

Prantl, Daniel; Wallbaum, Christopher

Der Analytical Short Film in der Lehrerbildung. Darstellung einer Seminar­methode und Kurzbericht einer wissenschaftlichen Begleitforschung an der Hochschule für Musik und Theater Leipzig

Cvetko, Alexander J. [Hrsg.]; Rolle, Christian [Hrsg.]: Musikpädagogik und Kulturwissenschaft. 1. Aufl. Münster; New York : Waxmann 2017, S. 289-308. - (Musikpädagogische Forschung; 38)



Quellenangabe/ Reference:

Prantl, Daniel; Wallbaum, Christopher: Der Analytical Short Film in der Lehrerbildung. Darstellung einer Seminar­methode und Kurzbericht einer wissenschaftlichen Begleitforschung an der Hochschule für Musik und Theater Leipzig - In: Cvetko, Alexander J. [Hrsg.]; Rolle, Christian [Hrsg.]: Musikpädagogik und Kulturwissenschaft. 1. Aufl. Münster; New York : Waxmann 2017, S. 289-308 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-156391 - DOI: 10.25656/01:15639

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-156391>

<https://doi.org/10.25656/01:15639>

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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Musikpädagogische Forschung
Research in Music Education

Band | vol. 38

Alexander J. Cvetko, Christian Rolle (Hrsg.)

MUSIKPÄDAGOGIK UND KULTURWISSENSCHAFT

MUSIC EDUCATION AND CULTURAL STUDIES

WAXMANN

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

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

Band 38

Proceedings of the 38th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Alexander J. Cvetko, Christian Rolle (Hrsg.)

**Musikpädagogik und
Kulturwissenschaft**

**Music Education and
Cultural Studies**



Waxmann 2017
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 38 Research in Music Education, vol. 38

ISSN 0937-3993

ISBN 978-3-8309-3661-9

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2017
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Heide Reinhäckel, Berlin
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>Alexander J. Cvetko & Christian Rolle</i>	
Vorwort	9
<i>Editors' note</i>	
<i>Barbara Hornberger</i>	
Musik – Kultur – Pädagogik	
Kulturwissenschaftliche Fragen und Perspektiven	19
<i>Music – culture – education</i>	
<i>Questions and perspectives of cultural science</i>	
<i>Bernd Clausen</i>	
Regionalität und Territorialität als kulturwissenschaftliche Kategorien	
historisch-musikpädagogischer Forschung am Beispiel des Tonwortstreits:	
Der Fall Raimund Heuler	37
<i>Regionality and territoriality as categories of cultural studies</i>	
<i>in historical research in music education: The latonisation dispute and</i>	
<i>Raimund Heuler</i>	
<i>Heinz Geuen & Christine Stöger</i>	
„Spielarten“ – Musizieren im allgemeinbildenden Musikunterricht	
aus Perspektive der Cultural Studies: Ein Gedankenexperiment	57
<i>“Spielarten” – Making music in general music education from a cultural studies</i>	
<i>perspective: A thought experiment</i>	
<i>Marc Godau & Matthias Krebs</i>	
Weiterbildung als Community of Practice?	
Zur forschungsbasierten Entwicklung der Weiterbildung	
„Zertifikatskurs tAPP – Musik mit Apps in der Kulturellen Bildung“	73
<i>Further education as community of practice? Insights into the</i>	
<i>research-based development of the “certificate course tAPP –</i>	
<i>music with apps in cultural education”</i>	

Valerie Krupp-Schleußner

„Kopfhörer rein, Welt aus.“ Individuelle Perspektiven auf musikalisch-kulturelle Teilhabe vor dem Hintergrund des *capability approach* 87

“Put on your headphones; tune out the world.” Individual perspectives on cultural participation in light of the capability approach

Andreas Kruse

Wider eine Ästhetik (im Dienst) der Gewalt

Kulturwissenschaftliche Impulse zu einem musikpädagogischen Problem 105

Opposing aesthetics that serve violent ends: The impulses of cultural studies to move toward a music-educational approach to challenges

Stefan Orgass

Ein System als Teil einer Theorie

Überlegungen zum Abgrenzungskriterium einer reflexionslogischen

Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik 119

A system as part of a theory: Reflections on the problem of demarcation as a problem of scientific music pedagogy

Michael Rappe & Christine Stöger

„I wanna do b-boy moves, but I wanna be known as a b-girl“

Breaking lernen als Prozess der Identitätskonstruktion 137

“I wanna do b-boy moves, but I wanna be known as a b-girl”

Learning to break as an identity construction process

Christian Rolle, Elin Angelo & Eva Georgii-Hemming

Mapping the methodological field of discourse analysis

in music education research

A review study, part I 153

Constanze Rora

Musik als Praxis aus dem Blickwinkel einer Phänomenologie

der Partizipation 165

Music as human practice in the perspective of phenomenological participation

Peter W. Schatt

„... das Wörtlein: und“: Überlegungen zur Erkundung und Gestaltung
des Verhältnisses zwischen Musikpädagogik und Kulturwissenschaft 181

*„...das Wörtlein: und“: Reflections on the exploration and development
of the relationship between music education and cultural studies*

Freie Beiträge

Thomas Busch

Die Entwicklung der Selbstregulation instrumentalen Übens
in der späten Kindheit 199

The development of self-regulation in instrumental practice during late childhood

Daniel Fiedler & Daniel Müllensiefen

Musikalisches Selbstkonzept und Musikalische Erfahrungheit beeinflussen
die Entwicklung des Interesses am Schulfach Musik
Eine empirische Längsschnittuntersuchung von Schülerinnen und Schülern
an Haupt-, Gemeinschafts- und Realschulen sowie Gymnasien in Baden-
Württemberg 217

*Musical self-concept and musical sophistication influence the development of
interest in music as a school subject. An empirical long-term study of German
students at secondary schools*

Marc Godau

Apps in der musikpädagogischen Praxis
Eine explorative Studie zur kommunikativen Konstruktion von mobilen
Technologien im schulischen Nachmittagsbereich 237

*Music education practices with apps: Exploring the social construction of mobile
technology in extracurricular classes*

Michael Göllner

Perspektiven von Lehrenden sowie Schülerinnen und Schülern auf
das Vexierbild Bläserklassenunterricht
Eine qualitative Interviewstudie 251

*Perspectives of teachers and pupils on the concert band as a picture puzzle
A qualitative interview study*

<i>Christian Harnischmacher, Kilian Blum & Viola Cäcilia Hofbauer</i> Kompetenzorientierung und Motivation von Lehrern im Musikunterricht	269
<i>Competence orientation and motivation of teachers in music lessons</i>	
<i>Daniel Prantl & Christopher Wallbaum</i> Der Analytical Short Film in der Lehrerbildung Darstellung einer Seminarmethode und Kurzbericht einer wissenschaftlichen Begleitforschung an der Hochschule für Musik und Theater Leipzig	289
<i>The analytical short film in teacher training – Presentation of a seminar method and short report on the accompanying research at the University of Music and Drama, Leipzig</i>	
<i>Gabriele Puffer</i> FALKO-M: Ein Testinstrument zum domänenspezifischen Professionswissen von Musiklehrkräften	309
<i>FALKO-M: A tool for assessing music teachers' professional knowledge</i>	
<i>Jürgen Vogt</i> Versuch über Kritische Musikpädagogik	329
<i>An essay on critical music education</i>	

Daniel Prantl & Christopher Wallbaum

Der Analytical Short Film in der Lehrerbildung

Darstellung einer Seminarmethode und Kurzbericht einer wissenschaftlichen Begleitforschung an der Hochschule für Musik und Theater Leipzig

The analytical short film in teacher training – Presentation of a seminar method and short report on the accompanying research at the University of Music and Drama, Leipzig

This article presents the application of the analytical short film (ASF) in teacher training seminars and the main results of the accompanying research. An ASF is understood as a short film of about 2–3 min length together with an explanatory text (Complementary Information) that shows a specific perspective on videotaped classroom praxis. In the seminar, students created ASFs from their subjective perspective on good music teaching as well as from a theoretical perspective. Central findings of the accompanying research indicate that the usage of the method increases the students' abilities to reason on a scientific basis and improves their levels of reflection (Roters, 2012).

Der vorliegende Text stellt eine Seminarmethode zum Einsatz des Analytical Short Films in der Lehrerbildung sowie Ergebnisse einer wissenschaftlichen Begleitforschung an zwei durchgeführten Seminaren vor. Die zentrale Forschungsfrage wird vor dem leitenden Theoriehintergrund diskutiert und Methodologie sowie methodisches Vorgehen der Forschung werden knapp dargestellt. Der Artikel schließt mit einem detaillierten Einblick in ein Teilprojekt der wissenschaftlichen Begleitforschung und der Diskussion zentraler Ergebnisse.¹

Das unten vorgestellte Medium des Analytical Short Films wurde in jeweils einem Hauptseminar in Masterstudiengängen für das Lehramt Musik mit dem Titel „Guten Musikunterricht sehen und erkennen“ im Wintersemester 2015/16 (12 Studierende, größtenteils im 3. oder 4. Studienjahr) sowie im Sommersemester 2016

1 Bei Interesse kann ein ausführlicher Projektbericht über die gesamte Begleitforschung bei den Verfassern angefordert werden.

(8 Studierende in ähnlichen Studienjahren) an der HMT Leipzig angewandt.² Beide Seminare wurden von Christopher Wallbaum entwickelt und gehalten, die wissenschaftliche Begleitforschung wurde von Daniel Prantl im Rahmen eines Drittmittelprojekts³ geleitet und durchgeführt.

Die Seminar-Methode: Schneiden eines Analytical Short Films in Seminaren der Lehrerbildung

Der Analytical Short Film (ASF) dient als Medium zum Zeigen einer spezifischen Sichtweise auf eine Unterrichtspraxis. Unter einem ASF wird hier ein Ensemble aus einem Short Film (SF) und einer dazugehörigen Complementary Information (CI) verstanden. Der SF ist dabei eine Videosequenz von 2–3 Minuten Dauer, die Ausschnitte einer (idealerweise mehrperspektivisch) gefilmt vorliegenden Unterrichtsstunde darstellt. Dieser SF gehört notwendig mit einem Text zusammen (CI), der die Auswahl der gezeigten Szenen und die eingesetzten Gestaltungsmittel nachweist, benennt und begründet (vgl. Wallbaum, 2017b, in Vorbereitung).⁴

In beiden Seminaren wurden den Studierenden zunächst ausgewählte Unterrichtsstunden in Gänze vorgestellt.⁵ Ebenso wurden exemplarisch bereits vorhandene ASFs als Demonstrationsgegenstände gezeigt, um den Studierenden die Idee und Systematik der Analysemethode sowie die Interdependenz von SF und CI nahezubringen. Im Verlauf beider Seminare sollten die Studierenden zunächst einen ASF erstellen, der Qualitäten und Problemfelder des Unterrichts aus ihrer eigenen Perspektive darstellt. Nach der Präsentation und Diskussion dieser Produkte bestand der zweite Teil darin, auf der Basis einer musikdidaktischen The-

2 Nachfolgend werden die Abkürzungen WiSe und SoSe verwandt.

3 Teilprojekt 405 des Verbundprojekts „Videocampus Sachsen“, gefördert vom SMWK des Freistaats Sachsen, Laufzeit 9/15–8/16.

4 Die Methode wurde von Wallbaum für das Symposium „International Comparison of Music Lessons on Video“ in Leipzig im September 2014, Kongressbericht bei Prantl und Stich (2015), unter der anfänglichen Bezeichnung „Music Pedagogic Shortcut“ entwickelt und einer breiteren Öffentlichkeit erstmalig bei Wallbaum und Prantl (2014) vorgestellt. Zur Einbettung des ASF in vorhandene Ansätze videografischer Forschung vgl. Prantl und Wallbaum (2017, in Vorbereitung). Gelegentlich ist von einem ASF die Rede, auch wenn nur der SF als Teil des Ensembles gemeint ist.

5 Die gefilmt vorliegenden Unterrichtsstunden wurden aus mehreren Videoperspektiven aufgezeichnet und liegen als Multi-Angle-DVDs mit mehreren Video-, Audio- und Untertitelspuren vor und damit in erweiterter Form im Vergleich zu Wallbaum (2010a). Das in diesen Seminaren verwendete Videomaterial wird bei Wallbaum (2017a, in Vorbereitung) veröffentlicht. Konkret handelte es sich um die Scotland-Lesson und die Estonia-Lesson.

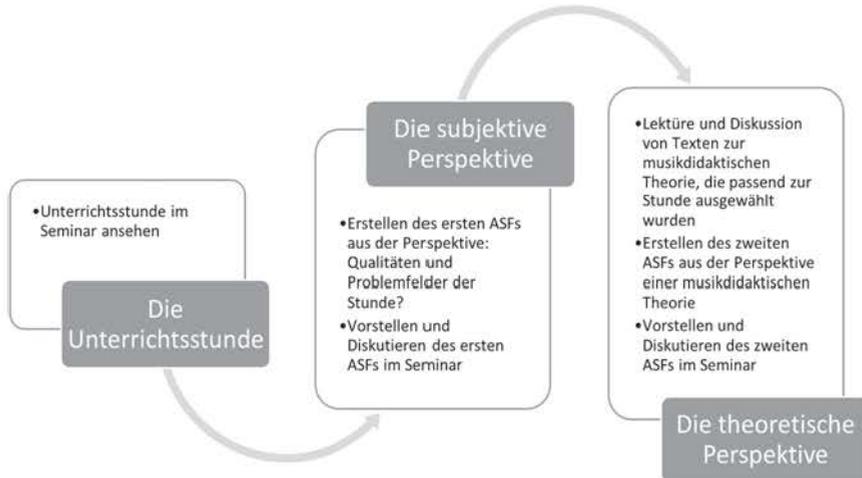


Abbildung 1: Darstellung des Seminarkonzepts

orieperspektive⁶ weitere SFs dieser Art zu schneiden, in CIs zu begründen und beides zu diskutieren. Zwei (SoSe) beziehungsweise drei (WiSe) resümierende Gruppendiskussionen gliederten den Seminarverlauf eines Semesters.

Der Systematik von Janik, Minaříková und Najvar (2013, S. 67) zum Einsatz von Video in der Lehrerbildung folgend lässt sich die hier vorgestellte Seminarmethode als Interventionsmaßnahme in professionelles Wissen anhand von Fremdvideomaterial einordnen – mit dem Unterschied, dass eine deutlich höhere Studierendenaktivität verlangt wird. Damit wird einer zentralen Forderung von Kramer und Reusser (2005, S. 44), wonach Kommentare zum Unterricht in der Lehrerbildung immer an konkreten Beobachtungen festgemacht werden sollten, in besonderer Weise entsprochen. Durch die sehr offene Aufgabenstellung, gerade im ersten Teil des Seminars, wird jedoch der Forderung nach „zielgerichteter Strukturierung der Analyse“ (Brouwer & Robijns, 2013, S. 315; vgl. auch Helmke, 2012, S. 344) zum Teil widersprochen, da gerade von dem offenen Bezug auf die jeweilige subjektive Perspektive eine Anregung zur Wahrnehmung und Reflexion der eigenen fundamentalen Annahmen erwartet wird. Im Folgenden wird exemplarisch im Sinne bestmöglicher Transparenz der Seminarverlauf des WiSe im Detail dargestellt:

6 Im Seminar des WiSe, das sich mit der Scotland-Lesson beschäftigte, wurden Perspektiven der schottischen Musikdidaktiker Black und Wiliam (1998) sowie Sheridan und Byrne (2013) hinzugezogen, während im Seminar des SoSe, das sich mit der Estonia-Lesson beschäftigte, verschiedene Perspektiven deutschsprachiger Musikpädagogik thematisiert wurden: Jank (2010); Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016); Niessen (2010); Rolle (2010); Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung (2004); Stroh (2010); Wallbaum (2010b).

Sitzung	Inhalt	Methoden
1	Eröffnung: Der Analytical Short Film	1) Vorstellung der Methode des ASF anhand ausgewählter Beispiele 2) Diskussion der Methode 3) Erteilung der Aufgabe für den ersten ASF: „Zeigen Sie Qualitäten und Problemfelder der Musikstunde“
2	Die Scotland-Lesson	1) Ansehen der Scotland-Lesson mit der Aufgabe, besondere Szenen mit Zeit und Videowinkel zu notieren 2) Gruppendiskussion I: „Ist das guter Musikunterricht?“ auf der Basis der Mitschriften der Studierenden
3	Guter Musikunterricht?	1) Offene Aufgabe: „Beschreiben Sie Ihre Utopie von gutem Musikunterricht“ 2) Weiterführende Diskussion zur Thematik Guter Musikunterricht auf der Basis der verfassten Texte
4	Technische Aspekte	Einführung in basale Videoschnitttechniken anhand des Programms <i>Vegas Pro 10.0</i> . am Material der Scotland-Lesson im PC-Pool der Hochschule
5	Die subjektive Perspektive: Schneiden des ersten ASF	Studenten arbeiten an ihren Laptops oder auf zur Verfügung gestellten PCs auf der Basis ihrer Notizen der Seminare 2 und 3 Aufgabenstellung: „Erstellen Sie einen ASF + CI (inklusive Titel), der Qualitäten und Problemfelder der Musikstunde aus Ihrer persönlichen Perspektive zeigt“
6	Die subjektive Perspektive: Präsentation & Diskussion der ersten ASFs	Ca. 3–4 Präsentationen pro Sitzung. Möglicher Ablauf: 1) Titel des ASF nennen (1') 2) SF ansehen (3') 3) CI präsentieren (3') 4) SF ein weiteres Mal ansehen (3') 5) Kurze Diskussion (10')
7		
8		
9	Die subjektive Perspektive: Zusammenfassung	1) Zusammenfassende Diskussion der 2) Gruppendiskussion II: „Ist das guter Musikunterricht?“

10	Die theoretische Perspektive: Wissenschaftliche Veröffentlichungen	1) Diskussion eines ASF einer schottischen Musikdidaktikerin 2) Gestalten von Postern und Kleingruppen- sowie Plenumsdiskussionen auf der Basis zweier Texte des schottischen musikdidaktischen Diskurses (Black & Wiliam, 1998; Sheridan & Byrne, 2013)
11		
12	Die theoretische Perspektive: Additional Material	Bearbeiten des Additional Material in Bezug auf die Perspektiven der Theorietexte
13	Die theoretische Perspektive: Operationalisieren der Theorien	1) Extraktion zentraler, für die Erstellung von Analytical Short Films hilfreicher Perspektiven der Theorietexte 2) Planen von weiteren ASFs
14	Die theoretische Perspektive: Präsentation & Diskussion der zweiten ASFs	Ca. 3–4 Präsentationen pro Sitzung. Möglicher Ablauf: 1) Titel des ASF nennen (1') 2) SF ansehen (3') 3) CI präsentieren (3') 4) SF ein weiteres Mal ansehen (3') 5) Kurze Diskussion (20')
15		
16	Die theoretische Perspektive: Zusammenfassung	Gruppendiskussion III: „Ist das guter Musikunterricht?“

Die in diesem Seminar verwendeten ASFs liegen Wallbaum (2017a, in Vorbereitung) bei. Die Sitzung 3 stellt keinen notwendigen Abschnitt des Seminarkonzepts dar und wurde auch nur im WiSe durchgeführt. Aufgrund der besonderen Struktur der anwesenden Studierenden erwies sie sich allerdings als sehr hilfreich. Das (semi-)professionelle Programm *Vegas Pro 10.0* wurde aus zwei Gründen ausgewählt: (1) Professionelle Programme bieten im Gegensatz zu kostenfreien oder kostengünstigen Programmen wie den *Windows Movie Maker* oder *Magix Video deluxe* ein größeres Maß an Freiheit, was spezielle Gestaltungsaspekte des Analytical Short Films angeht (Zooms, Betitelungen, Maskierungen etc.). Letztere bieten in Bezug auf diese Effekte häufig nur vordefinierte Vorgaben, die zwar ein zunächst ansprechendes optisches Produkt herstellen, die Aussage des Analytical Short Films jedoch in eine ungewollte Richtung verfremden. Das einzige kostengünstige Videoprogramm, das ein gewisses Maß an Freiheit in diesem Bereich erlaubt, stellt unseres Erachtens *Apple iMovie* dar. (2) Im Gegensatz zu anderen professionellen Videobearbeitungsprogrammen ist *Sony Vegas Pro* etwas günstiger und scheint das am einfachsten zu erlernende Programm in diesem Bereich zu sein, was sich auch im Seminar positiv bemerkbar machte. Die Lizenzen des Videoschnittprogramms ermöglichen eine simultane Installation auf bis zu zwei Rechnern, wenn diese nicht zeitgleich genutzt werden. Dadurch war es möglich, die Programme auf einzelnen Laptops der Studierenden (nur für den Verlauf des

Semesters) zu installieren. Erfreulicherweise stellten sich diese in nahezu allen Fällen als leistungsfähig genug heraus. Zusätzliche Videoschnittplätze waren also nicht zwingend erforderlich. Ein Großteil der Videoschnittarbeiten wurde von den Studierenden außerhalb der Seminarzeit geleistet. Diese berichten von einem Zeitaufwand von ca. 10 Stunden für die Erstellung eines Analytical Short Films. Das Erstellen des zweiten ASF wurde vollständig außerhalb der Seminarzeit bewerkstelligt. Zu jeder der in Wallbaum (2017a, in Vorbereitung) veröffentlichten Unterrichtsstunden liegt sogenanntes Additional Material vor, das u. a. neben Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern ein vollständiges Transkript der Unterrichtsstunde, Kopien des gesamten Unterrichtsmaterials sowie einen Raumplan enthält.

Entfaltung der zentralen Forschungsfragen der wissenschaftlichen Begleitforschung

Obwohl Videotechnik in der Lehrerbildung vermehrt zum Einsatz kommt (Janik et al., 2013; Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg & Schwindt, 2011, S. 259), liegen bisher kaum eindeutige Belege zu deren Wirksamkeit vor (Krammer & Reusser, 2005, S. 46; Riegel, 2013, S. 15; Seidel et al., 2011, S. 259). Vorliegende Untersuchungen werden meist nach der Verwendung von Eigen- oder Fremdvideos⁷ sowie nach dem Ziel der methodischen Ansätze, z. B. der Illustration von beziehungsweise der Intervention in verschiedene Dimensionen professionellen Handelns differenziert (vgl. auch Dorlöchter, Krüger, Stiller & Wiebusch, 2013; Janik et al., 2013, S. 67; Krammer & Reusser, 2005, S. 38f.). Minaříková, Píšová, Janík und Uličná (2015, S. 55) weisen darauf hin, dass Lehrende durch längerfristige Auseinandersetzung mit Unterrichtsvideos ihre Perspektive vermehrt auf didaktische Kategorien wie Ziele und Inhalte des Unterrichts lenken. Ein besonderes Potenzial wird in der Reflexion (auch eigenen) Unterrichts gesehen (Krammer & Reusser, 2005, S. 38).

Seit einigen Jahren wird das Potenzial einer „active usage of video [that] creates new potential for advanced knowledge building“ (Zahn, Krauskopf, Hesse & Pea, 2009, S. 596) prognostiziert (vgl. auch Krammer & Reusser, 2005, S. 48; Seidel et al., 2011, S. 260). Aktiver Einsatz von Video bedeutet hier, dass das Video nicht nur als Referenzobjekt verwendet wird (Pauli & Reusser, 2006, S. 792), sondern dass Studierende darüber hinaus die Videos z. B. selbst erstellen oder be-

7 Vgl. auch die Untersuchungen zu dieser Differenzierung z. B. bei Fankhauser (2016); Minaříková, Píšová, Janík und Uličná (2015); Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg und Schwindt (2011). So konnte beispielsweise gezeigt werden, dass das Analysieren von Eigenvideos zu einer erhöhten kognitiven Aktivierung führe, während in Bezug auf zentrale Kompetenzen von Lehrern (*professional vision*) keine nennenswerten Einflüsse identifiziert werden konnten, vgl. Seidel et al. (2011, S. 259).

arbeiten und die Ergebnisse zur Diskussion stellen (vgl. Zahn et al., 2009, S. 596). Dies wird bislang nur ansatzweise etwa durch Einsatz des Programms DIVER an der Universität Stanford (Pea et al., 2004) im Rahmen von kollaborativer Videoanalyse (Pea & Lindgren, 2008, S. 6) realisiert. Wenngleich einige Forschungsarbeiten zum Einsatz von Unterrichtsvideos in der Lehrerbildung vorliegen (z. B. Brouwer & Robijns, 2013; Fankhauser, 2016; Minaříková et al., 2015; Seidel et al., 2011; Zahn et al., 2009), sind uns bis auf das erwähnte Beispiel keine Studien zum aktiven Einsatz von Videomaterial in der Lehrerbildung bekannt. Während die Vorzüge der Arbeit mit Videos in der Erforschung von Musikunterricht an verschiedenen Stellen hervorgehoben werden (Gebauer, 2011; Kranefeld, 2008; Kranefeld & Schönbrunn, 2010), gibt es nach Kenntnis der Verfasser bisher keine Studien zum Einsatz dieser Medien in der Musiklehrerbildung.

Im vorliegenden Forschungsprojekt wird untersucht, welches Potenzial die aktive Verwendung von Video für die Initiierung und Förderung der Reflexion über Unterricht hat. Nicht nur in Deutschland, so z. B. in entsprechenden KMK-Standards⁸ sowie in Veröffentlichungen des deutschen Wissenschaftsrates, gilt Reflexion über Unterricht als eine zentrale bildungspolitische Forderung. Besonderer Fokus liegt dabei auf der Entwicklung einer theoriegeleiteten analytischen Reflexion, der Selbstreflexion, sowie der Reflexion empirischer Befunde (vgl. Roters, 2012, S. 62). Es wird davon ausgegangen, dass Studierende gerade beim argumentierenden Reflektieren über Unterrichtspraxis nicht unmaßgeblich auf implizite Wissensbestände Bezug nehmen, die ihre Wahrnehmung leiten (vgl. Charmaz, 2011, S. 185). Diese Annahme lässt sich durch Roters Feststellung stützen, dass „sich die Wahrnehmungskategorien [angehender Lehrer] schon früh [...], zum Teil sogar in eigenen Schulerfahrungen [bilden]“ (Roters, 2012, S. 100). Als geeignete zentrale und gleichzeitig offene Thematik für solches Argumentieren kann die Frage nach „gutem Musikunterricht“ gesehen werden, da sowohl in der musikpädagogischen Unterrichtspraxis als auch Fachlandschaft divergierende (normativ geprägte) Vorstellungen bzgl. der Gestaltung von Musikunterricht vorliegen (vgl. z. B. Wallbaum, 2010b).

Aus diesen Überlegungen ergab sich als zentrale Forschungsfrage: Wie entwickeln sich die Argumentationen von Studierenden zur Thematik „guter Unterricht“ durch den Einsatz der Methode des Analytical Short Films? Diese Forschungsfrage wurde im Sinne einer Forscherinnen-und-Forscher-Triangulation⁹ (Flick, 2008, S. 14) in insgesamt fünf Teilprojekten bearbeitet:

-
- 8 Diese empfehlen im Übrigen auch die Verwendung von Videos in der Lehrerbildung, vgl. Helmke (2012, S. 344).
 - 9 In einzelnen Teilprojekten wurde die Forschung maßgeblich von den studentischen Hilfskräften Teresa Eichler (Projekt 4), Sebastian Hensel (Projekt 2) und Marcus Lauer (Projekt 5) durchgeführt und nur abschließend vom Forschungsleiter zusammengeführt.

- Projekt 1: Auf welche Themen beziehen sich die Studierenden in ihrer Argumentation zu Musikunterricht? Wie entwickeln sich diese Themen im Laufe des Seminars?
- Projekt 2: Basieren die Argumente der Studierenden eher auf subjektiven oder auf theoriegeleiteten Perspektiven? Wie entwickeln sich diese Perspektiven im Laufe des Seminars?
- Projekt 3: Auf welchem Reflexionsniveaus (vgl. Roters, 2012, S. 258–260) argumentieren die Studierenden? Wie verändert sich die Verteilung dieser Reflexionsniveaus im Laufe des Seminars?
- Projekt 4: Wie verändern sich die Rollen der einzelnen Diskutanten (vgl. Schindler, 1957) im Laufe des Seminars?
- Projekt 5: Wie gehen Studierende beim Schneiden eines Analytical Short Films vor?

Methodologie und methodisches Vorgehen

Abhängig vom Forschungs(teil-)projekt wurde im Sinne einer Methodentriangulation (Flick, 2008, S. 41–50; Reusser & Pauli, 2013, S. 311f.) das dargestellte Datenmaterial mit unterschiedlichen Verfahren untersucht. Die Forschungsfragen nach zentralen Diskussionsthemen (1), Bezugspunkten der Diskussionen (2) sowie nach den Strategien der ASF-Erstellung (5) orientierten sich im Sinne eines offenen qualitativen Verfahrens am Forschungsstil der Grounded-Theory-Methodologie (Strauss, 1998), während die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2010, S. 98) für die Fragen nach dem Reflexionsniveau der Studierenden (3) und der Entwicklung der Diskussionsstruktur (4) herangezogen wurde. Insgesamt nahmen in 2 Semestern 20 Studierende¹⁰ an der Erhebung teil. Im Sinne einer Datentriangulation (vgl. Flick, 2008, S. 13) wurden die folgenden Datensorten erhoben:

- Transkriptionen der fünf Gruppendiskussionen (je ca. 45 Minuten Dauer) zur Thematik „Guter Musikunterricht“¹¹,
- Protokolle teilnehmender Beobachtung (vgl. Breidenstein, 2006, S. 31) zu jeder der 31 Seminarsitzungen,

¹⁰ 17 von 20 (85%) in einem Studiengang zum Lehramt an Gymnasien (2* Mittelschule, 1* Grundschule), durchschnittlich im 9. Studiensemester (s = 2,81). 12 Studierende im WiSe, 8 im SoSe.

¹¹ Diese fanden, wie weiter oben dargestellt, im Rahmen des Seminarsettings statt und stellten dabei kein gesondertes Erhebungsinstrument dar. Dadurch ergab sich auch, dass in beiden Semestern eine unterschiedliche Zahl an Diskussionen durchgeführt wurde (drei im WiSe, zwei im SoSe). Die Gespräche wurden vom Forscher zwar mitgeschnitten, er selbst trug allerdings keine Gesprächsimpulse bei.

- 10 Leitfadeneinzelinterviews (WiSe) und 4 Onlinefragebögen (SoSe) zu statistischen Angaben, Studienbiografie, pädagogische und künstlerische Erfahrungen sowie zur Erfahrung im Videoschnitt. Darüber hinaus offene Fragen in Zusammenhang mit den Projekten 4 und 5,¹²
- Kopien der ASFs der Studierenden (WiSe: 17, SoSe: 7).

Das methodische Vorgehen der einzelnen Forschungsprojekte wird im Folgenden aus Platzgründen nur grob skizziert.

Entwicklung der Diskussionsthemen (Projekt 1) und die Frage nach subjektiver oder theoriegeleiteter Argumentation (Projekt 2):

Wie oben angedeutet gehen wir mit Charmaz (2011, S. 185) und Vogl (2014, S. 582) davon aus, dass Gruppengespräche auch durch implizite kollektive Orientierungsmuster geleitet werden. Um diese impliziten Wissensbestände der Studierenden zu erheben und explizit zu machen, orientierte sich die Auswertung der Daten an der Grounded-Theory-Methodologie in einem konstruktivistischen Ansatz (Charmaz, 2011; Strauss, 1998). Konkret bedeutet dies, dass die einzelnen transkribierten Gruppendiskussionen zur Bearbeitung der Forschungsfragen zunächst *offen kodiert* wurden, um eine Vielzahl an Konzepten zu isolieren, die hinter den Daten stehen können. Anschließend wurden im Sinne des *axialen Kodierens* Beziehungen zwischen diesen Konzepten aufgebaut, um schließlich zentrale diskussionsleitende Muster ausmachen zu können, also leitende Themenstränge beziehungsweise Bezugspunkte subjektiver oder theoriegeleiteter Art. Aus dem Vergleich dieser Muster aus den zwei beziehungsweise drei Gruppendiskussionen innerhalb eines Semesters wurden schließlich erste zusammenfassende Beobachtungen abgeleitet. In einem weiteren Arbeitsschritt wurden diese Beobachtungen mithilfe von Informationen aus dem zusätzlich erhobenen Material bestätigt beziehungsweise modifiziert oder verworfen¹³, um abschließende Hypothesen formulieren zu können.

Entwicklung des Reflexionsniveaus (Projekt 3) und der Rollen der einzelnen Diskutanten (Projekt 4):

Bei den Forschungsfragen, die sich an bestimmten theoretischen Überlegungen (Reflexionsniveau nach Roters, 2012; Diskussionsstrukturen nach Schindler, 1957)

12 Aus Gründen der Finanzierung musste im zweiten Semester der Erhebung auf das Durchführen von Einzelinterviews verzichtet werden. Diesem Umstand wurde insbesondere in Projekt 5 durch unterschiedliche Gewichtung in der qualitativen Analyse Rechnung getragen.

13 So gaben z. B. Informationen zu parallel belegten Veranstaltungen während des Semesters oder Kommentare aus den Protokollen teilnehmender Beobachtung Hinweise darauf, inwieweit die identifizierte Entwicklung auf das Seminarsetting zurückzuführen sein kann.

orientierten, wurde in Anlehnung an die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse verfahren (vgl. Mayring, 2010, S. 98). Konkret wurden dafür theoriegeleitet Kategorien gebildet, nach denen die Transkriptionen der Gruppendiskussionen kodiert wurden. Auch hier wurden im Verlauf der Seminare Entwicklungen ausgemacht, die als erste Beobachtungen formuliert wurden. Wie bei den Projekten 1 und 2 wurden diese unter Bezug auf das weitere Material zu Hypothesen präzisiert.

Strategien der ASF-Erstellung (Projekt 5):

Um systematisch zu erfassen, wie die Studierenden an die sehr offen formulierte Aufgabe des Erstellens von ASFs herangegangen sind, wurde ebenfalls in Orientierung an der Grounded-Theory-Methodologie (Strauss, 1998) gearbeitet. Im Gegensatz zu den oben dargestellten Forschungsthemen zog dieses Projekt primär Antworten zu Fragen zum Prozess des Erstellens eines ASF in den Einzelinterviews (WiSe) und Fragebögen (SoSe) als Material heran. Dabei wurden Kernkategorien identifiziert und diese dann bezogen auf jede_n einzelne_n Studierende_n ausgewertet. Die aufgestellte Systematik leitete schließlich auf Hypothesen zur Wirkung der Seminar methode hin.

Auswertung und Ergebnisse

Da eine umfassende Darstellung sämtlicher Projekte den Rahmen dieses Beitrags sprengen würde, werden im Folgenden die Ergebnisse der Projekte 1, 2, 4 und 5 in Kürze dargestellt, bevor Auswertungsprozess und Ergebnisse von Projekt 3 (Entwicklung des Reflexionsniveaus) ausführlicher vorgeführt werden.

In Projekt 1 („Diskussionsthemen“) wurden auf der Basis der Gruppendiskussionen sechs dominierende Themen identifiziert und folgendermaßen kodiert: *Authentizität*, *Lehrerin¹⁴-Schülerinnen/Schüler-Beziehung*, *Methoden*, *Outcome*, *Struktur der Stunde* und *Theoriebezug*. Aus der quantitativen Verteilung der Kodes ergab sich, dass nur Themen, die sich als *Theoriebezug* kodieren ließen, zum Ende beider Semester häufiger¹⁵ identifiziert wurden (Hypothese I). Darüber hinaus wurde analysiert, inwieweit auf Grundlage der jeweiligen Themen die Unterrichtsstunde in den Äußerungen der Studierenden positiv, negativ oder neu-

14 Die in beiden Seminaren thematisierten Unterrichtsstunden wurden von Lehrerinnen gehalten.

15 Mit *Theoriebezug* wurde, gemittelt über beide Semester, in der ersten Gruppendiskussion nur eine Äußerung kodiert, während in der letzten Gruppendiskussion 17 Äußerungen derart kodiert wurden. Prominentere Themen wie *Methoden* entwickelten sich im selben Zeitraum von 55 zu 31 Kodierungen.

tral bewertet wurde:¹⁶ Nur die Äußerungen, die mit dem Thema Theoriebezug kodiert wurden, gingen mehrheitlich¹⁷ mit einer neutralen Bewertung der Stunde einher (Hypothese II). Hypothese I wird auch von den Ergebnissen des Projekts 2 („Subjektive oder theoriegeleitete Argumentation“) unterstützt.¹⁸

Ein Sonderfall ergab sich bei der Frage nach der Entwicklung der „Rollen der einzelnen Diskutanten“ (Projekt 4) in den Gruppendiskussionen. Hier konnten zwar bemerkenswerte Entwicklungen in der Diskussionsstruktur der Gruppe festgestellt werden, jedoch keine entsprechenden Belege aus dem zusätzlich erhobenen Material identifiziert werden, wodurch der Frage nicht weiter nachgegangen wurde. Die Forscherin beobachtete neben ihrer theoriegeleiteten Untersuchung allerdings auch Veränderungen in den Argumentationsweisen einzelner Studierender hin zu einem mehr analytischen Vorgehen. Diese Beobachtungen stützen Hypothese III aus dem Forschungsprojekt zur „Entwicklung des Reflexionsniveaus“ der Studierenden (Projekt 3, siehe unten).

Aus der Analyse in Projekt 5 zu den „Strategien der ASF-Erstellung“ ergaben sich drei Kernkategorien, die in jeweils drei Ausprägungen charakterisierbar sind: *Strategien inhaltlicher Konzeptionsarbeit*, *Technische Vorkenntnisse* und *Zufriedenheit mit der ästhetischen Qualität des Analytical Short Films*.¹⁹ Aus Beobachtungen zu *Strategien inhaltlicher Konzeptionsarbeit*, wonach eine Mehrheit der Studierenden das Konzept ihrer ASFs während oder erst nach dem Schneiden des SFs entwickelte, ergänzt um Hinweise aus den Protokollen teilnehmender Beobachtung, die verschiedene Diskussionen zur subjektiven Sicht auf „guten Musikunterricht“ dokumentieren, lässt sich die Hypothese aufstellen, dass das Bewusstmachen einer subjektiven Theorie²⁰ über Musikunterricht durch das

16 Vgl. auch die Überlegungen zu Formen des Diskurses über Unterricht bei Krammer und Reusser (2005, S. 43).

17 Etwa 53% der zu *Theoriebezug* kodierten Äußerungen bewerteten die Stunde neutral. Im Vergleich dazu wurde die Stunde sonst nur zu 22% neutral bewertet.

18 Während in den ersten Gruppendiskussionen subjektiv geleitete Äußerungen dominierten (gemittelt 42 zu 22 Kodierungen), hielten sich in den letzten Gruppendiskussionen subjektive und theoriegeleitete Äußerungen in etwa die Waage (gemittelt 23 zu 23 Kodierungen).

19 Während die Ausprägungen der letzten beiden Kernkategorien sich hauptsächlich auf einer quantitativen Ebene unterscheiden (z. B. keine, wenige und deutliche Vorkenntnisse), konnten bei *Strategien inhaltlicher Konzeptionsarbeit* die folgenden Typen identifiziert werden: Studenten der Unterkategorie A entwickelten das Konzept ihres ASF erst nach dem Schneiden, während die der Unterkategorie B Zugeordneten ein entsprechendes Konzept zu Beginn dieser Arbeit auf der Basis intuitiver Ideen entwarfen. Studierende, die der Unterkategorie C zugeordnet wurden, entwickelten im Vorfeld des Schneidens auf Basis von theoriegeleiteten Überlegungen einen klaren Plan für die Entwicklung ihres ASF.

20 Unter einer subjektiven Theorie werden hier in Anlehnung an Dann (1994, S. 166) (1) relativ stabile, (2) teils implizite kognitive Strukturen verstanden, welche (3) ähnlich wie

Erstellen von ASFs gefördert wird (Hypothese IV). Korrelationen zwischen den Zuordnungen der Studierenden zu den einzelnen Ausprägungen der Kernkategorien weisen darauf hin, dass die technischen Fertigkeiten der Studierenden einerseits in direktem Zusammenhang mit deren Zufriedenheit bzgl. der ästhetischen Qualität des eigenen SF stehen und diese andererseits einen deutlichen Einfluss auf die inhaltliche Dimension eines ASF haben (Hypothese V).

Projekt 3: Entwicklung des Reflexionsniveaus

Um die Entwicklung des Reflexionsniveaus der Studierenden im Laufe eines Semesters festzustellen, wurden die Aussagen jedes Studierenden in den insgesamt fünf Gruppendiskussionen beider Seminargruppen analysiert. Zur Bestimmung des Reflexionsniveaus nahm die Forschung Bezug auf die Reflexionskategorien deskriptiv, instrumentell und produktiv aus einer international vergleichenden Untersuchung von Bianca Roters zur studentischen Reflexion von Schulpraktika (Roters, 2012). Grob lassen sich diese Kategorien in der folgenden Rangfolge erläutern: *Deskriptive* Reflexion von Unterricht verharrt bei dessen kritischer Beschreibung ausgehend von einer starren Norm, ohne sich dabei auf weiterführende Kontexte wie den Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler oder ähnliches zu beziehen. *Instrumentelle* Reflexion bindet diese Kontexte mit ein und zieht die Ambivalenz von Standpunkten in Betracht. Ein Studierender, der auf der *produktiven* Ebene reflektiert, kann aus Annahmen und Argumentationsmustern Vorhersagen ableiten und bemüht sich zusätzlich um das Aufzeigen und Reflektieren von Alternativen und Lösungsansätzen (vgl. Roters, 2012, S. 183–186).²¹ Für die Auswertung wurden sämtliche themenbezogenen Aussagen jedes Studierenden einer dieser drei Kategorien zugeordnet.²² Im Folgenden sind exemplarisch drei Beispielkodierungen aufgeführt:

wissenschaftliche Theorien implizite Argumentationsstrukturen besitzen. Vgl. auch die Überlegungen zur heuristischen Funktion eines ASF bei Wallbaum (2017b, in Vorbereitung, Abschnitt „Criteria“) sowie Krammer und Reusser (2005, S. 36).

21 Interessante Parallelen zu dieser Systematik finden sich bei der in Janik et al. (2013, S. 75); Seidel et al. (2011, S. 260) dargestellten Kette von Subprozessen des *knowledge-based reasoning* der *professional vision* angehender Lehrkräfte.

22 Als Orientierung diente eine detaillierte Auflistung von Beispielen zu diesen Reflexionsniveaus in verschiedenen Kategorien bei Roters (2012, S. 258–260). Es sei angemerkt, dass die Zuordnung nicht immer trennscharf erfolgen konnte, weshalb für eine Folgeuntersuchung eine Überarbeitung der Reflexionsniveaustufen zu empfehlen wäre.

Tabelle 1: Beispielkodierungen für Reflexionsniveaus nach Roters (2012). GD=Gruppen-
diskussion, mit Angabe der Absatznummer

Deskriptive Reflexion	C: Zum einen fand ich z. B. den Theorieteil wirklich nicht sehr gelungen, weil es [...] da wird dann Musik gespielt, ohne dass eigentlich irgendjemand sich wirklich jemand darauf konzentriert, [...]. [...] das gibt der Musik tatsächlich keinen Raum. Dann sollte man es lieber ausmachen. (GD_1_WiSe:27)
Instrumentelle Reflexion	C: [...] es war irgendwie, ja, jetzt müssen wir noch schnell etwas reflektieren und irgendwie hatte ich das Gefühl, letztendlich hat sie doch am Ende bestimmt, was jetzt die Gruppe besser machen müsste und hat dann eher von sich aus gesagt, was anders passieren soll. (GD_1_WiSe:40)
Produktive Reflexion	C: [...] Ich sehe halt in der Stunde überhaupt keine Entwicklung. [...] Also es kann sein, dass sie in der Stunde davor nur einen Lehrervortrag gehört haben von der Lehrerin oder dass sie getanzt haben oder so. Also das sind halt völlig unterschiedliche Sachen, nicht? [...] Man, also konsequenterweise müsste man ja am Anfang der Stunde eine Evaluation machen: Wie ist denn der Stand der Dinge? Also, bezogen auf die Lernziele. [...]. (GD_3_WiSe:36-41)

Es folgte das Erstellen eines Profils zur Entwicklung des Reflexionsniveaus für jeden einzelnen Studierenden. Zum Zwecke der Übersicht wurden aus diesen Profilen (arithmetische) Mittelwerte über die jeweiligen Semester gebildet. Die folgenden beiden Diagramme geben also Auskunft darüber, wie viele Kodierungen über alle Studierenden eines Semesters gemittelt in den jeweiligen Gruppendiskussionen eher einer deskriptiven, einer instrumentellen oder einer produktiven Reflexion zuzuordnen sind.²³

In beiden Semestern lässt sich im Verlauf eine steigende Verwendung des produktiven Reflexionsniveaus erkennen, während die Verwendung der instrumentellen beziehungsweise deskriptiven Reflexionsweise sinkt oder stagniert.

²³ Eine Betrachtung der individuellen Entwicklungen jedes einzelnen Studierenden führt zu vergleichbaren Ergebnissen, wird zum Zwecke der Anschaulichkeit hier jedoch nicht dargestellt. Eine Anmerkung zu den unterschiedlichen Skalierungen in beiden Grafiken: Da im SoSe deutlich weniger Studierende an den Diskussionen teilnahmen (8 anstelle von 12), diese jedoch denselben zeitlichen Rahmen einnahmen, hatte jede/jeder Studierende in den Gruppendiskussionen dieses Semesters häufiger Gelegenheit, sich zu äußern.

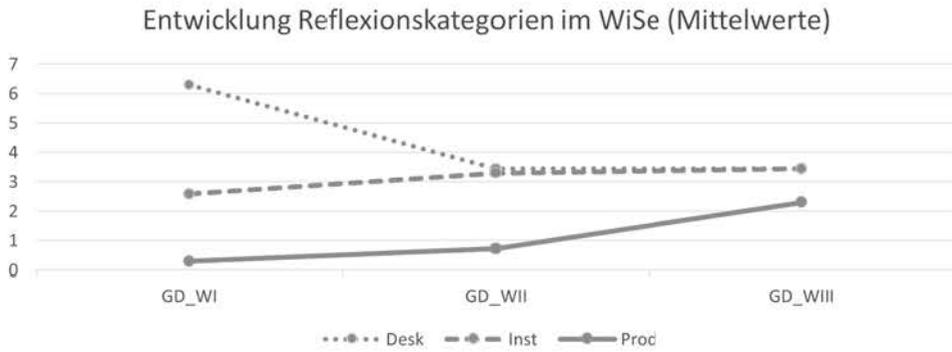


Abbildung 2: Entwicklung der Reflexion der Studierenden im WiSe (mittlere Zahl der Kodierungen pro Studierenden), GD_WI = erste Gruppendiskussion im WiSe usw., Desk = deskriptive, Inst =instrumentelle und Prod =produktive Reflexion



Abbildung 3: Entwicklung der Reflexion der Studierenden im SoSe (mittlere Zahl der Kodierungen pro Studierenden), GD_SI = erste Gruppendiskussion im SoSe usw., Desk = deskriptive, Inst =instrumentelle und Prod =produktive Reflexion

Da die Reflexion über Unterricht nicht allein auf musikdidaktische Seminare zurückgeführt werden kann und ein guter Teil der Studierenden auch Veranstaltungen in anderen Fachdidaktiken im selben Semester belegte, war es nötig, Indizien aus dem Seminar zu identifizieren, die förderlich für die Entwicklung eines *produktiven* Reflexionsstils sein können. Ein Indiz lässt sich z. B. in Projekt 5 („Strategien der ASF-Erstellung“) finden: Dort konnten Hinweise darauf identifiziert werden, dass das Aufdecken der eigenen subjektiven Theorie über Musikunterricht durch die Erstellung des ASF gefördert wird. Ein Studierender, der sich

seiner subjektiven Theorie bewusst wird, ist voraussichtlich eher in der Lage, bei der Reflexion über eine Unterrichtssituation auf der Basis dieser nun explizit gewordenen Annahmen Vorhersagen zu treffen, was als ein Bestandteil des produktiven Reflexionsstils gilt (Dann, 1994, S. 166; Roters, 2012, S. 183–186). Darüber hinaus begünstigt die zunehmende Verwendung von didaktischen Theorien in der Argumentation (vgl. Hypothese I aus Projekt 1) ebenfalls den Aufbau eines produktiven Reflexionsstils, da sich die Studierenden, indem sie diese verwenden, sich ebenfalls auf deren Vorhersagekraft beziehen (was ebenfalls mehrfach durch die Studierende in den Gruppendiskussionen hervorgehoben wird). Damit lässt sich als Hypothese (III) folgern: Durch den Einsatz der Methode des ASF im Seminar wird die Entwicklung eines produktiven Reflexionsstils, der alternative Lösungsansätze kriterienbasiert reflektiert, gefördert.

Zusammenfassung und Ausblick

Insgesamt konnten durch die verschiedenen Forschungsansätze die folgenden Hypothesen über den Einsatz der dargestellten Seminar­methode aufgestellt werden:

- I. Durch den Einsatz der Methode des ASF in Seminaren werden Musikstunden vermehrt auf der Basis von musikdidaktischer Theorie bewertet und es wird zunehmend theoriegeleitet argumentiert. (Projekte 1 und 2)
- II. Durch den Einsatz der Methode des ASF geht eine neutrale Bewertung von Unterricht durch Studierende vermehrt mit einer Theorieperspektive auf Unterricht einher. (Projekt 1)
- III. Durch den Einsatz der Methode des ASF in Seminaren wird die Entwicklung eines produktiven Reflexionsstils (Roters, 2012), der alternative Lösungsansätze kriterienbasiert reflektiert, gefördert. (Projekte 3 und 4)
- IV. Das Erstellen eines Analytical Short Films fördert das Bewusstmachen einer subjektiven Theorie über Musikunterricht. (Projekt 5)
- V. Die technischen Fertigkeiten der Studierenden haben einen deutlichen Einfluss sowohl auf die inhaltliche Dimension als auch auf deren Zufriedenheit mit der gestalterischen Dimension eines Analytical Short Films. (Projekt 5)

Verdichtet man diese Hypothesen ein weiteres Mal, lassen sich I und II sowie III und IV zusammenfassen. Versteht man unter einer wissenschaftlichen Perspektive auf eine Unterrichtsstunde eine, die etablierte Theorien nutzt, um Phäno-

mene der Unterrichtspraxis auf neutraler und objektiver Basis zu erklären (vgl. Krammer & Reusser, 2005, S. 44), kann formuliert werden:

(I + II) Durch den Einsatz der Methode des ASF in Seminaren werden Musikstunden vermehrt aus einer wissenschaftlichen Perspektive diskutiert.

Wird darüber hinaus das Bewusstmachen einer subjektiven Theorie von Unterricht als eine hinreichende (aber nicht zwingend notwendige) Bedingung des produktiven Reflexionsniveaus gesehen,²⁴ lässt sich folgern:

(III + IV) Durch den Einsatz der Methode des ASF in Seminaren wird die Entwicklung eines produktiven Reflexionsstils (Roters, 2012), der alternative Lösungsansätze kriterienbasiert reflektiert, gefördert.

Ausgehend von diesen Ergebnissen wird die Anwendung und weitere Erforschung der dargestellten Seminarmethodik, insbesondere in Hinblick auf Zusammenhänge der Reflexionsniveaus bei Roters (2012) zum Konstrukt der *professional vision* (Seidel et al., 2011, S. 260), der Frage nach der Notwendigkeit zielgerichteter Analyse Kriterien (Helmke, 2012, S. 344) sowie zum Bewusstmachen von subjektiven Theorien über Unterricht (Krammer & Reusser, 2005, S. 36) auch für andere universitäre Fächer, in denen Praxis thematisiert wird, empfohlen. Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass ausreichend Zeit in die schnitttechnische Einführung der Studierenden investiert werden sollte, da diese vermutlich einigen Einfluss auf den Erfolg der Methode hat.

Literatur

- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: School of Education, King's College London.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob* (= Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 24). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brouwer, N. & Robijns, F. (2013). Fokussierte Auswertung von Videoaufzeichnungen als Methode in der Lehrerbildung. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte*

²⁴ Auch wenn dies bei Roters nicht näher ausgeführt wird, lässt sich diese Behauptung folgendermaßen zumindest plausibel machen: Bei Roters (2012, S. 183f.) weist die produktive Reflexion den Einbezug „eigene(r) Vorstellungen und mögliche(r) Alternativen“ auf. Wenn ein Studierender durch geeignete pädagogische Maßnahmen sich seiner eigenen Vorstellungen, die sich in subjektiven Theorien argumentationsgeleitet etablieren, vgl. Dann (1994, S. 166), bewusst wird, wird er auch eher in der Lage sein, diese in seine Reflexion über Unterrichtspraxis einzubeziehen.

- Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (= Fachdidaktische Forschungen, Bd. 4) (S. 303–318). Münster: Waxmann.
- Charmaz, K. C. (2011). Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded theory reader* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage) (S. 181–206). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dann, H.-D. (1994). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In K. Reusser (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (= Psychologie-Forschung) (S. 163–182). Bern u. a.: Huber.
- Dorlöchter, H., Krüger, U., Stiller, E. & Wiebusch, D. (2013). Lehrer(aus)bildung durch den Einsatz von Eigenvideos professionalisieren. *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule. BAK-Vierteljahresschrift*, (2), 94–116.
- Fankhauser, R. (2016). To Observe and to Be Observed: How Teachers Perceive Videography and Experience its Camera Gaze in Continuing Education. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 17(3), 1–41.
- Flick, U. (2008). *Triangulation: Eine Einführung* (2. Auflage) (= Qualitative Sozialforschung, Bd. 12). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gebauer, H. (2011). „Es sind Kamera-Themen.“ Potenziale und Herausforderungen videobasierter Lehr-Lernforschung in der Musikpädagogik. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 2(2), 1–58.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. Auflage). Seelze: Klett, Kallmeyer. www.andreas-helmke.de/buchanhang [12.04.2017].
- Janik, T., Minaříková, E. & Najvar, P. (2013). Der Einsatz von Videotechnik in der Lehrerbildung: Eine Übersicht leitender Ansätze. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (= Fachdidaktische Forschungen, Bd. 4) (S. 63–78). Münster: Waxmann.
- Jank, W. (2010). Lernende: Objekte des Lehrens? Subjekte ihres Lernens? In Ch. Wallbaum (Hrsg.), *Perspektiven der Musikdidaktik: Drei Schulstunden im Licht der Theorien* (= Schriften/Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“, Leipzig, Bd. 3) (S. 133–158). Hildesheim u. a.: Olms.
- Krammer, K. & Reusser, K. (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(1), 35–50. http://www.ife.uzh.ch/research/ppd/mitarbeitende2/reusserkurt/krammer_reusser_2005.pdf [11.04.2017].
- Kranefeld, U. (2008). Zur Standortbestimmung einer „Interpretativen Unterrichtsforschung“ in der Musikpädagogik im Spannungsfeld von erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Forschungsperspektive. In M. Pfeffer, Ch. Rolle & J. Vogt (Hrsg.), *Musikpädagogik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft? Sitzungsbericht 2007 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (= Wissenschaftliche Musikpädagogik, Bd. 2) (S. 99–111). Hamburg: LIT.

- Kranefeld, U. & Schönbrunn, M. (2010). Videografie im Musikunterricht. *Musik und Bildung*, (101), 55–61.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11., aktualisierte und überarbeitete Auflage) (= Beltz Pädagogik) Weinheim u. a.: Beltz.
- Minaříková, E., Píšová, M., Janík, T. & Uličná, K. (2015). Video Clubs: EFL Teachers' Selective Attention Before and After. *ORBIS SCHOLAE*, (2), 55–75. http://www.orbisscholae.cz/archiv/2015/2015_2_03.pdf [11.04.2017].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). *Bildungsplan des Gymnasiums, Fach Musik, Baden-Württemberg*. http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_MUS [13.04.2017].
- Niessen, A. (2010). Die Bedeutung von Verarbeitungstiefe im Musikunterricht – Dimensionen von Unterrichtsqualität in einer Musikstunde. In Ch. Wallbaum (Hrsg.), *Perspektiven der Musikdidaktik: Drei Schulstunden im Licht der Theorien* (= Schriften/Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“, Leipzig, Bd. 3) (S. 63–82). Hildesheim u. a.: Olms.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2006). Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 774–798.
- Pea, R. & Lindgren, R. (2008). Video Collaboratories for Research and Education: An Analysis of Collaboration Design Patterns. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 1(4), 235–247. <https://www.computer.org/csdl/trans/lt/2008/04/tlt2008040235.pdf> [28.04.2016].
- Pea, R., Mills, M., Rosen, J., Dauber, K., Effelsberg, W. & Hoffert, E. (2004). The diver project: Interactive digital video repurposing. *IEEE Multimedia*, 11(1), 54–61.
- Prantl, D. & Stich, S. (2015). International Comparison of Music Lessons on Video, 3rd to 5th September 2014: Conference Report. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, (2). <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path=129&path=277> [28.04.2016].
- Prantl, D. & Wallbaum, Ch. (2017, in Vorbereitung). Videography on the way to the Analytical Short Film. In Ch. Wallbaum (Hrsg.), *Comparing. International Music Lessons on Video*. Hildesheim u. a.: Olms.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2013). Verständnisorientierung in Mathematikstunden erfassen. Ergebnisse eines methodenintegrativen Ansatzes. *Zeitschrift für Pädagogik*, (59), 308–335. urn:nbn:de:0111-pedocs-119409 [11.01.2017].
- Riegel, U. (2013). Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken: Einleitung. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (= Fachdidaktische Forschungen, Bd. 4) (S. 9–24). Münster: Waxmann.
- Rolle, Ch. (2010). Musikdidaktische Reflexionen: Was heißt musikalische Bildung durch Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume? In Ch. Wallbaum (Hrsg.), *Perspektiven der Musikdidaktik: Drei Schulstunden im Licht der Theorien* (= Schriften/Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“, Leipzig, Bd. 3) (S. 233–260). Hildesheim u. a.: Olms.

- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung: Eine empirische Studie an einer deutschen und US-amerikanischen Universität*. (= Studien zur international und interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft, Bd. 12). Münster: Waxmann.
- Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung (2004). *Lehrplan Gymnasium Sachsen*. http://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/lp_gy_musik.pdf?v2 [22.09.2016].
- Schindler, R. (1957). Grundprinzipien der Psychodynamik in der Gruppe. *Psyche*, (11), 308–314.
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M. & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 259–267.
- Sheridan, M. & Byrne, C. (2013). Music Education. In T. G. K. Bryce, W. M. Humes & A. Kennedy (Hrsg.), *Scottish education. Referendum* (Fourth edition) (S. 575–579). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Strauss, A. L. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung* (Unveränderter Nachdruck der 2. Auflage) (= UTB, Bd. 1776, Soziologie). München: Fink.
- Stroh, W. M. (2010). Die tätigkeitstheoretische Perspektive. In Ch. Wallbaum (Hrsg.), *Perspektiven der Musikdidaktik: Drei Schulstunden im Licht der Theorien* (= Schriften/Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“, Leipzig, Bd. 3) (S. 261–282). Hildesheim u. a.: Olms.
- Vogl, S. (2014). Gruppendiskussion. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 581–586). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wallbaum, Ch. (Hrsg.) (2010a). *Perspektiven der Musikdidaktik: Drei Schulstunden im Licht der Theorien* (= Schriften/Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“, Leipzig, Bd. 3.) Hildesheim u. a.: Olms.
- Wallbaum, Ch. (2010b). Wenn Musik nur in erfüllter Praxis erscheint. In Ch. Wallbaum (Hrsg.), *Perspektiven der Musikdidaktik: Drei Schulstunden im Licht der Theorien* (= Schriften/Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“, Leipzig, Bd. 3) (S. 83–122). Hildesheim u. a.: Olms.
- Wallbaum, Ch. (Hrsg.) (2017a, in Vorbereitung). *Comparing: International Music Lessons on Video*. Hildesheim u. a.: Olms.
- Wallbaum, Ch. (2017b, in Vorbereitung). The Analytical Short Film. In Ch. Wallbaum (Hrsg.), *Comparing. International Music Lessons on Video*. Hildesheim u. a.: Olms.
- Wallbaum, Ch. & Prantl, D. (2014, Mai). *The Music Pedagogic Shortcut: A method to articulate a point of view with video and complementary information*. 23th EAS Conference. Nicosia, Greece.
- Zahn, C., Krauskopf, K., Hesse, F. W. & Pea, R. (2009). Participation in Knowledge Building “Revisited”: Reflective Discussion and Information Design with Advanced Digital Video Technology. *Proceedings of Computer Supported Collaborative Learning Practices*,

596–600. http://web.stanford.edu/~roypea/RoyPDF%20folder/A155_CSCL09_Zahn_et_al.pdf [28.04.2016].

Daniel Prantl
Hochschule für Musik und Theater
„Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig
Institut für Musikpädagogik
Dittrichring 21
04109 Leipzig
daniel.prantl@hmt-leipzig.de

Prof. Dr. Christopher Wallbaum
Hochschule für Musik und Theater
„Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig
Institut für Musikpädagogik
Dittrichring 21
04109 Leipzig
christopher.wallbaum@googlemail.com