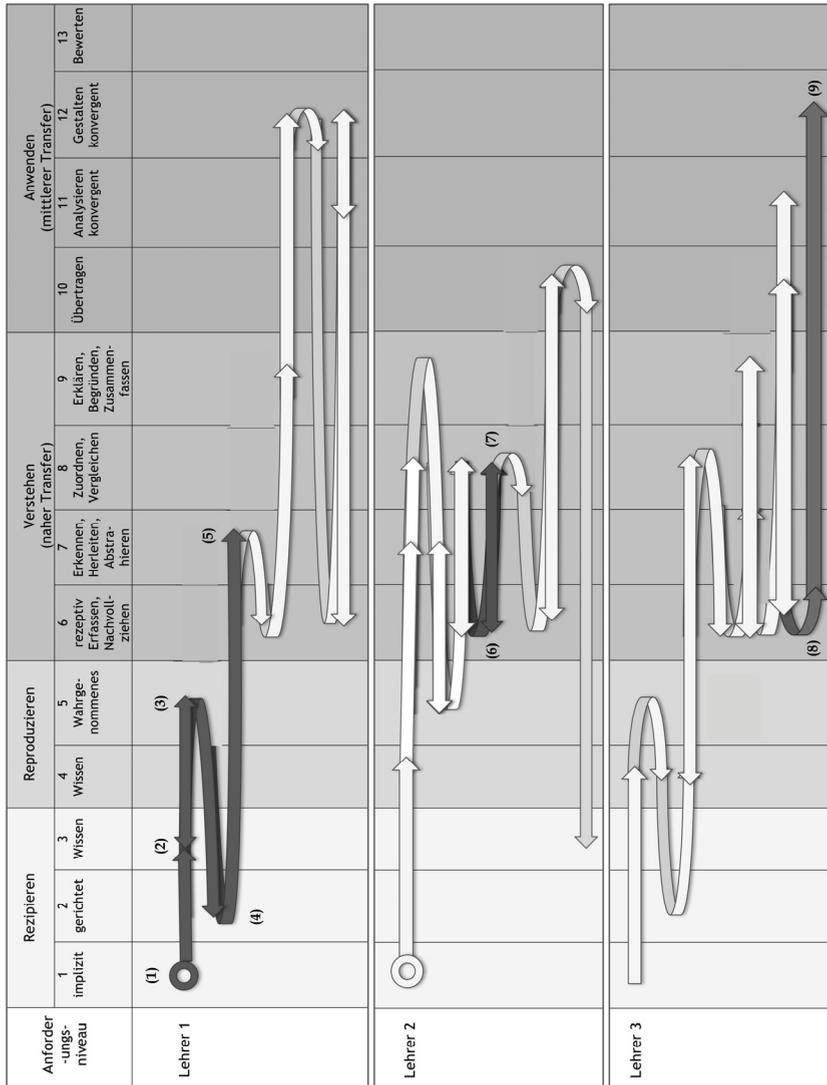


Abb. 2: Verortung der Bodypercussions in den fallspezifischen Progressionsmustern im Kategoriensystem zur Einschätzung des Anforderungsniveaus

*Anmerkung: Die Pfeilspitzen kennzeichnen unterrichtliche Anforderungssituationen und das ihr zugeschriebene Anforderungsniveau; die Pfeilverbindungen visualisieren die Richtung derer Progression im Unterrichtsverlauf. Hervorgehoben und nummeriert sind die Einschätzungen der hier exemplarisch vorgestellten musikpraktischen Lerngelegenheiten. In der Gesamtbetrachtung bilden sich Progressionsmuster für die jeweiligen Stunden ab. Während die Sequenz der Lerngelegenheiten bei Lehrer 1 und 3 grundsätzlich eine „progressive Spirale“ zeichnet, bildet sich bei Lehrer 2 u. a. aufgrund der Stagnation bei der Bodypercussion eine Mischform ab. Genauere Rekonstruktionen und weitere Progressionsmuster werden in der nachfolgenden Dissertationsschrift nachzulesen sein.*

### Fallbeispiel 2: Bodypercussion als Erarbeitung II

Betrachtet man die Progression der Anforderungssituationen bei Lehrperson 2, zeichnet sich eine ähnliche progressive Schleife für den Unterrichtseinstieg und die erste Erarbeitungsphase ab. Es schließt die Bodypercussion an, in der zwar einzelne Lernziel überprüfende Fragestellungen die Festigung des neu erworbenen Wissens über die Rondo-Form ermöglichen (Abb. 2, (7)). Sie bietet allerdings keine Gelegenheit zur selbstständigen musikpraktischen Anwendung desselben. Verantwortlich dafür, dass die musikpraktische Umsetzung die Progression nicht fortführt, sondern vielmehr auf dem „nahen Transforniveau“ (Abb. 2, (6)) verbleibt, sind offensichtlich folgende methodische Aspekte:

Die sehr lehrerzentrierte musikalische Leitung durch die Lehrperson 2 nimmt in Bezug auf die musikpraktische Rondo-Gestaltung die Form einer ausgesprochen instruktiven Vermittlung an. Allein Lehrer 2 plant und realisiert den Formablauf, bestimmt durch das Einzählen und seine Einsatzgesten, wann ein Ritornell geklatscht wird, wer wann das nächste Couplet spielt. Indem die Schüler diesen Anweisungen schlicht Folge leisten, müssen sie eigenständige Entscheidungen zur Formgestaltung unter Rückgriff auf ihr neues Wissen nicht treffen. Während im Vergleich Lehrer 1 die Coupleteinsätze zwar auch durch Blickkontakt zuteilt, legt er seinem Groove aber eine feste Zwei-Takt-Struktur zugrunde, welche die Entscheidung über Einsatz, Anfang, Ende zumindest des Ritornells der „interpersonellen Koordination“ der Schüler überlässt. Ein derartig musikalisches Gerüst ist bei Lehrer 2 nicht zu beobachten; er allein bestimmt über die Länge der Formteile, wofür deren Variationen zwischen 2 und 6 Takten ein Indikator sind. Diese stark instruktive Form gibt damit vergleichsweise weniger Gelegenheit, die Rondo-Percussion als „Groove“ zu erleben, bei dem die Schüler die Entscheidung für Ritornell oder Couplet „gemeinsam ausführend“ treffen müssen. Die Progression stagniert auf der Verstehensebene und die Bodypercussion kann als eine durch die musikpraktische Umgangsweise variierte Gelegenheit interpretiert werden, das Formprinzip musikpraktisch nachzuvollziehen.

### Fallbeispiel 3: Bodypercussion als Anwendungsaufgabe

Im Anschluss an eine Vorwissensexploration zur Liedform und die Erarbeitung des Unterrichtsinhalts Rondo mittels eines Lehrerinputs und höranalytischer Aufgabenstellungen initiiert Lehrperson 3 eine geschlossene, konvergente<sup>7</sup> Gruppenaufgabe. Diese fordert die Schüler dazu auf, das neu erworbene Wissen über das Kettenrondo und die Formteilbezeichnungen musikpraktisch in einer Bodypercussion anzuwen-

---

7 Bei konvergenten Aufgabenstellungen sind alle für die Lösung der Aufgaben erforderlichen Fakten verfügbar und müssen für die Bearbeitung angewendet werden, beispielsweise bereits erarbeitete oder durch die Aufgabenstellung gegebene Fakten. Im Gegensatz dazu lassen divergente Lernaufgaben eine ganze Reihe von verschiedenen Denkwegen und Ergebnissen zu (vgl. z. B. Lowyck, 1976, n. Guilford 1971; Kleinknecht, Maier, Metz & Bohl, 2011).

den. Dies geschieht allerdings erst, nachdem Lehrperson 3 in einer gemeinsamen, Aufgaben vorbereitenden Bodypercussion-Übung die Formteilabfolge nochmals, auch dirigierend, erläutert. Auf diese Weise nimmt er das Ergebnis der selbstständigen Aufgabenbearbeitung allerdings schon vorweg. Die Progression nimmt folglich ihren Ausgangspunkt von dem „nachvollziehenden“ „nahen Transferriveau“ (Abb. 2, (8)). Erst die anschließenden Gruppenprozesse ermöglichen den Schülern, die Reihenfolge der Formteile eigenständig und kooperativ zu planen und zu verwirklichen, und entsprechend „mittlere Transferleistungen“ (Abb. 2, (9)).

*L.: Und wenn wir jetzt selber ein Rondo aus Rhythmus bauen wollen, müssen wir uns erst einmal einen Refrain ausdenken. [...] dazwischen müssten jetzt unsere [...] B, C, D, E Und-so-weiter-Teile kommen.*

Der Fallvergleich verdeutlicht: Musikpraktische Anforderungssituationen können in ganz unterschiedlichen Unterrichtsphasen mit unterschiedlichem Anforderungsniveau – Rezeption, Verstehen, Anwendung – initiiert werden. Die Wahl und der Wechsel einer Umgangsweise können dabei mit der Progression des Anforderungsniveaus zusammenfallen, sind aber keine hinreichende Bedingung für Verarbeitungstiefe. Je nach inhaltlicher Einbettung in den Stundenverlauf und eingeschätztem Anforderungsniveau erfüllen die musikpraktischen Anforderungssituationen auch unterschiedliche Funktionen für den Lernprozess (vgl. Reusser, 1999, S. 4): Exploration und Aufbau (Lehrer 1), Aufbau und Konsolidierung (Lehrer 2), Flexibilisierung und Anwendung des Konzepts Rondo-Form (Lehrer 3).

## Funktionale Vernetzung der Umgangsweisen

Ein genauerer Blick auf diese Funktionen und die Rolle der gewählten musikpraktischen Umgangsweise darin zeichnet ein noch differenzierteres Bild. Die musikunterrichtlichen Prozessstrukturen schaffen nicht nur Gelegenheit zu einem vertieften Verständnis des musikalischen Phänomens (Progression im Anforderungsniveau). Kognitive Aktivierung in den videographierten Musikunterrichtsstunden bedeutet gemäß dem theoretisch formulierten Prinzip des vernetzten Lernens „in“ und „über“ Musik offensichtlich auch, Angebote zum Erwerb sowohl einer musikalischen Klangvorstellung als auch des entsprechenden begrifflichen Wissens bereitzustellen – adaptiert wurde hierfür der Begriff der Repräsentationen (vgl. z. B. Gruhn, 2003).

Aus allen sieben Fallbeispielen konnte eine prototypische Anordnung der Anforderungssituationen hinsichtlich ihrer didaktischen Funktion für den Lernprozess, Exploration, Aufbau, Festigung und Anwendung (vgl. Reusser, 1999, S. 4) der jeweiligen Repräsentationen, im Stundenverlauf rekonstruiert werden (s. Abb. 3). So wird zu Beginn der gefilmten Unterrichtsstunden eine Exploration von Wissensbeständen im Unterrichtsgespräch und/oder vorhandenen Handlungswissens beim Musikmachen initiiert. Diese Angebote korrespondieren mit dem Anforderungsniveau der „Reproduktion“ bzw. „Rezeption“. Im Zentrum der gefilmten Unterrichtsstunden ste-

hen Unterrichtsgespräche, die Gelegenheiten zum Aufbau einer begrifflichen und symbolischen<sup>8</sup> Repräsentation bieten. Die Unterrichtsgespräche sind eingerahmt von musikpraktischen oder -hörenden Umgangsweisen, die Gelegenheit zum Aufbau einer musikalischen Repräsentation der Rondo-Form auf o. g. „rezeptiven“ Anforderungsniveau sowie zur Flexibilisierung bzw. Festigung und Anwendung derselben auf „nahem“ bis „mittlerem Transforniveau“ bieten. Die hier betrachteten Bodypercussion-Settings erfüllen jeweils eine dieser Funktionen: Aufbau (Lehrer 1), Aufbau und Konsolidieren der musikalischen Repräsentation (Lehrer 2) sowie Anwenden sowohl der musikalischen Repräsentation als auch des Begriffswissens in einem musikpraktischen Anforderungskontext (Lehrer 3). Auf diese Weise messen die Lehrpersonen in den gefilmten Unterrichtsstunden der Musik als Fachpraxis und der Ausbildung einer musikalischen Repräsentation Bedeutung für die Konzeptualisierung der Rondo-Form bei.

Vernetzt werden das Lernen „in“ und „über“ Musik in den jeweiligen didaktischen Funktionen durch einen Kern an inhaltlichen Elementen der Rondo-Form. So kommt beispielsweise das Kettenrondo als regelmäßiger Wechsel eines sich wiederholenden und stets neuartigen Formteils bei allen Lehrpersonen im Unterrichtsgespräch zur Sprache, wird zumeist durch die buchstabenbasierte Notationsweise grafisch unterstützt und in den musikalischen Anforderungssituationen als Gestaltungskriterium fokussiert, während andere Inhaltsaspekte wie der historische Kontext nur punktuell Erwähnung und kaum Verkörperung auch in musikpraktischen Phasen finden. Die diskursiven Anforderungssituationen bieten dabei Gelegenheit, beide Repräsentationen, musikalische und begriffliche, aufeinander zu beziehen und die Konzeptualisierung auf ein höheres Anforderungsniveau („naher Transfer“ bzw. „Verstehen“) zu befördern.

Auffällig ist, dass die Bodypercussion bei Lehrer 2, die im Anschluss an die begriffliche Vermittlung durchgeführt wird, entgegen dem prototypischen Muster der Umgangsweisen als Aufbau denn als Konsolidierung der musikalischen Repräsentation der Rondo-Form eingeschätzt wurde. Solche Abweichungen entstehen offenbar dort, wo didaktische Problemfelder in Bezug auf die inhaltliche Vernetzung von Vorwissen und neuem Unterrichtsinhalt auszumachen sind. So baut Lehrer 2 die sprachlich begriffliche Vermittlung der Rondo-Form auf Grundlage der zuvor musikpraktisch explorierten Liedform auf. Dies legitimiert er, indem Rondo-Merkmale wie der Beginn mit einem Ritornell implizit vermittelt werden: Beispielsweise fordert Lehrer 2 durch seinen Klaviereinsatz dazu auf, das Lied mit dem Refrain zu beginnen. Dennoch ist im weiteren Verlauf der Bezug zur Liedform nicht immer fachlich korrekt.

---

7 Mit symbolischen Repräsentationen sind Formen der Notation – graphische, konventionelle Formen, geometrische Symbol- oder buchstabenbasierte Formen – gemeint. In den videographierten Unterrichtsstunden zum Thema Rondo-Form spielt der Inhaltsaspekt der geometrischen Symbol- und buchstabenbasierten Notationsformen eine wesentliche Rolle.



## Zusammenschau

Im Gegensatz zu quantitativen Unterrichtsvideostudien, die ein repräsentatives und objektiveres Bild von Unterricht zeichnen können, war Ziel dieser Fallanalysen, Unterrichtsstrukturen, Schüler auf einer kognitiven und psychomotorischen Unterrichtszielebene zu aktivieren, überhaupt erst zu beschreiben und im Detail für den Musikunterricht zu konkretisieren. Hierbei standen die Form und der Stellenwert von Musikpraxisphasen vor dem Hintergrund, dass Musik zeitlich flüchtig und als Fachpraxis bestimmte, kulturell tradierte Musizierformen mit sich bringt, im Fokus der Betrachtung.

Die drei videographierten Musikunterrichtsstunden bieten in der Tat sehr lehrerzentrierte Handlungsformen, die die Ausführungen der Schüler stark anleiten und synchronisieren. Diese im Hinblick auf den Unterrichtsinhalt Rondo-Form zunächst nur bedingt eigenständig und anspruchsvoll anmutenden musikalischen Handlungsformen sind in einem Fallbeispiel Ausgangspunkt einer vertieften Konzeptualisierung. Hier bietet dieser musikpraktische Stundenbeginn Gelegenheit, musikalische Phänomene rein musikalisch implizit zu erfahren, noch bevor ein bewusster Begriffsaufbau initiiert wird. Mit der „impliziten Rezeption“ musste dafür ein ganz facheigenes Anforderungsniveau beschrieben werden, das statt einer verbalsprachlichen Informationsaufnahme eine Gelegenheit zur reinen Wahrnehmung eines musikalischen Phänomens unabhängig von der musikalischen Umgangsweise (musikhörend oder musikpraktisch) meint.

In die Unterrichtsstunde eines zweiten Fallbeispiels ist eine ähnlich synchronisierende Musikpraxisform in Folge eines Begriffsaufbaus eingebettet. Das Angebot zum musikalisch wahrnehmenden „Nachvollziehen“ eines Begriffswissens beschreibt dabei wiederum ein ganz eigenes Anforderungsniveau musikalischer Auseinandersetzung. Es spiegelt zum einen die Bedeutung rein musikalisch-kinästhetischer Lehr-Lernformen (vgl. Spychiger, 2008) zum Aufbau oder zur Konsolidierung der musikalischen Repräsentation. Es gibt zum anderen aber auch Anlass zu der Annahme, dass zu stark lehrerzentrierte musikpraktische Anforderungssituationen Chancen für eine vertiefte Verarbeitung vergeben können.

Schließlich konnten in einer dritten Fallunterrichtsstunde geschlossene Musikpraxisaufgaben beobachtet werden, die eine selbstständige, konvergente Bearbeitung zur „Anwendung“ erworbenen Begriffs- und Handlungswissens verlangten. Offene und divergente Aufgabenformate sind insgesamt in den Fallportraits nicht beobachtbar gewesen. Dies kann zum einen auf den Charakter der themeneinführenden Stunde und ihrem begrenzten zeitlichen Rahmen einer Doppelstunde zurückgeführt werden. Es zeigt aber auch, dass geschlossene, instruktive Aufgabenformate, die nach o. g. Zusammenhangsanalysen Bürings für einen kurzfristigen Erwerb musikbezogener Wissensbestände geeigneter erscheinen (Büring, 2010, S. 148-149), von den videographierten Musiklehrpersonen für eben jenen Zweck auch bevorzugt wurden.

Die musikpraktischen Unterrichtsangebote werden in den gefilmten Unterrichtsstunden über einen thematischen Kern so mit anderen Anforderungssituationen und Umgangsweisen vernetzt, dass der normative Anspruch, Schülern Gelegenheit sowohl zum begrifflichen Lernen „über“ ein musikalisches Phänomen als auch zum Erwerb einer musikalischen Repräsentation „in“ Musik zu bieten, eingelöst wird. Gerade die Unterrichtsgespräche können dann Angebote zur reflexiven Vergegenwärtigung des musikalischen Phänomens bieten und korrespondieren mit einer konzeptuellen Vertiefung des musikpraktisch Erfahrenen. Insbesondere in diesen diskursiven Lernformen konnten Kategorien zur Beschreibung von Anforderungsniveaus aus anderen Fachzusammenhängen zielführend adaptiert werden.

In den videographierten Musikstunden wird insgesamt eine Progression zu einer komplexeren inhaltlichen Auseinandersetzung erreicht. Die qualitativ differenzierende Fallstudie verdeutlicht dabei aber: Obgleich die quantitative Unterrichtsprozessforschung den didaktischen Prinzipien größere Bedeutung als der methodischen Sichtstruktur für den Lernerfolg beimisst, besitzt die Methodik in Musikpraxisphasen offensichtlich Tragweite für die didaktische Tiefenstruktur. Der Grad der Lehrerzentrierung, Unterstützungsstrategien und in Aufgabenstellungen formulierte Inhaltsaspekte bestimmen, mit welcher Verarbeitungstiefe und Funktion für den Lernprozess Musikpraxisphasen bewältigt werden können.

## Literatur

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Hrsg.) (2001). *A Taxonomy for learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Antholz, H. (1970). *Unterricht in Musik: Ein historischer und systematischer Aufriß einer Didaktik*. Düsseldorf: Schwann.
- Bäßler, H. & Nimczik, O. (2002). Elementarlehre – ein elementares Missverständnis? *Musik & Bildung* (4), S. 4-7.
- Buchborn, T. (2011). Wohin gehört das Musizieren? Zur konzeptionellen Verknüpfung des Lernens „in“ und „über“ Musik. *Musikerziehung* 64 (2), S. 22-27.
- Büring, M. (2010). *Lernumgebungen im Musikunterricht: Eine empirische Studie zur Wirksamkeit problemorientierter Aufgabensets*. Forschungsberichte des Instituts für Musikpädagogische Forschung, Bd. 24. Hannover: Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover.
- Craik, F. & Lockhart, R. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior* (11), S. 671-684.
- Cvetko, A. & Meyer, D. (2009). Problemlösen im Musikunterricht – Interdisziplinarität als Ausgangspunkt für eine kompetenzorientierte Perspektive. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung*. Musikpädagogische Forschung, Bd. 30 (S. 67-96). Essen: Die blaue Eule.
- Gebauer, H. (2011). „Es sind Kamera-Themen“. Videographie in der musikpädagogischen Lehr-Lernforschung – Potenziale und Herausforderungen eines audio-visuellen Me-

- diums. *Beiträge Empirischer Musikpädagogik*, 2 (2), 1-58. Online verfügbar: <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=57&path%5B%5D=147> (25.7.2013)
- Gruhn, W. (2003). *Lernziel Musik. Perspektiven einer neuen theoretischen Grundlegung des Musikunterrichts*. Hildesheim, Zürich & New York: Olms.
- Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (3. neubearb. Aufl.). Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Jank, W. (2010). Lernende: Objekte des Lehrens? Subjekte ihres Lernens? In C. Wallbaum (Hrsg.), *Perspektiven der Musikdidaktik – Drei Schulstunden im Licht der Theorien*. Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig, Schriften 3 (S. 133-157). Hildesheim, Zürich & New York: Olms.
- Jank, W. (2005). *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kaiser, H. J. (1999). Musik in der Schule? – Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis, *BFG Kontakt*, S. 46-59.
- Kaiser, H. J. (1992). Meine Erfahrung – Deine Erfahrung?! oder: Die grundlagentheoretische Frage nach der Mittelbarkeit musikalischer Erfahrung. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 13 (S. 100-113). Essen: Die Blaue Eule.
- Kleinknecht, M., Maier, U., Metz, K. & Bohl, T. (2011). Analyse des kognitiven Aufgabepotenzials. Entwicklung und Erprobung eines allgemeindidaktischen Auswertungsmanuals. *Unterrichtswissenschaft* 39 (4), S. 328-344.
- Klieme, E., Lipowsky, F., Rakoczy, K. & Ratzka, N. (2006). Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Pythagoras“. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 127-146). Münster, New York, München & Berlin: Waxmann.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (2), S. 222-237.
- Klieme, E., Schümer, G. & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbeefunde, Reforminitiativen und Video-Dokumente* (S. 43-57). Bonn: BMBF.
- Knigge, J. & Lehmann-Wermser, A. (2009). Kompetenzorientierung im Musikunterricht. Einige Anmerkungen zu einem Perspektivwechsel. *Musik & Unterricht* (94), S. 56-60. Langversion: Verfügbar unter: [http://www.musik.uni-bremen.de/fileadmin/mediapool/musik/dateien/Knigge\\_Lehmann-Wermser\\_2009.pdf](http://www.musik.uni-bremen.de/fileadmin/mediapool/musik/dateien/Knigge_Lehmann-Wermser_2009.pdf) [15.4.2013].
- Knoblauch, H., Tuma, R. & Schnettler, B. (2010). Interpretative Videoanalysen in der Sozialforschung. In S. Maschke & L. Stecher (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Methoden der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung, Qualitative Forschungsmethoden* (S. 1-40). Weinheim & München: Juventa. Verfügbar unter: [http://www.erzwissonline.de/fachgebiete/methoden\\_erziehungswissenschaftlicher\\_forschung/beitraege/07100074.htm](http://www.erzwissonline.de/fachgebiete/methoden_erziehungswissenschaftlicher_forschung/beitraege/07100074.htm) [17.1.2011]

- Krause, M. (2008). Perturbation als musikpädagogischer Schlüsselbegriff?!. *Diskussion Musikpädagogik* (40), S. 46-51.
- Krummheuer, G. (Juli 2010). Die Interaktionsanalyse. Kassel. [http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/krummheuer\\_inhaltsanalyse.pdf](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/krummheuer_inhaltsanalyse.pdf) [31.12.2012].
- Kunter, M. & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multi-kriteriale Analyse. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 85-114). Münster, New York, München & Berlin: Waxmann.
- Lemmermann, H. (1984). *Musikunterricht. Hinweise – Bemerkungen – Erfahrungen – Anregungen* (3. Aufl.). Didaktische Grundrisse. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Leuders, T. & Holzäpfel, L. (2011). Kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht. *Unterrichtswissenschaft* 39 (3), S. 213-230.
- Leutner, D., Fischer, H. E., Kauertz, A., Schabram, N. & Fleischer, J. (2008). Instruktionspsychologische und fachdidaktische Aspekte der Qualität von Lernaufgaben und Testaufgaben im Physikunterricht. In J. Thonhauser (Hrsg.), *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik* (S. 169-182). Münster, New York, München & Berlin: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2009). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 73-102). Berlin: Springer.
- Lowyck, J. (1976). Die Analyse des Fragenstellens als Instrument für ein absolutes Fertigkeitentraining. *Unterrichtswissenschaft* 4 (1), S. 53-73.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Mohn, B. E. (2010). Zwischen Blicken und Worten: kamera-ethnographische Studien. In G. E. Schäfer & R. Staege (Hrsg.), *Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung*. Juventa Materialien. (S. 207-231). Weinheim: Juventa.
- Niessen, A. (2010). Die Bedeutung von Verarbeitungstiefe im Musikunterricht. In C. Wallbaum (Hrsg.), *Perspektiven der Musikdidaktik – Drei Schulstunden im Licht der Theorien*. Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig, Schriften 3. (S. 63-82). Hildesheim, Zürich & New York: Olms.
- Nimczik, O. (2001). Musik lernen in der Schule? Einleitende Gedanken zur Situation des Musikunterrichts. *Musik & Bildung* (3), S. 2-4
- Pfalzgraf, J. (1914). Vom Gesamtunterricht in der Volksschule. Ein Bericht. *Der Hauslehrer* 14 (30), S. 345-355.
- Reusser, K. (1999). KAFKA und SAMBA als Grundfiguren der Artikulation des Lehr-Lerngeschehens. Aus: *Skript zur Vorlesung Allgemeine Didaktik*. Pädagogisches Institut der Universität Zürich.
- Rolle, C. (1999). Musikalisch-ästhetische Bildung: über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Bd. 24. Kassel: Bosse.

- Rolle, C. (2004). Bilden mit Musik. Zwischen der Inszenierung ästhetischer Erfahrungssituationen und systematisch-aufbauendem Musiklernen. In Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen (Hrsg.), *bilden mit kunst* (S. 197-215). Bielefeld: transcript.
- Rolle, C. (2005). Klassenmusizieren als ästhetische Praxis?. In H.-U. Schäfer-Lembeck, (Hrsg.), *Klassenmusizieren als Musikunterricht!?: Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen*. Beiträge des Münchner Symposions 2005. Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München: Bd. 1 (S. 60-70). München: Allitera.
- Schütz, V. (1997). Welchen Musikunterricht brauchen wir? Teil 2: Perspektiven eines brauchbaren Musikunterrichts. *AfS-Magazin* 3, S. 1-6. [http://www.afs-musik.de/magazin/1997/6/02-welchen\\_musikunterricht\\_brauchen\\_wir.pdf](http://www.afs-musik.de/magazin/1997/6/02-welchen_musikunterricht_brauchen_wir.pdf) [15.4.2013].
- Spychiger, M. B. (2008). Musiklernen als Ko-Konstruktion? Überlegungen zum Verhältnis individueller und sozialer Dimensionen musikbezogener Erfahrung und Lernprozesse. Einführung des Konstrukts der Koordination. *Diskussion Musikpädagogik* 40 (4), S. 4-12.
- Vehmeyer, J. K. (2009). *Kognitiv anregende Verhaltensweisen von Lehrkräften im naturwissenschaftlichen Sachunterricht – Konzeptualisierung und Erfassung*. Münster. [http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-5615/diss\\_vehmeyer.pdf](http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-5615/diss_vehmeyer.pdf) [15.4.2013].
- Venus, D. (1969/1984): *Unterweisung im Musikhören*. Verbesserte Neuausgabe. Musikpädagogische Bibliothek: Bd. 30. Wilhelmshaven: Heinrichshofen.

Heike Gebauer  
gebauer@uni-bremen.de