

Heberle, Kerstin; Kranefeld, Ulrike

"Wer fänd' es schöner mit dem Refrain anzufangen?". Das Prinzip Partizipation als Gegenstand des interaktiven Ringens innerhalb eines Lehrer-Tandems im Musikunterricht

Serke, Björn [Hrsg.]; Streese, Bettina [Hrsg.]: *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 118-129



Quellenangabe/ Reference:

Heberle, Kerstin; Kranefeld, Ulrike: "Wer fänd' es schöner mit dem Refrain anzufangen?". Das Prinzip Partizipation als Gegenstand des interaktiven Ringens innerhalb eines Lehrer-Tandems im Musikunterricht - In: Serke, Björn [Hrsg.]; Streese, Bettina [Hrsg.]: *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 118-129 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-248918 - DOI: 10.25656/01:24891

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-248918>

<https://doi.org/10.25656/01:24891>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Kerstin Heberle und Ulrike Kranefeld

„Wer fänd‘ es schöner mit dem Refrain anzufangen?“ Das Prinzip Partizipation als Gegenstand des interaktiven Ringens innerhalb eines Lehrer-Tandems im Musikunterricht

1 Multiprofessionelle Kooperation im Musikunterricht

Während innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Diskussion vor allem die interdisziplinäre Kooperation zwischen Sonder- und Regelschullehrenden in den Blick gerät (vgl. Lütje-Klose u. a. 2014), wird für das Fach Musik ergänzend dazu die unterrichtsbezogene multiprofessionelle Kooperation zwischen Musikschul- und Regelschullehrkräften zum Forschungsgegenstand¹. Auch hier wird das Aufeinandertreffen der unterschiedlichen berufsbiographischen Hintergründe und das ggf. unterschiedliche Professionsverständnis als besonderes Potential diskutiert. So formuliert etwa Oberschmidt (2015, 77):

„Synergetische Kooperationen führen im Gegensatz zu einem sich additiv ergänzenden Zusammenwirken der einzelnen Protagonisten zu einer gänzlich anderen Systembildung. Etwas Neues wird geschaffen, welches durch die einzelnen Partner nicht möglich wäre. Hierzu gehört etwa ein gemeinsamer, gleichberechtigt und gemeinsam geführter Unterricht in einer Orchesterklasse, die Einbindung des Instrumentalunterrichts in die gemeinsame Orchesterstunde [...] und das Tandem-Modell im JeKi-Kontext.“

Dabei gilt die Kooperation zwischen unterschiedlichen Professionen nicht als „Selbstläufer“ (Hopmann u. a. 2019, 402), gerade, wenn diese tatsächlich Synergien freisetzen und sich im Modus einer „Kokonstruktion“ (Gräsel u. a. 2006, 210) auf der Basis des jeweils individuellen Wissens, das aufeinander bezogen werden muss, vollziehen soll. Als gute Voraussetzung für Kokonstruktion gelten gleiche Überzeugungen und Haltungen (Lütje-Klose u. a. 2014), da Lehrkräfte sich dann „auf die Mühen der beschriebenen Einigungsprozesse einlassen und eigene Autonomieeinschränkungen zugunsten gemeinsam zu verfolgender Ziele in Kauf nehmen“ (Hopmann u. a. 2019, 404). Gerade für die Kooperation innerhalb

1 Vgl. etwa zur Kooperation im Programm „Jedem Kind ein Instrument“: Kulin & Özdemir 2011; Lehmann u. a. 2012; Kranefeld 2013; Kranefeld u. a. 2014.

musikpädagogischer Formate bedarf es nach Oberschmidt (2015) aber besonderer Sensibilität. So merkt er an, dass Kooperation in musikpädagogischen Formaten „aufgrund der hohen persönlichen Eingebundenheit in die Sache“ (ebd., 75) für die jeweiligen Lehrkräfte als „riskant“ (ebd.) oder auch als „potentielle Bedrohung“ (ebd.) empfunden werden kann. Gerade vor dem Hintergrund solcher Herausforderungen sind die „Teambildungsprozesse“ nach Neumann u. a. (2021, 166) zu Beginn einer neuen gemeinsamen Kooperation von besonderer Relevanz für gelingende Kooperation.

Im Folgenden wird ein solcher Beginn einer neuen Kooperationsbeziehung zweier Musiklehrer in den Blick genommen, in der unterschiedliche pädagogische bzw. fachdidaktische Überzeugungen aufeinandertreffen und bis hinein in die Unterrichtssituation selbst verhandelt werden. Exemplarisch soll dies in Bezug auf die jeweiligen Überzeugungen zur pädagogischen Dimension der Partizipation gezeigt werden, die gleichzeitig einen zentralen Aspekt gemeinsamen Lernens darstellt. Mit Reusser und Pauli (2014) gehen wir davon aus, dass es sich bei Überzeugungen um „emotional aufgeladene mentale Konfigurationen mit normativ-evaluativem Charakter“ (ebd., 644) handelt:

„Überzeugungen, welche stark oder schwach, stabil oder veränderbar, konsistent oder widersprüchlich, individuell oder sozial geteilt sein können, bringen zum Ausdruck, was eine Lehrperson glaubt, worauf sie vertraut, was sie subjektiv für richtig hält.“ (ebd.)

Anhand von Interviews mit beiden Lehrern werden deshalb zunächst ihre Überzeugungen zur Partizipation – hier im Sinne von Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler*innen bei Fragen des musikalischen Arrangements beim gemeinsamen Musizieren – rekonstruiert. Anschließend wird mit Hilfe eines videobasierenden Zugriffs gefragt, wie die divergierenden Überzeugungen in den Praktiken des Kooperierens und gemeinsamen Unterrichtens aufgerufen werden. Dazu eignet sich eine exemplarische Rekonstruktion von Praktiken des Eingreifens, also wenn eine Lehrkraft in einer Situation in den Prozess eingreift, wenn dieser gerade von der anderen Lehrkraft hauptverantwortlich gestaltet wird. Eine besondere Brisanz ergibt sich allerdings daraus, dass Lehrkräfte gleichzeitig aus ihrem eigenen Autonomie-Verständnis und -Erleben aus der vorherigen Praxis als Alleinunterrichtende heraus durchaus für Kooperationssituationen die Norm ableiten können, dass sie „nicht gegenseitig in den Unterricht anderer eingreifen sollen“ (Neumann 2019, 79f.).

2 Fallauswahl und methodisches Vorgehen

Videografiert wurde der Unterricht einer 6. Klasse an einer Realschule mit Gemeinsamem Lernen², der als Musikklasse in Kooperation mit der städtischen Musikschule realisiert wird. Der Unterricht wird als Tandemunterricht von einem Musiklehrer der Schule (Thomas Steinkamp) und einem Musikschullehrer (Wolfgang Könen) gemeinsam durchgeführt³. Dabei gestalten die Lehrkräfte den Unterricht vor allem als gemeinsame Orchesterprobe mit Literaturspiel. Konzeptioneller Bestandteil ist die individuelle Förderung der Schüler*innen, die sie vor allem durch leistungsdifferenzierte musikalische Arrangements realisieren. Das Videomaterial, das aus dem Projekt AdaptiMus⁴ stammt, dokumentiert eine Situation, in der mitten im Schuljahr in einer langjährig etablierten multiprofessionellen Kooperation unvermittelt ein Lehrerwechsel stattfindet und sich der Musiklehrer der allgemeinbildenden Schule mit einem neuen Kooperationspartner der Musikschule konfrontiert sieht, der mit anderen „fachpädagogischen Ideen, Anschauungen, Weltbildern und Wertorientierungen“ (Reusser & Pauli 2014, 644) und auch einem anderen „Professionsideal“ (ebd.) in die Kooperation einsteigt und die bislang etablierte Praxis in Frage stellt. Diese Situation eröffnet uns die Möglichkeit, Teambildungsprozesse direkt zu Beginn der Kooperation zu analysieren.



Abb. 1: Orchesterprobe der Musikklasse

2 Unter Gemeinsamem Lernen werden Varianten und Formate von Unterricht gefasst, an welchem Lernende mit und ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf teilnehmen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW 2022).

3 Die Namen wurden für diese Veröffentlichung pseudonymisiert.

4 AdaptiMus_Video war ein von 2013 bis 2015 vom BMBF gefördertes Projekt zur Rekonstruktion von adaptiven Lernsituationen in Musiziersituationen der 5. und 6. Klassen.

Im Zentrum unserer Auswertung steht ein Ausschnitt aus der 3. Stunde innerhalb der neuen Kooperation, die vom Musikschullehrer geleitet werden soll und in der es um Fragen des musikalischen Arrangements und der Anordnung und Reihenfolge von Formteilen im Song „The lions sleeps tonight“ geht.⁵

Um Praktiken der Kooperation zu rekonstruieren, wurde das Videomaterial einer multimodalen Interaktionsanalyse nach Schmitt (2015) unterzogen. Dabei werden neben verbalsprachlichen Dimensionen der Interaktion auch „Mimik, Gestikulation, Blickverhalten, Körperposituren und Positionen im Raum, die Manipulation von Objekten und unterschiedliche Präsenzmodi“ als multimodale „Ausdrucksressourcen“ (ebd., 343) innerhalb der Interaktion berücksichtigt. Ein besonderes Augenmerk gilt in diesem sequenzanalytischen Vorgehen in Form von turn-by-turn-Analysen auch den entsprechenden Adressierungspraktiken⁶.

Um die so in der Interaktionsanalyse rekonstruierten Handlungsmuster der beiden Lehrkräfte zu kontextualisieren und weitere Lesarten zu bilden, wurden auch ihre Orientierungsmuster betrachtet. Dazu wurden zwei Interviews mit den beiden Musiklehrenden⁷, die unmittelbar *vor* (Musiklehrer) bzw. *nach* (Musikschullehrer) der Stunde entstanden sind, ausgewählt und im Hinblick auf die Fragen nach multiprofessioneller Kooperation und nach pädagogischen Überzeugungen zu Partizipation fokussiert mit inhaltsanalytischen Methoden ausgewertet (vgl. Kuckartz 2022).

3 Kontextualisierung: Orientierungen der Lehrkräfte im Interview

Bereits innerhalb der Interviews, in denen sich beide zur Planung und Gestaltung der beobachteten Stunde äußern, kommen ihre unterschiedlichen pädagogischen und didaktischen Überzeugungen zum Ausdruck.

So sieht sich der Musiklehrer, Thomas Steinkamp, zu Beginn der neuen Kooperationssituation mit didaktischen Ansätzen konfrontiert, die er als „*anders*“ zu der Ensemblepraxis wahrnimmt, die er gemeinsam mit dem vorherigen Musikschullehrer entwickelt hat. Sein Eindruck ist, dass sein neuer Kooperationspartner „*eher schülerorientiert und (...) offener gestalten will*“ und auf Partizipation setzt. „*Die Schüler sollen entscheiden und sollen mitentscheiden dürfen, wie was zu klingen hat*“. Auch die Äußerungen seines neuen Kooperationspartners, des Musikschullehrers Wolfgang Könen, zeigen eine explizite Abgrenzung vom bisherigen Ansatz und von der für ihn damit verbundenen pädagogischen und didaktischen Haltung des

⁵ Herzlichen Dank an Patricia Lappe für die Illustration.

⁶ Zum genauen Vorgehen siehe auch Kranefeld & Heberle 2020.

⁷ Dazu wurde Interviewmaterial genutzt, das im Rahmen von AdaptiMus von unseren Verbundpartner*innen Anne Niessen und Michael Göllner erhoben wurde.

Musiklehrers: *„So immer so dieser Pädagoge, der dann immer so die Struktur vorgibt, dem die Kinder sich anzupassen haben und dann eben auch so eben entsprechend Lob und Kritik dann verteilt“*. Stattdessen setzt er auf Mitbestimmung und didaktische Offenheit: *„Einfach mal zu gucken, was wollen die Kinder denn eigentlich, was bringen die Kinder ein?“*

Die Interviews machen deutlich, dass mit dieser Kooperation nun zwei Akteure aufeinandertreffen, die ihre Unterschiede bereits selbst sehr explizit in den Gegenüberstellungen *offen vs. geschlossen, Ergebnis- vs. Prozessorientierung* sowie *schülerorientiert vs. lehrerzentriert/sachorientiert* konzeptualisieren. Zu der Frage, wie die beiden Lehrkräfte diesen Prozess trotz divergierender pädagogischer Überzeugungen gestalten wollen, deutet sich eine gemeinsame Strategie an: Der Musikschullehrer übernimmt zunächst allein die inhaltliche Planung und Leitung der Stunde, damit der Musiklehrer erst einmal einen Eindruck von seinem Unterrichtstil gewinnen kann. Letzterer zeigt sich dabei aufgeschlossen: *„Es ist ein ganz anderer Ansatz und den gucke ich mir erst mal gespannt an,...“*. Vor der Stunde tauschen sie sich deshalb nur kurz aus und einigen sich auf einen Modus, in dem der Musiklehrer eine assistierende Rolle übernimmt, die sich vor allem auf disziplinierende Eingriffe beschränkt: *„Und das, was er macht, unterstütze ich.“*⁸ Gleichzeitig formuliert Herr Steinkamp jedoch auch ein Gütekriterium, an dem für ihn das Gelingen des neuen Ansatzes festzumachen ist und das eine andere Akzentuierung von Partizipation impliziert: *„In dem Moment, wo er die ans Spielen kriegt, ans Machen, ans Tun kriegt und die wissen, was er von ihnen will und die das lösen können und die daran Spaß haben, dann wird das laufen. Dann wird denen das auch gefallen.“*

Während Herr Könen, wie auch die Interaktionsanalyse zeigen wird, Partizipation vor allem in der schüler*innenseitigen Möglichkeit zur Mitbestimmung sieht, akzentuiert Herr Steinkamp hier Partizipation im Sinne einer Teilhabe im gemeinsamen musikalischen Tun.

4 Praktiken des Kooperierens angesichts konkurrierender Überzeugungen

Angesichts dieses Spannungsfeldes von divergierenden Überzeugungen und gleichzeitiger expliziter Bereitschaft des Musiklehrers, sich durchaus auf neue Wege des Kooperationspartners einzulassen, stellt sich die Frage, welche Praktiken des Kooperierens die beiden Lehrer in der Unterrichtssituation selbst entwickeln. Gerade in einer solchen Konstellation lohnt ein Blick auf Praktiken des Eingreifens, gelten sie doch als neuralgische Situationen der Kooperationsgestaltung.

8 Nach dem Kooperationsmodell von Cook & Friend (1995, 8) übernimmt der Musikschullehrer also den „clear lead“, während der Musiklehrer vornehmlich disziplinierend assistieren soll.

Unter Eingreifen verstehen wir in diesem Fall Handlungen des Musiklehrers, die über die vom Musikschullehrer gewünschte und verabredete Hilfestellung bei der Disziplinierung der Klasse hinausgehen. Dafür haben wir zwei Schlüsselszenen ausgesucht, die im Folgenden zunächst in den Kontext der Stunde eingeordnet und dann einer Interaktionsanalyse unterzogen werden.

4.1 Zum Kontext der Schlüsselszenen

In der beobachteten Unterrichtsstunde zeigt sich zunächst die zuvor angedeutete Rollenaufteilung. Der Musikschullehrer eröffnet die Stunde und benennt die Entwicklung des gemeinsamen Arrangements als Stundenziel. Bereits hier markiert er den Prozess explizit als ergebnisoffen: *„Ja, wir können auch nächste Woche immer noch überlegen, wenn uns irgendwas nicht gefällt, ob wir's doch wieder umbauen“* (00:48:30). In der ganzen Stunde hat er die Gesprächsführung inne und leitet die Probe. Die Rolle des Musiklehrers beschränkt sich dagegen darauf, Zwischenergebnisse zu dokumentieren und für alle sichtbar per Beamer an die Wand zu projizieren. Diese Rollenaufteilung zeigt sich auch in der Raumordnung: Der Musiklehrer positioniert sich hinten im Raum am PC, also im Rücken der Schüler*innen, der Musikschullehrer steht vorne auf der Position des Dirigenten. Die Schüler*innen sitzen in einer Orchestersitzordnung hintereinander in ihren jeweiligen Stimmgruppen mit Blick zum Dirigenten. Das Beamer-Bild wird hinter dem Rücken des Musikschullehrers und für die Klasse sichtbar projiziert. Der Musikschullehrer initiiert nun ein lehrer*innenzentriertes Gespräch, in dem er Gestaltungsideen für das Intro sowie Vorschläge für eine Reihenfolge der Formteile Refrain, Strophe, Intro, Outro und Bridge sammelt. Dabei animiert er die Schüler*innen dazu, ihre Ideen einzubringen, diese zu kommentieren und darüber abzustimmen.

Auszug Transkription (54:06-55 :46)

Herr Könen:	So. Jetzt nehmen wir die nächste Frage: Wie oft wollen wir dieses Paket Strophe und Refrain spielen? Woll'n wir's nur einmal spielen, woll'n wir zweimal? Zweimal Strophe und Refrain spielen? Woll'n wir's sogar dreimal spielen? ((<i>blickt in die Runde</i>)) Ich frag mal einfach: Wer ist für einmal?
SuS ⁹ :	((<i>niemand meldet sich</i>))
Herr Könen:	Wer ist für zweimal?
SuS:	((<i>nacheinander melden sich vier Schüler*innen, blicken in die Runde</i>))
Herr Könen:	Ok. Ja. Wer ist für dreimal?
SuS:	((<i>eine Schülerin meldet sich; ein Schüler lacht darüber</i>))

9 Abkürzung für Schüler*innen.

- Herr Könen: Aha. OK. ((*meldet sich*)) Also ich wär auch für zweimal. Ich darf ja auch ne Meinung haben. Weil, es ist, es ist auch gängige Praxis. Man merkt, dass, dass ihr erfahrene Musikhörer seid. Es ist gängige Praxis bei Songs, ne? Dass es zweimal gespielt wird. Wenn's dreimal hintereinander kommt, dann, mmh, dann wird's vielleicht schon nen bisschen langweilig. Besonders, wenn die Melodie besonders eingängig ist, ne? Dann wird's beim dritten Mal vielleicht, dann hört man nicht mehr so genau hin und so. Da muss beim dritten mal was anderes passieren. Ne? Und DAS ist jetzt die entscheidende Frage, was machen wir dann, wenn wir Strophe und Refrain zweimal gespielt haben? Was kommt dann? Ja, Stefanie?
- Stefanie Dann kommt der Schlussteil.
- Herr Könen: Dann schon der Schlussteil?
- Stefanie: Ja, wenn wir das zweimal gespielt haben.
- Herr Könen: Ja und dann lassen wir einfach Zwischenspiel, Bridge, Solo. Also du willst direkt dann von zweimal spielen direkt auf's Outro? Quasi so ne Kurzversion von dem Lied.
- Stefanie: Jaa.
- SuS: ((*lachen*))
- Herr Könen: Ja gut. Das ist eh, das is n akzeptabler Standpunkt. Das ist ne Geschmacks-Frage. Da gibt's jetzt nicht richtig und falsch, sondern irgendwie, gefällt mir oder gefällt mir nicht. So ist das halt mit Musik und Kunst. Das hat viel damit zu tun, ob's einem gefällt. ((*zeigt auf Herrn Steinkamp*)) Herr Steinkamp?

In dieser Sequenz zeigen sich unterschiedliche Aspekte der von Herrn Könen angestrebten Mitbestimmung der Schüler*innen beim musikalischen Arrangement: Auf eine Abstimmung über die Anzahl der Wiederholungen im Plenum, folgt das Einbringen seiner eigenen Meinung (zu der er ein Recht einfordert), die er aber gleichzeitig als konform mit der Mehrheitsmeinung der Schüler*innen markiert und anschließend als gültig im Sinne der musikalischen Tradition und musikalischen Logik beschreibt. Bei der nächsten Entscheidung bzw. Möglichkeit zur Mitbestimmung, die von Herrn Könen aufgerufen wird, kommt es dann zu einer interessanten fachdidaktischen Herausforderung: Er bewertet Stefanies Vorschlag, der nur einen kleinen Anteil der bislang eingeübten Formteile berücksichtigt, nicht im Hinblick auf die Auslassungen, sondern markiert mit Verweis auf die künstlerische Freiheit diesen als „*akzeptablen Standpunkt*“ (Z. 107). Damit kann sich jede*r am Entscheidungsprozess gleichwertig beteiligen und wird auch mit Vorschlägen anerkannt, auch wenn diese ggf. nicht der möglicherweise prägenden schulischen Norm eines Richtig und Falsch oder eines Anspruchs auf Vollständigkeit entsprechen. So kann in Bezug auf die Partizipation bei den Schüler*innen der Eindruck eines *anything goes* entstehen.

4.2 Eingreifen I: Selbstpositionierung als interessierter Beobachter

Am Ende der oben dargestellten Gesprächssequenz meldet sich Herr Steinkamp zu Wort und wendet sich direkt an seinen Kooperationspartner:

Schlüsselszene 1: Auszug Transkription (55:46-56:26)

Herr Steinkamp:	Wolfgang, ich hab noch ne Frage, haben wir bei der Intro jetzt schon, eh, irgendwie ne Entscheidung getroffen? [Oder bleibt das offen?
Herr Könen:	[Nein, haben wir noch nicht, wir haben das erst mal so stehen gelassen.
Herr Steinkamp:	Erst mal gesammelt nur?
Herr Könen:	Wir haben erst mal nur gesammelt, die Ideen, ne?
Herr Steinkamp:	((leise)) Ok.
Herr Könen:	Ja. Weil gerade die Intro. Da gibt's ja viele Optionen und die sollten wir ruhig alle mal durchspielen, ne? OK. Jetzt haben wir also. Also Stefanie meint, direkt von zweimal Strophe Refrain in dann in die Outro, gibt es noch andere Vorschläge? Ja, Samantha?
Samantha:	Später vielleicht, ähm, das Zwischenspiel oder das Solo machen.
Herr Könen:	Zwischenspiel oder Solo. (.) Ok, gut.

Der Musiklehrer richtet sich mit einer expliziten „Frage“ (Z.111) an Herrn Könen und erkundigt sich, ob die offene Sammlung von Ideen schon zu einem Ergebnis geführt hat. Dieser Turn eröffnet mindestens zwei Lesarten: Eine Lesart besteht darin, dass seine Frage für ihn klärende Funktion hat und er sich – ganz im Sinne seiner assistierenden und in diesem Falle dokumentierenden Rolle – erkundigt, ob er die bisherigen Inhalte richtig notiert hat. Denkbar ist jedoch auch, dass seine Frage eine appellative Funktion hat und er gegenüber dem Musikschullehrer zum Ausdruck bringen möchte, dass er eine Entscheidung für notwendig hält. Entsprechend der konversationsanalytischen Logik ist an dieser Stelle für die gemeinsame Bedeutungsaushandlung nun der nächste Turn interessant: Herr Könen bezieht sich mit seiner Antwort rein auf den inhaltlichen Gehalt der Frage zum Status des Intros und bestätigt den Status einer vorläufigen Sammlung. Dass sich Herr Steinkamp nun mit dieser – die inhaltliche Ebene ja durchaus klärenden Antwort – nicht direkt zufriedengibt, sondern an dieser Stelle noch einmal nachhakt („*Erst mal gesammelt nur?*“ (Z.116)) bestätigt die zweite Lesart. Auch das „*nur*“ verweist auf einen möglicherweise als defizitär empfundenen Zustand. Nun scheint auch Herr Könen die Fragen als eine Aufforderung zu interpretieren. Er betont, dass es aus seiner Sicht wichtig sei, weitere Alternativen zu sammeln. Dass er sich im Anschluss übergangslos wieder an die Schüler*innen wendet, er somit an dieser

Stelle keine Erwiderung von Herrn Steinkamp – etwa im Sinne einer Bestätigung oder weiteren Fragen – abwarten möchte, zeigt, dass seine Position jedoch für ihn nicht zur inhaltlichen Disposition steht und er dafür keine Legitimation seitens des Musiklehrers einzuholen erachtet.

In der Literatur wird Eingreifen als Resultat einer Beobachtung betrachtet, die von einem der beiden Kooperationspartner*innen „als problematisch empfunden [wird] und Ungeduld auslöst“ und bei dem die Lehrkräfte „davon ausgehen, dass sie die beobachtete (problematische) Situation mit eigenem Handeln lösen oder entschärfen könnten“ (Kranefeld 2013, 240). In diesem Sinne könnte man auch den Kommunikationsbeitrag des Musiklehrers deuten, der die beobachtete Situation möglicherweise als gegenläufig zu seiner auch im Interview relevant gesetzten Orientierung am musikalischen Tun empfindet. Für ihn ist es von hohem Wert, dass er die Schüler*innen „*ans Machen, ans Tun kriegt*“ (s.o.). Das in seinen Augen womöglich etwas langwierige Gespräch steht diesem Gütekriterium entgegen.

An dieser Stelle zeigt sich jedoch kein vehementes Insistieren. Stattdessen positioniert sich Herr Steinkamp zunächst in der Rolle des interessierten Beobachters und äußert sein Missfallen höchstens implizit. Auf diese Weise kommt es zu keiner offenen Konfrontation, der Musikschullehrer behält in der Situation die inhaltliche Führung.

4.3 Eingreifen II: Eingreifen mit Übernahme einer Schülerrolle

Eine andere Vehemenz beim Eingreifen zeigt Herr Steinkamp in der unmittelbar folgenden Sequenz. Auf die Frage an die Klasse, ob es noch weitere Vorschläge für die Anordnung der Formteile gibt, schnippt er mehrfach und wird von Herrn Könen ‚drangenommen‘:

Schlüsselszene 2: Auszug Transkription (56:26-56:38)

Herr Steinkamp:	((<i>schnippt mehrfach laut</i>))
Herr Könen:	Herr Steinkamp?
Herr Steinkamp:	Ich hab noch ne Idee. Wollen wir das nicht einfach mal spielen?
Herr Könen:	Hehä.
Herr Steinkamp:	Also grade die Intro, das würde mich mal interessieren, wie die
Herr Könen:	[ok
Herr Steinkamp:	einzelnen Teile klingen und dann so Strophe und Refrain und dann können wir ja mal gucken.

Erneut erscheint es so, dass Herr Steinkamp die Entscheidungs- und Aushandlungsprozesse beschleunigen will. Während er in Schlüsselszene 1 in der vereinbarten Assistenzrolle agiert und mehr oder weniger von außen in die Situation

eingreift, aber mit seinem Anliegen scheitert, wechselt er nun die Strategie: Auf die Frage nach weiteren Vorschlägen zur Anordnung der Formteile meldet sich Herr Steinkamp erneut, diesmal mit dem Handzeichen des Schnipsens und wählt damit eine Form, die in der Unterrichtskommunikation als legitimes Mittel der Partizipation anerkannt, in der Regel aber der Schüler*innenrolle zugeordnet ist. Ganz im Sinne dieses Musters nimmt Herr Könen seinen Kollegen ‚dran‘, bestätigt damit also seine Als-Ob-Inszenierung als Schüler. Allerdings deutet Herr Steinkamp kurzerhand die Frage von Herrn Könen nach weiteren Vorschlägen um, denn in den Beiträgen der Schüler*innen zuvor ging es jeweils um Ideen für die Anordnung der Formteile, während Herr Steinkamp nun eher einen ‚Antrag zur Geschäftsordnung‘ stellt und eine Ausprobierphase einfordert und mit „dann können wir ja mal gucken“ (Z. 131f.) eine gemeinsame Bewertung in Aussicht stellt. Durch die Als-Ob-Inszenierung zuvor kann dieses „wir“ von den anderen Gesprächsteilnehmer*innen sowohl als *wir als Gruppe* (entsprechend der eingenommenen Schüler-Rolle) oder als *wir als Lehrer-Tandem* gedeutet werden. Interessant ist nun die Reaktion des Musikschullehrers, denn nach kurzem Zögern stellt er den Vorschlag ebenfalls zur Abstimmung im Plenum:

Schlüsselszene 2: Auszug Transkription (56:38-56:47)

Herr Könen:	[Ok. Also wer ist dafür, dass wir das mal ausprobieren? Verschiedene Versionen der Intro?
SuS:	((14 von 17 Schüler*innen melden sich))
Ein Schüler:	Die Mehrheit.
Herr Könen:	Die Mehrheit. OK. Dann machen wir das doch einfach mal.
Ein Schüler:	Yeah.

Durch eine mögliche Ablehnung des Vorschlags seines Kooperationspartners hätte Herr Könen die neu etablierte Norm, dass alle Vorschläge einbringen dürfen und gehört werden, zur Disposition gestellt. In dem er den Vorschlag zur Abstimmung im Plenum stellt, kann er die in der Situation bisher aufgerufene Vorstellung von Partizipation aufrechterhalten, indem er sowohl Herrn Steinkamps Anliegen anerkennt als auch die Mitbestimmungsmöglichkeit der Schüler*innen sichert.

5 Fazit

In der Abfolge der Schlüsselszenen zeigt sich, dass Herr Steinkamp mit seinem Eingreifen unterschiedlich erfolgreich ist: Während er in Schlüsselszene 1 in der vereinbarten Assistenzrolle agiert und mehr oder weniger von außen in die Situation eingreift, aber mit seinem Anliegen scheitert, wechselt er in der nächsten

Szene die Strategie: Durch sein Schnipsen und die dadurch inszenierte Schülerrolle gelangt er quasi nach innen in das von Herrn Könen aufgebaute System von Partizipation, das er in der Stunde etabliert hat. Eine Ablehnung des Vorschlags seines Kooperationspartners würde dieser neu etablierten Norm, dass alle Beteiligten Vorschläge einbringen dürfen, gehört werden und in ihren Anliegen anerkannt werden, widersprechen.

Das Fallbeispiel zeigt eindrücklich, dass die beiden Lehrer zwar bereits im Vorfeld der Stunde eine explizite Rollenklärung durchführen (Musikschullehrer gestaltet die Stunde inhaltlich und leitet sie, Musiklehrer assistiert). Angesichts ihrer stark divergierenden pädagogischen Überzeugungen verwundert es aber kaum, dass es doch zu Situationen des Eingreifens kommt. Dabei muss beachtet werden, dass sich der Musiklehrer wahrscheinlich weniger gegen das grundsätzliche Prinzip Partizipation wendet, sondern eher gegen eine Umsetzung in einem ausufernden lehrer*innenzentrierten Gespräch, das wiederum seiner pädagogischen Norm eines hohen Anteils musikalischen Tuns widerspricht.

Das Fallbeispiel veranschaulicht die Komplexität von Rollenklärungen, die nur zum Teil explizit und vorab stattfinden können. Der mikroanalytische Blick auf das Eingreifen zeigt, dass sich die eigentlichen Rollen erst in der Interaktion entscheiden bzw. dort kontinuierlich weiter ausgehandelt werden. Bereits die eigenen Impulse zum Eingreifen könnten so, soweit sie im Anschluss an eine Kooperationssituation thematisiert werden, als wertvolle Seismographen für divergierende pädagogische und didaktische Überzeugungen in Kooperationssituationen betrachtet werden und (ggf. auch videobasiert) zu Gesprächsanlässen in Teambildungsprozessen werden.

Literatur

- Cook, L. & Friend, M. (1995): Co-Teaching. Guidelines for creating effective practices. In: *Focus on Exceptional Children* 28 (3), 1-16.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2), 205-219.
- Hopmann, B., Böhm-Kasper, O. & Lütje-Klose, B. (2019): Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen in der universitären Lehre. Entwicklung inklusions- und kooperationsbezogener Einstellungen von angehenden Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften in einem interdisziplinären Masterseminar. In: *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion* 2 (3), 400-421.
- Kranefeld, U. (2013): Assistieren. Rekonstruktion eines Kooperationsmusters im Lehrenden-Tandem im Programm „Jedem Kind ein Instrument“. In: U. Riegel & K. Macha (Hrsg.): *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken. Fachdidaktische Forschungen*, Band 4. Münster: Waxmann, 232-247.
- Kranefeld, U., Heberle, K., Lütje-Klose, B. & Busch, T. (2014): Herausforderung Inklusion? Ein mehrperspektivischer Blick auf die JeKi-Praxis an Schulen mit gemeinsamem Unterricht (GU). In: B. Clausen (Hrsg.): *Teilhabe und Gerechtigkeit – Participation and Equity. Musikpädagogische Forschung*, Band 35. Münster und New York: Waxmann, 95-113.

- Kranefeld, U. & Heberle, K. (2020): Praktiken der Passung. Videobasierte Fallanalysen zur Differenzbearbeitung in musikpädagogischen Angeboten der 5. und 6. Klasse. Münster: Waxmann.
- Kuckartz, U. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (5., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Kulin, S., & Özdemir, M. (2011): Lehrer-Kooperation im JeKi-Kontext: Erwartungen und Umsetzungen. In: Beiträge Empirischer Musikpädagogik 2 (2). Online unter: <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/61> (Abrufdatum: 15.03.2022).
- Lehmann, K., Hammel, L. & Niessen, A. (2012): „Wenn der eine den Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“. Aufgabenverteilung im Lehrenden-Tandem des musikpädagogischen Programms „Jedem Kind ein Instrument“. In: J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.): Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Essen: Die Blaue Eule, 195-212.
- Lütje-Klose, B., Miller, S. & Ziegler, H. (2014): Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. In: Soziale Passagen 6 (1), 69-84.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2022): Inklusion. Online unter: <https://www.schulministerium.nrw/schule-bildung/bildungsthemen/inklusion> (Abrufdatum: 16.03.2022).
- Neumann, P. (2019): Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen. Münster und New York: Waxmann.
- Neumann, P., Grüter, S., Eckel, L., Lütje-Klose, B., Wild, E. & Gorges, J. (2021): Aufgaben und Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Fachkräften der Schulsozialarbeit in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I. Erste Ergebnisse aus dem BiFoKi-Projekt. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 73 (4), 164-177.
- Oberschmidt, J. (2015): Markt der Möglichkeiten. Facetten der Kooperation zwischen allgemein bildenden Schulen und Musikschulen. In: S. Schmid (Hrsg.): Musikunterricht(en) im 21. Jahrhundert. Begegnungen, Einblicke, Visionen. Augsburg: Wißner, 73-79.
- Reusser, K. & Pauli, Ch. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster und New York: Waxmann, 642-661.
- Schmitt, R. (2015): Positionspapier. Multimodale Interaktionsanalyse. In: U. Dausendschön-Gay, E. Gülich & U. Krafft (Hrsg.): Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen. Bielefeld: transcript, 43-51.
- Vogel, C. (2016): Inklusion und Partizipation. Ansprüche an eine zeitgemäße Musikpädagogik. In: Diskussion Musikpädagogik 70, 4-9.