

Zum Nacherfinden. Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

**„Auf welche Aussagen der Schüler*innen
würden Sie gerne zurückkommen?“ –
Ein Aufgabenformat zum Weiterdenken
von Unterrichtssituationen
im Fachseminar Musik**

Miguel Machulla¹, Marja Hahn¹, Johanna Langner¹,
Sebastian Dorok² & Ulrike Kranefeld^{1,*}

¹ Technische Universität Dortmund

² Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung Arnsberg

* Kontakt: Technische Universität Dortmund,
Institut für Musik und Musikwissenschaft,
Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund
ulrike.kranefeld@tu-dortmund.de



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Zusammenfassung: Videobasierte Aufgabenformate sind dazu in der Lage, einen bedeutenden Beitrag zur Professionalisierung angehenden Musiklehrkräfte zu leisten. Für die fachspezifische Problemlage des Umgangs mit vielfältigen Schüler*innenäußerungen nach der Erstbegegnung mit einem Musikstück im Unterricht wird ein sechsschrittiges Aufgabenformat (Eindenken, Antizipieren, Analysieren, Vergleichen, Entwickeln, Diskutieren) für das Fachseminar Musik in der zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung entwickelt. Das Aufgabenformat setzt auf die Anregung diskursiver Praktiken, um Reflexionskompetenzen sowie fachdidaktisch fundierte Entscheidungsfähigkeiten zu fördern. Das Format bietet Potenziale für die Übertragung auf weitere mögliche Inhalte im Fachseminar Musik und auf Fachseminare anderer Fächer.

Schlagwörter: Musik; Referendariat; Reflexion; Diskursivität; Videoanalyse; videobasierte Lehrer*innenbildung

1 Einführung

Videobasierte Aufgabenformate sind dazu in der Lage, qualitativ hochwertige Reflexionen anzuregen (Steinbring & Nührenbörger, 2010) und somit einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung von angehenden Lehrkräften zu leisten. Im Rahmen der Projekte *Degree 4.0* und *Degree 5.0* wurden hierzu eine barrierefreie, videobasierte Lernplattform sowie passende Aufgabenformate entwickelt.¹ Ziel der musikdidaktisch ausgerichteten Aufgabenformate für die Lernplattform *degree* ist es, angehende Musiklehrer*innen durch eine videobasierte Arbeit zu fachdidaktisch fundierten und vertieften Diskursen anzuregen.² Die Erfahrungen in der Entwicklung entsprechender Aufgaben-

¹ Die Video-Lernplattform *degree* wurde im Rahmen des Projekts *Degree 4.0 – Digitale reflexive Lehrer*innenbildung 4.0: videobasiert – barrierefrei – personalisiert* entwickelt und erprobt. Das Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 16DHB2130 gefördert. Das vorgestellte Aufgabenformat wurde in einem Teilprojekt im Rahmen des Projekts *Degree 5.0 – Digitale reflexive Lehrer*innenbildung 5.0: videobasiert – barrierefrei – vernetzt* entwickelt und erprobt. Das Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 16DHB2217 gefördert. Leitung des Teilprojekts: Ulrike Kranefeld; Wissenschaftliche Mitarbeiter*innen: Katharina Höller, Johanna Langner, Marja Hahn, Miguel Machulla.

² Weiterführend zum Verständnis fachdidaktischer Vertiefung siehe den Beitrag von Kranefeld et al., S. 178–213 in diesem Heft.

formate zeigen allerdings auch Hürden (Höllner & Kranefeld, 2023): Die gewünschte fachdidaktisch akzentuierte Perspektive wird in einem ersten Zugang zu videografiertem Unterricht oftmals von allgemeinpädagogischen Perspektiven der angehenden Lehrkräfte überlagert. Gerade Studierende oder Lehramtsanwärter*innen (LAA) mit wenig Erfahrung in der Analyse von Unterricht nehmen diesen angesichts von Herausforderungen wie Heterogenität und Klassenführung oftmals mehr als soziale denn als fachbezogene Interaktion wahr, so dass Höllner und Kranefeld (2023) für die Fallbasierung in der musikpädagogischen Lehre konstatieren: „Die Studierenden fühlen sich offensichtlich bei der Fallarbeit im fachdidaktischen Seminar zunächst eher als Lehramtsstudierende adressiert, nicht unbedingt als Studierende des Lehramts Musik“ (S. 290). Als weitere Hürde kommt die Schwierigkeit hinzu, dass angehende Lehrkräfte gerade in kollaborativen Situationen bestimmte Diskursqualitäten wie ein Hinterfragen und den Austausch von Positionen zugunsten einer schnellen Lösung vermissen lassen (Höllner & Kranefeld, 2022).

Ziel des im Folgenden vorgestellten Aufgabenformats ist es, eine Vertiefung der Diskurse der angehenden Musiklehrer*innen anzuregen und gleichzeitig die Fachlichkeit der Reflexion zu stärken. Im vorliegenden Beitrag wird exemplarisch ein Aufgabenformat erläutert, das den Umgang mit unterschiedlichen, teils auch divergierenden Schüler*innenäußerungen im Anschluss an die Erstbegegnung mit einem Musikstück in den Blick nimmt. (Plenums-)Gespräche, die sich auf die ersten Höreindrücke im Anschluss an eine gemeinsame Musikrezeption gründen, spielen im Musikunterricht (der Sekundarstufe I) eine zentrale Rolle (vgl. MSB NRW, 2019). Gerade solche meist offen gestalteten Phasen bergen aufgrund der „Offenheit der Musik für ganz subjektive Konnotationen“ (Jank et al., 1986, S. 113) das Potenzial vielfältiger Bezugnahmen auf die Musik, welche potenziell die Grundlage für den weiteren Verlauf des Gesprächs und des Unterrichts darstellen. Hierbei kann eine dilemmatische Situation für das Lehrendenhandeln entstehen: Die Lehrkräfte befinden sich oftmals im Spannungsfeld einer notwendigen Offenheit für die durchaus divergierenden Rezeptionsweisen der Schüler*innen und einer gewünschten didaktischen Zuspitzung auf ein musikalisches Phänomen, dessen Erschließung zum Gegenstand im weiteren Unterrichtsverlauf werden soll. Auf diese Herausforderung für das Lehrendenhandeln bezieht sich das im Folgenden angesprochene Aufgabenformat.

2 Didaktischer Kommentar

Das musikdidaktische Aufgabenformat thematisiert die Reflexion von Schüler*innen-äußerungen nach der Erstbegegnung mit einem Musikstück im Unterricht. Es basiert auf dem Prinzip der situierten Einbettung der videobasierten Arbeit und folgt einem Vorgehen in sechs Schritten:

- 1) Eindenken in eine didaktische Aufgabe einer Musikunterrichtsstunde anhand einer schriftlichen Unterrichtsplanung inklusive des angestrebten Kompetenzziels;
- 2) Antizipieren von möglichen Schüler*innenäußerungen zum Einstiegsimpuls (hier: „Ich bin gespannt, wie Eure Höreindrücke sind, beschreib die Musik!“);
- 3) systematische Analyse einer Unterrichtssequenz vor dem Hintergrund der zuvor formulierten Erwartungen, begründetes Selektieren und Annotieren der tatsächlichen Schüler*innenäußerungen in Einzelarbeit;
- 4) Vergleich und Diskussion der Selektion und Annotation in Partner*innenarbeit;
- 5) Entwicklung von Handlungsalternativen für das weitere Unterrichtsgespräch in Partner*innenarbeit;
- 6) Diskussion der entwickelten Handlungsalternativen und Thematisierung der dahinter liegenden fachdidaktischen Voreinstellungen und Logiken³ im Plenum.

Zunächst findet anhand einer schriftlichen Unterrichtsplanung inklusive der Benennung des angestrebten Kompetenzziels⁴ ein (1) *Eindenken in die Unterrichtsplanung* einer Lehrerin und in das Aufgabenformat des Unterrichtseinstiegs statt. Da der von der Lehrerin geplante Unterricht in einer 6. Klasse mit dem Hören eines Musikstücks („Kängurus“ aus Saint-Saens *Kar-*

³ Zum Begriff der fachdidaktischen Logiken siehe den Beitrag von Kranefeld et al. in diesem Heft.

⁴ Hier: Die Schüler*innen „beschreiben, ausgehend vom Höreindruck, die musikalische Darstellung außermusikalischer Inhalte [und] analysieren und deuten einfache musikalische Strukturen im Hinblick auf die Darstellung außermusikalischer Inhalte“ (MSB NRW, 2019, S. 18).

neval der Tiere) beginnt, wird auch den LAA zunächst das Musikstück vorgespielt, damit diese einen eigenen Eindruck von der Musik entwickeln und ihre eigene Rezeption später mit der der Schüler*innen vergleichen können. In der Unterrichtssequenz, die Gegenstand der Videoanalyse wird, fordert die Lehrerin die Schüler*innen auf, in einer offenen Einstiegsphase ihre Höreindrücke zu schildern. Vor der Analyse werden die LAA gebeten, möglichst konkret zu antizipieren, wie die Schüler*innen auf diese Musik reagieren könnten:

*„Was erwarten Sie, was Schüler*innen der Klasse 6 zu diesem Hörbeispiel sagen, wenn die vorgegebene Aufgabenstellung der Lehrkraft lautet: ‚Ich bin gespannt, wie Eure Höreindrücke sind, beschreibt die Musik!‘?“*

Die Formulierung der Aufgabe ist unmittelbar am originalen und im Video dokumentierten Einstiegsimpuls der Lehrerin orientiert. Die in Schritt (2) *Antizipieren von Schüler*innenäußerungen* generierten Erwartungen der LAA werden zunächst gesammelt und anschließend daraufhin befragt, welche eigenen dahinter liegenden und fachdidaktisch relevanten Voreinstellungen sichtbar werden, etwa über Lernvoraussetzungen von Kindern in diesem Alter oder ihre Art und Weise, über Musik zu sprechen (Oberschmidt, 2011).

Beim anschließenden (3) *videobasierten Analysieren* werden die von den LAA antizipierten Schüler*innenäußerungen nun mit den tatsächlichen Schüler*innenäußerungen einer authentischen Lerngruppe konfrontiert. So werden die erwarteten Lösungen der LAA zur Folie, die ihren analytischen Blick auf das Videomaterial schärfen kann. Gleichzeitig besteht die Möglichkeit, die eigenen Erwartungen zu hinterfragen, indem diese bestätigt oder auch relativiert werden. Die in unserem Aufgabenformat vorgesehene Auseinandersetzung mit dem Brainstorming der Schüler*innen geht allerdings über eine rein analytische und beschreibende Ebene hinaus und simuliert bereits eine typische fachspezifische Anforderung an das Lehrendenhandeln:

*„Schauen Sie sich den Videoausschnitt, auch vor dem Hintergrund Ihrer Erwartungen, aufmerksam an. Auf welche Aussagen der Schüler*innen würden Sie, angesichts des Anspruchs, Wirkung und Gestaltung miteinander in Beziehung zu setzen, in einem lehrerzentrierten Gespräch gerne zurückkommen? Annotieren Sie diese am Videoausschnitt und begründen Sie Ihre Auswahl.“* (Einzelarbeit)

Die geforderte Selektion von Schüler*innenäußerungen würde in einer authentischen Unterrichtssituation unter hochgradigem Zeit- und Handlungsdruck geschehen müssen. Durch die Arbeit auf der Videoplattform kann dagegen die herausfordernde Situation für die LAA durch die Möglichkeit zur wiederholten Durchsicht grundlegend entschleunigt und in ihrer Komplexität reduziert werden (Delere et al., 2023; Krammer & Reusser, 2005). So können die LAA in Ruhe auswählen, auf welche Äußerungen der Schüler*innen sie in einem imaginierten Unterrichtsgespräch näher eingehen würden. Das „Stoppen“ der Situation bietet somit Raum zur differenzierten Wahrnehmung, aber auch zur Reflexion der eigenen Reaktion. Die Aufforderung, die selektierten Äußerungen der Schüler*innen auf der Plattform zu annotieren, stellt in Bezug auf die Anregung reflexiver Prozesse einen wichtigen Schritt dar, denn es entstehen Positionierungs- sowie Begründungspflicht und die Anforderung, didaktische Überlegungen schriftlich in wenigen Worten treffend zu formulieren. Die Gerichtetheit der Aufgabe lässt – angesichts der oben beschriebenen angestrebten Zuspitzung der Videoarbeit auf fachdidaktische Aspekte – zudem kaum die Möglichkeit zu, in allgemeinpädagogische und -didaktische Diskussionen auszuweichen, denn die Selektion regt zur Auseinandersetzung mit dem fachbezogenen Inhalt der Äußerungen an. Die Verpflichtung auf eine fachbezogene Argumentation wird in der Aufgabenformulierung zusätzlich durch den explizit geforderten Bezug zum angestrebten fachbezogenen Kompetenzziel der Lehrerin gestärkt.

Die Begründungspflicht wird durch den nächsten Schritt des (4) *Vergleichs und der Diskussion der Befunde* in einer anschließenden Partner*innenarbeit vertieft:

„Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse der vorherigen Arbeitsphase. Entwickeln Sie anschließend gemeinsam Überlegungen dazu, wie Sie basierend auf Ihren Ergebnissen als Lehrkraft weiter vorgehen würden.“
(Partner*innenarbeit)

Die Plattform *degree* sieht ein spezifisches Tool vor, um Arbeitsergebnisse zu vergleichen, indem die Timelines der bearbeiteten Videos mit den jeweiligen Annotationen und Codierungen der LAA übereinandergelegt werden. So entsteht auf den ersten Blick eine Übersicht, an welchen Stellen sich die Lösungen der beiden LAA überschneiden oder auch voneinander abweichen. Insbesondere abweichende Lösungen werden so in der Regel unmittelbar zu

Gesprächsanlässen und zum Impuls weiterführender didaktischer Reflexionen und Argumentationen.⁵

Zugespitzt wird die Notwendigkeit zu argumentieren auch durch die Aufforderung im zweiten Teil des Aufgabenformats, „gemeinsame Überlegungen“ für die Weiterarbeit zu entwickeln. Für die (5) *Entwicklung von Handlungsalternativen*, verstanden als Bestandteil einer adaptiven Lehrkompetenz (Bischoff et al., 2005), müssen notwendigerweise – gegebenenfalls auch divergierende – Positionen miteinander in Beziehung gesetzt werden. Da das vorgestellte Aufgabenformat zudem nicht nur eine bloße Zuordnung vorgegebener Kategorien zum Fall vorsieht, sondern die Studierenden zu Einschätzungen und didaktischen Entscheidungen (hier: zur inhaltlich begründeten Selektion) auffordert, werden damit dahinter liegende Normen und Logiken aufgerufen. Diese können Gegenstand der anschließenden Diskussion im Plenum werden, wenn die Szenarien der einzelnen Gruppen präsentiert werden.

Das vorgestellte Aufgabenformat für die videobasierte Arbeit folgt der grundsätzlichen Idee, dass angehende Musiklehrkräfte auf Basis einer genauen Analyse der Praktiken der Aufgabenbearbeitung der Schüler*innen fundiert und kompetenzzielorientiert mögliche Verlaufsalternativen von Unterricht reflektieren. Gleichzeitig kann die abschließende (6) *Diskussion der entwickelten Handlungsalternativen im Plenum* dazu genutzt werden, in den Diskussionen aufgerufene fachdidaktische Logiken offenbar werden zu lassen. So zeigt etwa die in Kranefeld et al. (S. 178–213 in diesem Heft) präsentierte Fallanalyse, wie bei der Bearbeitung des Aufgabenformats und der Selektion der Schüler*innenäußerungen unterschiedliche fachdidaktische Logiken aufgerufen und zueinander in Beziehung gesetzt werden: Die Logik der Relevanz für das Kompetenzziel trifft auf die Logik der Anerkennung und Wertschätzung aller ästhetischer Wahrnehmungen und auf die Logik der fachlichen Angemessenheit und Differenziertheit. Die abschließende Diskussion im Plenum verfolgt daher das Ziel, die jeweils zugrunde liegenden Normen und Logiken, welche die didaktischen Entscheidungen leiten, transparent zu machen und einer kritischen Reflexion zu unterziehen.

⁵ Ausführlicher zum Vergleichstool von *degree* als Möglichkeit zur Diskursanregung siehe den Beitrag von Delere und Wilkens, S. 23–44 in diesem Heft.

3 Das Material

Im zugehörigen Online-Supplement ist das Material zu finden. Es umfasst ein zusammenfassendes Handout zur geplanten Unterrichtsstunde mit Formulierung von Kompetenzziele und das hochschuldidaktische Aufgabenformat in seiner oben beschriebenen Schrittigkeit (inklusive Screenshots, welche die Umsetzung der Aufgaben innerhalb der Lernplattform *degree* veranschaulichen). Das Videomaterial der betrachteten Unterrichtsstunde kann aus Datenschutzgründen nicht veröffentlicht werden. Um aber einen Eindruck zu vermitteln, mit welchem Material die angehenden Musiklehrer*innen arbeiten sollen, wird stellvertretend ein Transkript der Brainstormingphase der Schüler*innen zur Veranschaulichung hinterlegt. Auf der Basis des Transkripts wird das vorgestellte Aufgabenformat nachvollziehbar.

4 Theoretischer Hintergrund: Praktiken der Aufgabenbearbeitung als Gegenstand reflexiver (Musik-)Lehrer*innenbildung

Das skizzierte Aufgabenformat folgt einem Ansatz fallbasierter, reflexiver (Musik-)Lehrer*innenbildung (Höller & Kranefeld, 2023). Dabei werden die videografisch dokumentierten Unterrichtssequenzen nicht zu bloßen „Anwendungsfällen“ (Höller & Kranefeld, 2023, S. 284) für bestehende didaktische Theorien, indem etwa die angehenden Musiklehrer*innen entsprechende vorgegebene Kategorien zur Analyse einsetzen sollen, wie es ein kompetenz- und expertisorientierter Ansatz videobasierter Lehrer*innenbildung vorsehen würde (Höller & Kranefeld, 2023). Vielmehr werden die Videosequenzen zum Gegenstand aspektgeleiteter Analyse- und Beobachtungsaufgaben, die sich hier im vorgestellten Aufgabenformat vor allem auf die „Praktiken der Aufgabenbearbeitung“⁶ (Breidenstein & Tyagunova, 2020, S. 213) der Schüler*innen richten. Gerade in der zweiten Phase der Lehrer*innenausbildung stehen traditionellerweise mit der Konzentration auf konkrete Unterrichtsplanungen eher die „Praktiken der Strukturierung“ (Breidenstein & Tyagunova, 2020, S. 213) durch die Lehrpersonen im Vordergrund. Angesichts des enor-

⁶ Breidenstein und Tyagunova (2020) unterscheiden in ihrem praxeologisch reformulierten didaktischen Dreieck unterschiedliche Perspektiven, die bei der Beobachtung und Erforschung von Unterricht eingenommen (und verbunden) werden können: Praktiken der Strukturierung, Praktiken der Aufgabenbearbeitung und Praktiken der Interaktionsorganisation.

men Handlungsdrucks in der Unterrichtssituation selbst entsteht für die angehenden Musiklehrer*innen dagegen meist weniger Gelegenheit, sich der Frage zu widmen, wie und wie variantenreich die Schüler*innen eigentlich mit den Aufgaben umgehen. Ebenso gerät weniger in den Blick, dass Schüler*innen bei ihrer Bearbeitung Aufgaben auch umdeuten oder zumindest neu akzentuieren können (Kranefeld, 2015). Im Kontext des Musikunterrichts erscheinen beispielsweise die variantenreichen Möglichkeiten, über Musik zu sprechen, als komplexe „fachspezifische Problemlagen“ (Pflugmacher, 2015, S. 153), für die (angehende) Lehrkräfte in besonderem Umfang sensibilisiert werden sollten. Kranefeld (2019) weist darauf hin, dass bereits Studierende im Praxissemester das Sprechen über Musik im Unterricht „[g]erade im Hinblick auf ein ‚erwartetes Schüler_innenhandeln‘ [...] als typische Problem- oder Gelenksstelle ihres Unterrichts“ (S. 107) ansehen. Insbesondere die genaue Beobachtung und Analyse von Aufgabenbearbeitungen bietet hier umfassende Professionalisierungschancen für angehende Lehrkräfte (Zaslavsky, 2007). Mit unseren Aufgabenformaten zielen wir dabei einerseits auf die Entwicklung einer Analysefähigkeit ab, um die Denkweisen der Schüler*innen schneller wahrnehmen und einschätzen zu können. Andererseits geht es aber auch um die prinzipielle Anerkennung der Komplexität, Kontingenz und auch Unplanbarkeit von Unterrichtssituationen, insbesondere bei offenen Aufgabenformaten, wie in unserem Falle zum Beispiel bei dem offenen Brainstorming zur Sammlung erster Höreindrücke zu einem unbekanntem Musikstück.

Ein wesentliches Designprinzip, das der Entwicklung unserer Aufgabenformate für die Lernplattform *degree* zugrunde liegt, ist jenes der Diskursivität (vgl. die Einleitung von Hußmann et al., S. 1–22 in diesem Heft). Mittels dieses Prinzips kann „durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven auf einen Unterrichtsfall für die Mehrdeutigkeit unterrichtlicher Situationen sensibilisiert werden“ (Höller & Unteregge, 2023, S. 184). Durch die konsequente Generierung und anschließende Konfrontation unterschiedlicher Lesarten (etwa in der Abfolge von individueller Annotation und Konfrontation der Befunde in der Partner*innenarbeit oder in der Nutzung des Vergleichstools auf der Plattform *degree*) wird eine Begründungspflicht etabliert und damit der Impuls für vertiefende diskursive Praktiken gegeben. Begründungspflicht wird aber nicht nur durch entsprechende hochschuldidaktische Methoden, sondern auch durch die Aufgabe selbst etabliert, wenn die Anforderung der Selektion von Schüler*innenaussagen eine explizite Positionierung verlangt.

Ein weiteres Gestaltungselement ist die situative Einbettung der videographischen Arbeit im Seminar und die Fokussierung auf potenziell dilemmatische

Situationen im Musikunterricht: Es werden im Vorfeld Erwartungen an das Handeln der Schüler*innen abgefragt (Arbeitsschritt 2) und im Anschluss an die Analyse der tatsächlichen Praktiken der Schüler*innen konkrete Überlegungen zu weiterführendem Lehrendenhandeln angestellt (Arbeitsschritt 5). Beides garantiert nicht nur eine gewisse Unterrichts- und Handlungsnahe, sondern soll auch eine überdauernde Reflexionsbereitschaft (Göbel & Gösch, 2019) anbahnen. Die Analyse der Praktiken der Schüler*innen soll als für das eigene zukünftige Handeln als Lehrkraft relevant und lohnenswert erlebt werden. Mit der situativen Einbettung der Videoarbeit wird aber noch ein weiteres Ziel verfolgt: die Sichtbarmachung und die Möglichkeit zur Thematisierung mitgebrachter Vorannahmen, impliziter fachdidaktischer Überzeugungen und aufgerufener Normen und Logiken schulischen (Musik-)Unterrichts. Sowohl die Erwartungen an das Schüler*innenhandeln als auch die eigenen didaktischen Entscheidungen (Selektion von Schüler*innenäußerungen oder Ideen für weiterführendes Handeln) werden zum Gegenstand der Selbstreflexion im Plenum, wenn gefragt wird, welche dahinter liegenden Normen und Logiken eine Rolle spielen.

5 Erfahrungen

Die Aufgabenformate für die Lernplattform *degree* waren Gegenstand fachdidaktischer Entwicklungsforschung und wurden in einem Fachseminar Musik durchgeführt und evaluiert.⁷ Hierbei richtete sich unser forschender Blick auf die Praktiken der Aufgabenbearbeitung der LAA. Inwieweit regen die von uns konzipierten Aufgabenformate zu reflexiven Praktiken an? Inwieweit werden dahinter liegende Normen und Logiken sichtbar und diskutierbar? Breidenstein und Tyagunova (2020) gehen davon aus, dass sowohl die Lehrenden mit ihren Aufgabenformaten und ihren *Praktiken der Strukturierung* als auch Lernende (und in diesem Fall die LAA) an der „Figurierung des fachlichen Gegenstandes“ (S. 214) beteiligt sind.

⁷ Entwickelt und durchgeführt wurden die Seminarsitzungen im Rahmen des Projekts *degree 5.0 – Digitale reflexive Lehrer*innenbildung 5.0: videobasiert – barrierefrei – vernetzt* (2022–2025) in Kooperation mit einem Zentrum für schulpraktische Lehrer*innenausbildung. Im Rahmen dieses Projekts wurden die Seminarsitzungen videografiert und qualitativ-empirisch mittels sequenzanalytischer Verfahren der Gesprächsanalyse (Deppermann, 2008) und der multimodalen Interaktionsanalyse ausgewertet (Deppermann, 2018; Schmitt, 2015).

Die Analysen der Bearbeitungsprozesse der LAA liefern erste Hinweise, wie sich diese Figurierung des Gegenstandes auch durch die LAA im Fachseminar Musik vollzieht. Mit ihren *Praktiken der Aufgabenbearbeitung* akzentuieren sie den fachlichen Gegenstand im Seminar und bestimmen diesen mit – auch manchmal entgegen oder in Abweichung von unserer eigenen Zielsetzung und Erwartung. Eine unserer grundlegenden Überlegungen bei der Entwicklung des Aufgabenformats für die Brainstormingphase war es etwa, gemeinsam mit den LAA das besondere Potenzial zu heben, dass auch in auf den ersten Blick abweichenden und überraschenden Schüler*innenäußerungen liegen könnte. Eine exemplarische Fallanalyse zeigte allerdings, dass die LAA eher darauf ausgerichtet waren zu planen, wie divergierende Äußerungen sozial verträglich ignoriert bzw. zurückgestellt werden könnten, um die Erreichung des zentralen Kompetenzziels zu garantieren bzw. nicht zu gefährden (siehe ausführlicher die Fallanalyse im Beitrag von Kranefeld et al. in diesem Heft).

Auch die Analyse des Umgangs mit der Plattform – im Sinne einer Materialität der hochschuldidaktischen Prozesse – liefert einige Hinweise, die die zukünftige Entwicklung von Aufgabenformaten beeinflussen könnten: So erweist sich die Funktion des Annotierens als gute Möglichkeit, gegenläufig zur Flüchtigkeit des visuellen Mediums einen Überblick über den Verlauf zu behalten und Orientierung zu geben. Hürden entstanden im Übergang zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit. Das betraf etwa den Schritt von der individuellen Annotation zum Einbringen in die Diskussion: Hier zeigt eine Fallanalyse, dass es zu einer Glättung einer eigentlich produktiven Differenz kam (vgl. den Beitrag von Kranefeld et al.). Gleiches gilt für den Übergang von einer differenzierten mündlichen Diskussion. Hier wurden die Ergebnisse aufgrund der Anforderung, diese schriftlich in einer kurzen Annotation festzuhalten, zugunsten einer kurzen und pauschalen schriftlichen Formulierung verkürzt dargestellt und verloren an Differenziertheit.

Im weiteren Seminarverlauf könnten nun mit einem ähnlichen hochschuldidaktischen Vorgehen (situatives Eindenken – Antizipieren – Analysieren – ggf. Entwickeln von Handlungsalternativen) weitere Unterrichtsphasen analysiert und neue Schwerpunkte gesetzt werden. So können zum Beispiel Gruppenarbeiten zur sich anschließenden Musikanalyse von Schüler*innen hinsichtlich ihrer Vertieftheit und Differenziertheit analysiert werden. Dies zielt auf die fachdidaktische Problemlage ab, dass Gruppenarbeiten von Schüler*innen oftmals nicht den Vertiefungsgrad erreichen, der gewünscht wäre (Kutnick & Berdondini, 2009). Diese Seminarsitzung würde somit nicht die Generierung von Handlungsalternativen in den Vordergrund rücken, sondern

die Konfrontation der LAA mit ihren eigenen Erwartungen an eine vertiefte Gruppenarbeit im Vergleich zu einer real stattgefundenen Gruppenarbeit in einem Unterrichtsvideo.

Das hier vorgestellte Aufgabenformat lässt sich in seiner Schrittigkeit und seiner Bezogenheit auf die authentische Unterrichtspraxis gut auf andere musikdidaktische Fragestellungen – aber auch Fragestellungen anderer Fachdidaktiken – übertragen. Die zentralen hochschuldidaktischen Gestaltungselemente wie eine Konfrontation von Erwartungen und authentischem Schüler*innenhandeln, eine Etablierung einer Begründungspflicht und eine Entwicklung von Handlungsalternativen können zur abschließenden Reflexion über eigene Vorannahmen, Logiken und Normen gewinnbringend beitragen.

Es konnte gezeigt werden, wie eine strukturierte Analyse von Unterrichtssituationen unter Nutzung einer videobasierten Lernplattform wie *degree* zur Förderung von fachlich fundierter Diskursivität beitragen kann.

Literatur und Internetquellen

- Bischoff, S., Brühwiler, C. & Baer, M. (2005). Videotest zur Erfassung „adaptiver Lehrkompetenz“. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (3), 382–397. <https://doi.org/10.25656/01:13584>
- Breidenstein, G. & Tyagunova, T. (2020). Praxeologische und didaktische Perspektiven auf schulischen Unterricht. In H. Kotthoff & V. Heller (Hrsg.), *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär* (S. 197–219). Narr Francke Attempto.
- Delere, M., Langner, J., Unteregge, S. & Wilkens, L. (2023). *degree* – eine Plattform zur barrierefreien videobasierten Fallarbeit in der reflexiven Lehrkräftebildung. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfil 2.0 – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 169–183). Waxmann.
- Delere, M. & Wilkens, L. (2025). Unterrichtsvideos barrierefrei, kollaborativ und zeitmarkenbasiert analysieren. Eine Einführung in die Videolernplattform *degree*. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 7 (2), 23–44. <https://doi.org/10.11576/dimawe-7814>
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung* (4. Aufl.). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91973-7>

- Deppermann, A. (2018). Sprache in der multimodalen Interaktion. In A. Deppermann & S. Reineke (Hrsg.), *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext* (S. 51–86). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110538601>
- Göbel, K. & Gösch, A. (2019). Die Nutzung kollegialer Reflexion von Unterrichtsvideos im Praxissemester. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 277–288). Klinkhardt.
- Höller, K. & Kranefeld, U. (2022). „Was hat denn kein oder ’n abruptes Ende?“ Eine interaktionsanalytische Perspektive auf hochschuldidaktische Problemstellen bei der Irritation künstlerisch-ästhetischer Überzeugungen. In J.-P. Koch, K. Schilling-Sandvoß & A. Welte (Hrsg.), *Interaktion* (Musik-erziehung im Diskurs, Bd. 5) (S. 67–87). Shaker.
- Höller, K. & Kranefeld, U. (2023). Fallbasierung in einer reflexionsorientierten Musiklehrkräftebildung. In B. Clausen & G. Sammer (Hrsg.), *Musiklehrer:innenbildung. Der Student Life Cycle im Blick musikpädagogischer Forschung* (S. 281–296). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997221>
- Höller, K. & Unteregge, S. (2023). Diskursivität als fächerübergreifende Perspektive für die Gestaltung und Auswertung von Formaten videobasierter digitaler Fallarbeit. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL 2.0 – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 184–201). Waxmann.
- Hußmann, S., Göbel, K., Kranefeld, U. & Nührenbörger, M. (2025). „Degree“ – Digitale reflexive Lehrer*innenbildung 5.0: videobasiert – barrierefrei – vernetzt. Konzepte für eine videobasierte Lernplattform und Befunde aus der Entwicklungsforschung. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 7 (2), 1–22. <https://doi.org/10.11576/dimawe-7851>
- Jank, W., Meyer, H. & Ott, T. (1986). Zur Person des Lehrers im Musikunterricht. Methodologische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichts. In H.J. Kaiser (Hrsg.), *Unterrichtsforschung* (S. 87–131). Laaber. <https://doi.org/10.25656/01:24947>
- Krammer, K. & Reusser, K. (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (1), 35–50. <https://doi.org/10.36950/bzl.23.1.2005.10146>
- Kranefeld, U. (2015). Lernaufgaben im Prozess. Zum Potential qualitativer Zugänge bei der Erforschung von (Musik-)Unterrichtsqualität. *Diskussion Musikpädagogik*, (68), 39–44.

- Kranefeld, U. (2019). Videobasierte Unterrichtsprozessanalysen in Studienprojekten im Praxissemester Musik. In K. Heberle, U. Kranefeld & A. Ziegenmeyer (Hrsg.), *Studienprojekte im Praxissemester. Grundlagen und Beispiele Forschenden Lernens in der Musiklehrer_innenbildung in Nordrhein-Westfalen* (S. 103–119). Waxmann.
- Kranefeld, U., Hußmann, S., Nührenbörger, M., Brodowski, G., Brüggemeyer, L., Machulla, M. & Unteregge, S. (2025). Diskursive Praktiken im Spannungsfeld zwischen Allgemeinpädagogik und Fachdidaktik. Diskurse von Lehramtsanwärter*innen bei der kollaborativen Videoarbeit auf der Lernplattform *degree. DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 7 (2), 178–213. <https://doi.org/10.11576/dimawe-7746>
- Kutnick, P. & Berdondini, L. (2009). Can the Enhancement of Group Working in Classrooms Provide a Basis for Effective Communication in Support of School-Based Cognitive Achievement in Classrooms of Young Learners? *Cambridge Journal of Education*, 39 (1), 71–94. <https://doi.org/10.1080/03057640902836880>
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2019). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Musik*. MSB NRW. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/207/g9_mu_klp_%203406_2019_06_23.pdf
- Oberschmidt, J. (2011). Über Musik sprechen – aber wie? *Musik & Unterricht*, 104, 56–60.
- Pflugmacher, T. (2015). Verstehen verstehen – verstehen. Literaturpädagogische Professionalität als Herausforderung von Literaturdidaktik und Literaturvermittlung. In C. Bräuer & D. Wieser (Hrsg.), *Lehrende im Blick: Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik* (S. 131–158). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09734-9_8
- 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* (S. 43–51). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839432952-004>
- Steinbring, H. & Nührenbörger, M. (2010). Mathematisches Wissen als Gegenstand von Lehr-/Lerninteraktionen. Eigenständige Schülerinteraktionen in Differenz zu Lehrerinterventionen. In U. Dausendschön-Gray, C. Domke & S. Ohlhus (Hrsg.), *Wissen in (Inter-)Aktion* (S. 161–188). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110227673.2.161>

Zaslavsky, O. (2007). Mathematics-Related Tasks, Teacher Education, and Teacher Educators. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10, 433–440. <https://doi.org/10.1007/S10857-007-9060-X>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Machulla, M., Hahn, M., Langner, J., Dorok, S. & Kranefeld, U. (2025). „Auf welche Aussagen der Schüler*innen würden Sie gerne zurückkommen?“ – Ein Aufgabenformat zum Weiterdenken von Unterrichtssituationen im Fachseminar Musik. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 7 (2), 45–59. <https://doi.org/10.11576/dimawe-7745>

Online-Supplement:

Sechs Schritte des vorgestellten Aufgabenformats inkl. exemplarischer Aufgabenformulierungen für das Fachseminar und illustrierender Screenshots sowie Transkript der konkreten schulischen Unterrichtssituation

Online verfügbar: 17.03.2025

ISSN: 2629–5598



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>