



Jg. 6, Nr. 2
Oktober 2015

ISSN: 2190-3174

Andreas Lehmann-Wermser (Hrsg./ed.)

Elektronischer Artikel:

Ulrike Kranefeld, Kerstin Heberle und Carla Pankoke

Universität Dortmund

**Zur videographischen Erfassung von Passungsprozessen im Musik-
unterricht – Methodologische Überlegungen und fallanalytische
Perspektiven**

**Adaptive processes in the musical classroom
A videobased perspective**

Elektronische Version:

[urn:nbn:de:101:1-201606012222](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:101:1-201606012222)

[http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path\[\]=125&path\[\]=274](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path[]=125&path[]=274)

© Kranefeld et al. 2015 All rights reserved

Zur videographischen Erfassung von Passungsprozessen im Musikunterricht – Methodologische Überlegungen und fallanalytische Perspektiven

Ulrike Kranefeld, Kerstin Heberle und Carla Pankoke

Abstract

Eine Passung herzustellen zwischen den individuellen und stets heterogenen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und dem Lehr-Lernarrangement gehört in der Diskussion um guten Unterricht – nicht zuletzt angesichts der aktuellen Ausweitung inklusiven Unterrichts – zu den zentralen Gütekriterien (Helmke, 2004). Mit der leitenden Fragestellung, wie sich adaptive Prozesse in der Unterrichtsinteraktion im Musikunterricht vollziehen, eröffnet die Studie eine prozessorientierte Perspektive auf adaptiven Unterricht und erweitert damit den oftmals ausschließlich auf das Lehrerhandeln und die Lehrkompetenz zentrierten Blick auf Adaptivität in der bildungswissenschaftlichen Forschung (Beck et al., 2008; Brühwiler, 2014). Der vorliegende Beitrag stellt das im Projekt entwickelte heuristische Konstrukt der „Passungsprozesse“ vor, mit dessen Hilfe Unterrichtsinteraktionen im Musikunterricht als Schlüsselszenen für diese Fragestellung markiert werden können. Anschließend wird anhand einer Fallanalyse eine adaptive Lehrstrategie in ihrem interaktionalen Kontext betrachtet. Rekonstruiert wird dabei sowohl die Initiierung einer Partnerarbeit, die bewusst darauf abzielt ein Kind mit und ein Kind ohne Instrumentalerfahrung zusammenarbeiten zu lassen, als auch die sich anschließende Phase der Schülerkooperation, in der die gegenseitige Zuweisung von Expertise im Aushandlungsprozess der Kinder entsprechend zum Thema wird.

Schlagwörter: Adaptivität, Kooperatives Lernen, Musikunterricht, Videographie

Summary

Making a fit between students' individual and always heterogeneous preconditions for learning, on the one hand, and the teaching learning arrangement, on the other, is a central factor of quality in the discourse on good teaching, not least in light of the current expansion of inclusive teaching (Helmke, 2004). Providing a process-oriented perspective on adaptive teaching, this study investigates adaptive, interactive processes in the music classroom and thus expands dominant views on adaptivity in education research that are limited to the behavior and competences of teachers (Beck et al., 2008; Brühwiler, 2014). This contribution introduces the “fitting process” – a newly developed heuristic construct that helps to mark

key scenes of interaction in music classrooms as subjects for further investigation. Subsequently, we describe a case study in which a teaching strategy can be observed in its interactive context. We analyzed a students' collaboration in which the reciprocal ascription of expertise became central to the students' processes of negotiation.

Keywords: adaptivity, cooperative learning, music classroom, videography

1 Einleitung

Adaptivität oder Passung gilt in der Unterrichtsforschung als „übergeordnetes Universalprinzip“ (Helmke, 2004, S. 43) guten Unterrichts, das darauf zielt, das Lehrangebot in eine Passung mit den jeweiligen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu bringen. Das gilt auch für den Musikunterricht. Dabei stehen vor allem zwei Perspektiven auf Adaptivität im Vordergrund der Überlegungen: Als didaktische Kategorie beschreibt Adaptivität Merkmale „adaptiven Unterrichts“ (Wember, 2001) angesichts heterogener Lernvoraussetzungen. Im Kontext der Professionalisierungsforschung eröffnet die Vorstellung eines „adaptiv seins“ (Beck et al., 2008, 38) den Blick auf die Struktur adaptiver Lehrkompetenz (Beck et al., 2008; Brühwiler, 2014). Wenn Helmke (2006) das „Gebot der Passung“ für die Didaktik als „zentrale Herausforderung dieses Jahrzehnts“ (S. 45) ansieht, wird zudem deutlich, dass der Begriff Adaptivität in der Diskussion stark normativ aufgeladen ist und nicht nur deskriptiv etwa zur Beschreibung von Passungsstrategien von Lehrenden genutzt wird, sondern durch den impliziten Anspruch einer gelingenden Passung als Merkmal und weitergehend als Gütemaß von Unterricht gedeutet wird.

Wie aber vollziehen sich Prozesse der Passung in der Unterrichtsinteraktion im Musikunterricht selbst? Wie sind entsprechende Handlungsmuster von Lehrenden und Schülerinnen und Schülern in der Beobachtung, insbesondere im Hinblick auf fachspezifische musikpädagogische Implikationen, rekonstruierbar? Diesen Fragen geht die Studie Videobasierte Analysen zum adaptiven Musikunterricht: Lernarrangements, Handlungskompetenz, Interaktion (AdaptiMus_Video) nach, die seit 2013 im Rahmen des BMBF-Forschungsschwerpunkts „Musikalische Bildungsverläufe“ gefördert wird. Dabei geht es nicht in erster Linie um eine Systematik, die mögliche Formate adaptiver Prozesse im Musikunterricht möglichst vollständig beschreibt, sondern um die Erschließung von Passungsprozessen in ihrem interaktionalen Kontext und der damit verbundenen Handlungsmuster der beteiligten Akteure. Der folgende Beitrag gibt Einblick in das forschungsmethodische Vorgehen und in eine exemplarische Fallanalyse zum Thema (Selbst-)Inszenierung von musikalischen Experten im Musikunterricht.

2. Zur Studie AdaptiMus_Video

Der Umgang mit Heterogenität stellt gerade im Hinblick auf die Relevanz instrumentaler Vorerfahrungen schon immer eine besondere Herausforderung für den Musikunterricht dar. Dies gilt gerade auch für den Übergang in die 5. Klasse und für den damit in vielen Bundesländern verbundenen Schulwechsel: Einige Kinder sammeln schon während der Grundschulzeit systematisch Erfahrungen im schulischen oder außerschulischen Instrumentalunterricht oder in einer häuslichen Musizierpraxis, andere Kinder sind bisher kaum oder nur anlassbezogen mit eigener musikalischer Praxis vertraut. In NRW wird diese Situation noch zusätzlich differenziert, da sich unter den neuen Schülerinnen und Schülern der 5. Klassen seit einigen Jahren solche befinden können, die für eine gewisse Zeit am Programm „Jedem Kind ein Instrument“ teilgenommen haben. Neben regulärem Musikunterricht bieten deshalb viele weiterführende Schulen zusätzlich Schulensembles oder gar besondere musikalische Angebote in Form von Bläser- oder Streicherklassen an. Dabei stellt sich die Frage nach der Passung zwischen dem jeweiligen Angebot und den (unterschiedlichen) Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler.

Die Studie AdaptiMus als Verbundvorhaben der Hochschule für Musik und Tanz Köln und der Technischen Universität Dortmund widmet sich dieser Frage in einem mehrperspektivischen Forschungsdesign und verbindet eine Interviewstudie mit Lehrenden und Schülerinnen und Schülern mit einer videobasierten Unterrichtsanalyse. Dazu nutzt sie das Konstrukt der Adaptivität, mit dessen Hilfe beschrieben werden kann, wie ein pädagogisches Angebot auf die häufig individuell sehr verschiedenen Voraussetzungen der Lernenden Bezug nimmt.

Hierzu wurden in drei Schulen Interview- und Video-Daten von möglichst sehr unterschiedlichen musikbezogenen Unterrichtsangeboten in drei 5. Klassen und in einer 6. Klasse erhoben, die von regulärem Musikunterricht über besondere Lernangebote im Wahlpflichtbereich bis hin zum Modell einer Instrumentalklasse reichen. Kriterien für die Auswahl der Schulen war die Spezifik und Unterschiedlichkeit der jeweiligen Angebote, vor allem aber auch die Zielsetzung eines adaptiven Angebots.

Innerhalb der Videostudie an der Technischen Universität Dortmund, aus der hier berichtet werden soll, wurden zu drei Erhebungszeitpunkten (zu Beginn, in der Mitte und am Ende des Schuljahres) jeweils mehrere Stunden videographisch dokumentiert. Ein besonderer Schwerpunkt lag hierbei auf der ersten Phase des 5. Schuljahres, in der sich die neu zusammengesetzten Klassen zunächst (auch angesichts ihrer unterschiedlichen musikbezogenen Vorerfahrungen) zusammenfinden müssen und entsprechende Aushandlungsprozesse stattfinden.

So entstand auf der Basis eines Kamera-Skripts mit drei Kameras insgesamt Videomaterial zu 44 Unterrichtsstunden, das in einem mehrschrittigen Verfahren aktuell ausgewertet wird: Auf eine erste Sichtung des Materials im Hinblick auf die Fragestellung nach Adaptivität und eine damit verbundene Bestimmung von entsprechenden Schlüsselszenen folgte bisher eine vertiefende interaktionsanalytische Auswertung ausgewählter Schlüsselszenen.

Der vorliegende Beitrag soll dazu dienen, den Prozess der Auswahl von Schlüsselszenen für Passungsprozesse transparent zu machen und an einer Unterrichtssequenz zu zeigen, welche Auswertungsschritte vollzogen werden.

3. Zur videographischen Erfassung von Passungsprozessen

Mit dem unterrichtsanalytischen Zugriff fokussiert die Untersuchung Aspekte, die unmittelbar in der Unterrichtssituation selbst zu beobachten sind und unterscheidet sich damit von anderen Perspektiven innerhalb des Forschungsfeldes Adaptivität, etwa von Studien, die sich mit Adaptivität als Merkmal des Bildungssystems auf einer Systemebene beschäftigen (Wember, 2001) oder von Studien, die die Perspektiven von Lehrenden und Schülerinnen und Schüler zum adaptiven Unterricht erfassen (Göllner & Niessen, i.V. 2015).

Der Begriff „Passung“ kann grundsätzlich in doppelter Hinsicht gedeutet werden: als Ergebnis, also als Zustand gelungener Passung, oder aber als Prozess der (An-)Passung selbst. Diese Unterscheidung ist auch im Kontext von Unterrichtsforschung bedeutsam: Videobasierte Unterrichtsqualitätsforschung auf der Basis eines Angebot-Nutzungs-Modells (z.B. Reusser et al., 2010) sieht das Ausmaß des angemessenen Umgangs mit Heterogenität als zentrales Qualitätsmerkmal des Unterrichts, das in einem Rating eingeschätzt und etwa mit der Lernleistung der Schülerinnen und Schüler korreliert werden kann. Will man dagegen die zugrunde liegenden Passungsprozesse selbst beobachten und rekonstruieren – wie es sich die vorliegende Studie zum Ziel gesetzt hat – eignet sich zwar ebenso ein videographischer Zugriff, allerdings werden sich die Auswertungsstrategien deutlich von denen der Unterrichtsqualitätsforschung unterscheiden und im Sinne einer Unterrichtsprozessforschung auf adaptive Prozesse, also auf entsprechend relevante Interaktionseinheiten zielen. Einen ersten Schritt stellt deshalb – auch angesichts der Materialfülle – die Bestimmung von Schlüsselszenen dar, also von Passagen, „die in direktem Bezug zu den primären Untersuchungsfragen stehen“ (Deppermann, 2008, S. 36).

3.1 Zur Bestimmung von Schlüsselszenen im Kontext von Passungsprozessen

Schon Helmkes Deutung der Adaptivität als übergeordnetes Universalprinzip (a.a.O) macht deutlich, dass eine einfache Bestimmung von Schlüsselszenen im Hinblick auf „Passungsprozesse“ nicht unproblematisch ist. Denn in diesem sehr weiten Verständnis könnte fast jede didaktische Entscheidung eines Lehrenden als Passungsversuch betrachtet werden. Als didaktisches Prinzip wird Adaptivität in der Regel im Kontext des Umgangs mit Heterogenität diskutiert: „Adaptiver Unterricht ist (...) der realistische Versuch, mit Hilfe einer differenziellen Anpassung der Lehrstrategien bei möglichst vielen Schülern ein Optimum erreichbarer Lernfortschritte zu bewirken und dabei auch den leistungsschwächeren Schülern

die subjektive Überzeugung persönlicher Selbstwirksamkeit (wieder) zu vermitteln.“ (Weinert, 1997, S. 52)

Passung wird hier also vor allem als Merkmal des Lernarrangements verstanden, dessen Gestaltung den Lehrenden zugeschrieben wird. Begriffe wie Versuch und Lehrstrategie betonen dabei die entsprechende Intentionalität des didaktischen Handelns, die allerdings in einer reinen Videostudie nur begrenzt erfassbar ist. Nutzt man trotzdem zunächst diese Definition in der Absicht, Schlüsselszenen eines adaptiven Unterrichts im Datenmaterial zu bestimmen, erscheint vor allem der Aspekt der differenziellen Anpassung von Lehrstrategien im Sinne eines Prozessmerkmals in der Unterrichtsanalyse durchaus erschließbar. Als Schlüsselszenen von Passungsprozessen im engeren Sinne werden in einem ersten theoriegeleiteten Schritt deshalb im Videomaterial folgende Unterrichtssequenzen markiert:

(A) Lernarrangements, die in der Regel in der didaktischen Theorie zur Adaptivität als geeignet zur Herstellung von Passung angesehen und diskutiert werden. Dazu zählen etwa Methoden der Binnendifferenzierung wie differenzierende Arbeitsaufträge oder spezifische Verfahren der Leistungsrückmeldung. Solche Lernarrangements kann man auch im Anschluss an Corno & Snow (1986) als Formate der Adaption auf Makroebene bezeichnen, wenn diese als präaktive, also der Unterrichtssituation vorgelagerte Planungsentscheidungen angenommen werden (Brühwiler 2014, S. 90). Brühwiler differenziert hier mit Bezug auf Calderhead (1996) zudem noch zwischen langfristiger adaptiver Planung und proaktivem Unterrichten als unmittelbarer Vorbereitung auf eine Unterrichtssequenz. Erstere würde dann etwa in einer übergreifenden, auch schulorganisatorischen Entscheidung wie der Einrichtung einer inklusiven Musikklasse deutlich, in der Kinder mit Förderbedarf durch Integrationshelfer unterstützt werden. Letzteres wäre zum Beispiel das leistungsdifferenzierende und passgenau auf die Lerngruppe abgestimmte Arrangement eines Musikstücks im Vorfeld einer geplanten Praxisphase im Unterricht. Die Umsetzung dieses Plans wäre in der Unterrichtssituation rekonstruierbar.

(B) Im Anschluss an Modelle adaptiver Lehrkompetenz (Brühwiler, 2014; Beck, et al., 2008) werden auch solche Situationen markiert, in denen adaptives Lehrendenhandeln im Sinne von Corno & Snow (1986) eher auf einer Mikro-Ebene der Interaktion beobachtet werden kann bzw. durch situative Passungsversuche gekennzeichnet wird.

Ein Beispiel für diese Mikro-Adaption wäre etwa die Lernbegleitung eines Schülers in einer Phase selbstständigen Lernens (s. etwa bei Rabenstein, 2009). Im Gegensatz zu den oben beschriebenen schulorganisatorischen Adaptionen oder der präaktiven Unterrichtsplanung werden diese bei Corno & Snow (1986) als „moment-to-moment“-Adaptionen beschrieben. Im Vergleich zur Unterrichtsplanung würden solche Passungsprozesse situative Entscheidungen in der konkreten Unterrichtssituation betreffen, deshalb rechnet Brühwiler (2014) diese nicht der Planungs-, sondern eher der Handlungskompetenz der Lehrenden zu.

(C) Auch werden Unterrichtssequenzen als Schlüsselszenen markiert, in denen Lehrende von ihren zuvor gefassten Planungen angesichts heterogener Lernvoraussetzungen offen-

sichtlich situativ abweichen bzw. diese variieren oder akzentuieren (müssen). Sichtbar wird dies durch explizite Verweise wie „Moment, das machen wir doch jetzt noch einmal anders!“. Flexibilität als zentrales Merkmal von Lehrendenhandeln wird im Modell adaptiver Lehrkompetenz nicht nur innerhalb der Dimension der didaktischen Kompetenz als wesentlich beschrieben, etwa im Sinne einer flexiblen und situationssensitiven Handhabung eines „Repertoire[s] an didaktischen Gestaltungsformen“ (Brühwiler 2014, S. 85). Voraussetzung für Flexibilität ist nach Brühwiler auch die Sachkompetenz von Lehrenden: „Wer beim Unterrichten über genügend Fachwissen verfügt, ist während des Unterrichts flexibler und kann sich eher an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler ausrichten.“ (Brühwiler, 2014, S. 79)

Hier zeigt sich auch das Zusammenspiel von Planungs- und Handlungskompetenz im Kontext adaptiven Lehrerhandelns, denn es geht hier um die notwendige Anpassung vorheriger Planung an die Erfordernisse der Situation. Dies ist nach Berliner (1992) wesentlicher Teil der spezifischen Expertise von Lehrkräften. Er definiert „the expert teacher as having a well-thought-out general script to follow but being very flexible in following it in order to be responsive to what students do.“ (Berliner, 1992, S. 236)

Diese Flexibilität der Lehrenden ist oftmals unmittelbar verbunden mit vorausgehenden Prozessen der Diagnose: So thematisiert eine Lehrerin in einer von uns videographierten Stunde im Anschluss an eine Übung, in der jedes Kind für einen kurzen Moment allein seine Stimme einsetzen soll, explizit die Frage des „sich Trauens“. Sie bemerkt offensichtlich, dass die Kinder sich deutlich in ihrem Mut unterscheiden, an dieser Übung teilzunehmen (Diagnose). Das Gespräch, das die Lehrerin dann im Anschluss zur Frage des „sich Trauens“ initiiert (Lehrstrategie), ist dazu geeignet, einzelne, zurückhaltende Kinder zu ermutigen. Die Passungsstrategie, die ihre eigentliche Planung flexibel erweitert, besteht darin, eine unmittelbar zuvor deutlich werdende Unterschiedlichkeit der Kinder zum expliziten Thema im Klassengespräch zu machen.

3.2 Interaktionsbezogene Perspektive auf die Schlüsselszenen

Diese ersten drei Kriterien für die Markierung von Schlüsselszenen für „Passungsprozesse“ spiegeln zunächst eine deutliche Fokussierung auf die Analyse von Lehrendenhandeln, wie sie in der bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Konstrukt der Adaptivität üblich ist: Adaptive Lernarrangements werden durch Lehrende geplant und durchgeführt, Mikro-Adaptionen etwa in der zentralen Lehrerfunktion der individuellen Lernbegleitung initiiert. Für unsere Studie und die Erforschung adaptiver Prozesse sind aber nicht nur die von Lehrenden initiierten Passungsversuche interessant, sondern gerade die damit verbundenen Unterrichtsinteraktionen, etwa mit Fragen wie: Wie vollziehen sich Passungsversuche in der Lehrer-Schüler-Interaktion? Welche Konsequenzen haben einzelne adaptive Strategien der Lehrenden für eine darauffolgende Schüler-Schüler-Interaktion? Oder auch: Wie initiieren Schülerinnen und Schüler selbst Passungsprozesse, etwa indem sie Arbeitsaufträge der Lehrenden in Frage stellen und Versuche unternehmen, diese an ihre eigenen Zeit- und Leis-

tungsmöglichkeiten anzupassen, etwa in der Aushandlung von Art und Umfang von Hausaufgaben. Solche und weitere Fragen entstanden innerhalb der ersten Sichtung des Materials und sind Beispiele für eine notwendige interaktionsbezogene Erweiterung der Perspektive, so dass für die Markierung als Schlüsselszenen für Passungsprozesse außerdem gilt:

- Schlüsselszenen adaptiver Prozesse umfassen die oben genannten Phänomene in ihrem interaktionalen Kontext. Entsprechend findet die Begrenzung der Interaktionseinheiten unter Einbeziehung der sie umgebenden Interaktion statt.
- Schülerinnen und Schüler werden als Akteure und nicht nur als Objekte von Passungsprozessen betrachtet. Entsprechende Initiativen und Interaktionen von Schülerinnen und Schülern werden ebenfalls als „Passungsprozesse“ markiert.

3.3 Fachdidaktische Perspektive auf Schlüsselszenen

Aus diesen so markierten Schlüsselszenen wurden zunächst solche einer vertiefenden Analyse unterzogen, die auch in besonderem Maße fachdidaktische Fragen betreffen, um dem genuin musikpädagogischen Interesse der Studie gerecht zu werden. In der im zweiten Teil des Beitrags beschriebenen Fallanalyse etwa geht es um die Passungsstrategie eines bewussten Einsatzes von musikbezogener Leistungsheterogenität in der Gestaltung von kooperativen Lernformen, hier basierend auf einer Zuschreibung musikalischer Expertise aufgrund instrumentaler Vorerfahrung. Aus fachdidaktischem Interesse wird zudem bei der Auswahl von zu analysierenden Schlüsselszenen berücksichtigt, dass Passungsprozesse Differenzlinien für Heterogenität betreffen können, die im Musikunterricht besonders hervortreten, in anderem Unterricht aber vielleicht weniger sichtbar werden, wie es das Beispiel des „sich Trauens“ oben zeigt.

3.4 Ergänzendes Kriterium für Schlüsselszenen: „Diagnostische Prozesse“

Als ergänzende Schlüsselszenen wurden außerdem „diagnostische Situationen“ markiert. Passungsversuche beruhen in der Regel auf diagnostischen Prozessen, die sich nicht nur explizit durch Abfrage und Leistungstests, sondern auch prozessbegleitend und implizit vollziehen. Allerdings gilt auch hier, dass die Intentionalität der Lehrenden, also hier eine diagnostische Absicht, mit einer Videostudie nicht erfasst werden kann und es somit schwierig ist, Unterrichtssituationen als explizite diagnostische Situationen zu bestimmen. Gerade aber aufgrund der Bedeutung von Diagnostik als Voraussetzung von Passungsprozessen wird in unserer Studie versucht, solche Unterrichtssequenzen in eine vertiefte Analyse einzubeziehen und als Schlüsselszenen für diagnostische Prozesse zu markieren, die besonders geeignet erscheinen, Lehrende in der Diagnostik von musikbezogenen Lernständen zu unterstützen, auch wenn eine diagnostische Intention nicht unmittelbar rekonstruierbar ist. Als entsprechende fachdidaktisch relevante Schlüsselszenen wurden etwa die Vorstellungsrunden zu Beginn des 5. Schuljahres ausgewählt, in denen musikbezogene Vorkenntnisse und Vorerfahrungen im Instrumentalspiel abgefragt werden und sich die Kinder musikbezogen positionieren.

3.5 Zwischenfazit

Das bildungswissenschaftliche Konstrukt der Adaptivität als „adaptive Instruktion“ (Hasselhorn & Gold, 2009) oder als „adaptiv sein“ (Beck et al., 2008, S. 38) im Sinne einer adaptiven Lehrkompetenz eröffnet einen weiten Horizont möglicher Operationalisierungen für die Unterrichtsanalyse. Gerade die Unterscheidung zwischen Makro- und Mikro-Adaption bei Corner & Snow (1986) und der Hinweis, dass „adaptiv sein“ sowohl eine vorausgehende Planung als auch das Handeln in der Unterrichtssituation selbst betrifft (Beck et al., 2008) zeigen aber auch, dass ein videographischer Zugriff auf das Konstrukt „Adaptivität“ immer nur einen begrenzten Ausschnitt erfassen kann. Der entscheidende Schritt etwa der Passung einer vorausgegangenen Unterrichtsplanung an die Erfordernisse der Unterrichtssituation selbst bleibt höchstens als Spur innerhalb der Unterrichtsgestaltung im Videomaterial sichtbar und ist eher durch eine Triangulation von Video- und Interviewdaten erschließbar, die an anderer Stelle berichtet wird.

4. Auswertungsschritte

Die oben beschriebene Markierung von Schlüsselszenen zum Phänomen „Passungsprozesse“ stellt bereits einen ersten Analyseschritt dar, indem sie zur systematischen Sichtung des Videomaterials im Hinblick auf die Auswertungsperspektive beiträgt. Dies ermöglicht gleichzeitig eine vorläufige Bestimmung von Interaktionseinheiten, die angesichts der leitenden Fragestellung einer vertiefenden Analyse im Sinne interpretativer Unterrichtsforschung (Krummheuer & Naujok, 1999) unterzogen werden sollen. Dadurch dass die Auswahl teilweise mit Bezug zu Theoriebeständen vollzogen wurde, die dann durch den ersten Sichtungsprozess noch induktiv erweitert bzw. fachspezifisch differenziert wurden, ist in dieser Auswahl bereits das Potential für thematische Cluster und für fallübergreifende Analysen angelegt. Zentrale thematische Cluster betreffen etwa die Vermittlung von Maßnahmen der Binnendifferenzierung innerhalb von Aufgabenstellungen (etwa für die musikalische Ensemblearbeit) oder Passungsversuche zwischen Schülerinnen und Schülern mit heterogenen musikbezogenen Vorerfahrungen in Formaten kooperativen Lernens. Ebenso im Fokus steht das Rückmeldeverhalten von Lehrenden sowohl in Plenumsphasen als auch in Situationen individueller Lernbegleitung.

Bei der Auswertung der Schlüsselszenen ergänzen sich sequenzanalytische Verfahren der interpretativen Unterrichtsforschung (Krummheuer & Naujok, 1999) und Methoden des offenen, axialen und selektiven Kodierens im Sinne der Grounded Theory Methodology (Glaser & Strauss, 1998), wobei sich zentrale Auswertungsschritte beider Methodologien durchaus überschneiden.

Grundsätzlich werden in der vertiefenden Analyse der Schlüsselszenen zwei Auswertungsperspektiven unterschieden:

(1) Die erste Perspektive fokussiert das Lehrerhandeln und löst es aus analytischen Gründen zunächst mehr oder weniger künstlich aus dem Zusammenhang des Interaktionsgeschehens heraus mit der Frage:

Wie initiieren Lehrende Passungsprozesse? Wie bringen sie diese in die Unterrichtsinteraktion ein?

Dabei interessiert durchaus zunächst die Erschließung tatsächlicher Verfahren und Methoden von Passungsversuchen, der Blick wird dann aber in der vertiefenden Analyse vor allem auf das „Wie“ gerichtet: Konstatiert werden kann etwa eine leistungsbezogene Stimmverteilung in der Ensemblearbeit als Verfahren der Binnendifferenzierung. In welcher Art und Weise ein Lehrender diese aber innerhalb der Unterrichtssituation vermittelt und dabei Leistungsunterschiede explizit markiert bzw. diese im Gegenteil gar nicht thematisiert, kann zum Gegenstand der vertieften Analyse adaptiver Prozesse in Bezug auf das Lehrerhandeln werden. Die Isolierung des Lehrerhandelns besteht – methodisch betrachtet – vor allem in einer entsprechenden Begrenzung der entsprechenden Analyseeinheit, die sich primär auf die vom Lehrenden geleistete „Initiierung“ von Passung bezieht. Hierzu werden entsprechende Passagen in der Regel transkribiert und mit Hilfe von Kodieretechniken der Grounded Theory Methodologie bearbeitet. Dieser Prozess des Kodierens wird vom Verfassen von Memos begleitet. Eine vergleichende Analyse entsprechender Schlüsselszenen ermöglicht dann, fallübergreifende theoretische Konstrukte zu Handlungsmustern von Lehrenden zu entwickeln, zum Beispiel in Bezug auf ihr Rückmeldeverhalten.

(2) In der zweiten Perspektive wird das umgebende Interaktionsgeschehen nicht ausgeblendet, sondern im Gegenteil zum zentralen Gegenstand der Analyse mit folgender Fragestellung:

Wie vollziehen sich Passungsprozesse in der Interaktion zwischen Lehrenden und Schülerinnen und Schülern? Welche Konsequenzen haben Passungsversuche etwa für die Schüler-Schüler-Interaktion?

Hier stehen im Sinne einer Interaktionsanalyse Verfahren des Kodierens im Mittelpunkt, die insbesondere die Sequenzialität des Interaktionsgeschehens berücksichtigen und sich deshalb auch an gesprächsanalytischen Methoden (Deppermann, 1999) orientieren, ohne dabei aber eine nur primär linguistische Perspektive zu eröffnen. Die Studie AdaptiMus_Video verfolgt dabei einen Ansatz interpretativer Unterrichtsforschung: Auf eine eher allgemeine Beschreibung der Situation folgt eine Turn-by-Turn-Analyse mit der Frage: „Wie reagieren andere Interaktanten auf eine Äußerung, wie scheinen sie die Äußerungen zu interpretieren, was wird gemeinsam aus der Situation gemacht?“ (Krummheuer & Naujok 1999, S. 70) Auf diese Weise ist es möglich die „Zug um Zug erfolgende Themenentwicklung“ (ebd.) zu rekonstruieren und eine zusammenfassende Interpretation der jeweiligen Interaktionseinheit zu erstellen. Um ähnlich wie in der Forschungshaltung der GTM auch hier – jenseits in sich geschlossener Fallanalysen – eine fallübergreifende Perspektive auf das Material zu entwickeln, werden die zusammenfassenden Interpretationen selbst wiederum einem fallübergrei-

fenden Kodierprozess im Sinne der GTM unterzogen, um relevante Themen und Bausteine eines möglichen theoretischen Konstrukts zu identifizieren.

5. Fallanalyse: Schülerinnen und Schüler als musikalische Experten

Im Folgenden sollen diese unterschiedlichen Perspektiven auf das Material exemplarisch an einer Schlüsselszene dargestellt werden, in der der „gezielter Einbezug von Heterogenität bei der Gestaltung von Unterrichtsprozessen“ (Warwas et al. 2011, S. 858) und die damit verbundenen Interaktionen der Akteure rekonstruiert werden. Zum fachdidaktischen Differenzkriterium wird hier die Frage nach der Teilnahme an schulischem Instrumentalunterricht. Entsprechend dem aktuellen Stand der Auswertungen im Projekt handelt es sich im Folgenden um eine exemplarische Fallanalyse, ohne dass darüber hinaus ein Fallvergleich vorgenommen wird. Deshalb wird die oben beschriebene Ergebnisebene in Form eines theoretischen Konstrukts zunächst nur begrenzt und fallbezogen erreicht.

5.1 Zum Kontext der Schlüsselszene

Im vorliegenden Fall handelt es sich um Musikunterricht in einer fünften Klasse an einer Gesamtschule im Ruhrgebiet, der einmal pro Woche in einer Doppelstunde erteilt wird. Eine Besonderheit des Unterrichtssettings besteht darin, dass von den 27 Schülerinnen und Schülern dieser Klasse 20 zusätzlichen instrumentalen Gruppen- und Ensembleunterricht auf einem Blasinstrument erhalten, zu dem sie sich vor Beginn des Schuljahres anmelden konnten. Während die Ensembleproben im Nachmittagsbereich angeboten werden, findet der einstündige Instrumentalunterricht organisatorisch bedingt parallel zu der regulären Doppelstunde Musik statt, sodass die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler lediglich eine Stunde Musikunterricht erhalten und für eine der beiden Stunden in den Instrumentalunterricht wechseln. Für die Unterrichtssituation des Musikunterrichts bedeutet dies, dass lediglich sieben Schüler in beiden Stunden anwesend sind. Jeweils 10 Instrumentalschülerinnen und -schüler verlassen pro Stunde den Musikunterricht: Nach der ersten Musikstunde findet also ein Wechsel der Gruppenzusammensetzung statt. Dieses besondere Setting birgt nun für die Musiklehrerin die anspruchsvolle Herausforderung, allen Schülerinnen und Schülern die gleichen Inhalte zu vermitteln und trotzdem die beiden aufeinanderfolgenden Stunden zu variieren. Da zu vermuten ist, dass die Teilnahme einzelner Schülerinnen und Schüler an einem zusätzlichen musikpädagogischen Angebot die Leistungsheterogenität der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf ihre musikbezogenen Fähigkeiten (z.B. das Notenlesen) noch verstärkt, stellt sich der Anspruch eines leistungsdifferenzierten Unterrichtsangebots.

Eine der Strategien, mit der die Lehrkraft dieser Situation begegnet, soll im Folgenden genauer in den Blick genommen werden: In einer Musikstunde initiiert die Lehrerin eine Gruppenarbeit und ordnet dabei die Schülerinnen und Schüler einander so zu, dass jeweils ein Kind, das Instrumentalunterricht erhält, mit einem Kind zusammenarbeitet, das nicht an diesem Angebot teilnimmt. Es ist davon auszugehen, dass eine solche Zusammensetzung der

Partner vor dem Hintergrund bestimmter Vorannahmen erfolgt und mit spezifischen Aufgaben- und Rollenzuschreibungen verbunden ist. Deshalb stellt sich hier die Frage, wie die Lehrerin eine solche Zuschreibung im Unterrichtsprozess vollzieht, wie die Schülerinnen und Schüler die ihnen jeweils zugewiesene Rolle deuten und welche Konsequenzen dies für die Schüler-Schüler-Interaktion hat.

Im Folgenden wird diese Interaktionssituation in Form einer Fallanalyse dargestellt und daran sowohl der sequenzanalytische Zugang skizziert als auch die an diesem Einzelfall entwickelten Beobachtungskategorien exemplarisch ausgeführt. Notwendigerweise wird dabei die Unterrichtswirklichkeit im Hinblick auf die ausgewählten Phänomene und Perspektiven selektiv und reduziert dargestellt. So wird gemäß der oben beschriebenen zweifachen Auswertungsstrategie zunächst das Lehrerhandeln fokussiert, indem der Arbeitsauftrag der Lehrenden im Vorfeld der Kooperation näher beleuchtet wird. Anschließend werden Ausschnitte einer daran anschließenden Schüler-Schüler-Kooperation exemplarisch in den Blick genommen.

5.2 Zur beobachteten Unterrichtsstunde

Bevor jedoch ein solcher analytischer Zugriff auf die Unterrichtssequenz erfolgt, soll der Ablauf der gesamten Unterrichtsstunde grob umrissen werden, damit ersichtlich wird, wie die ausgewählte Sequenz in die gesamte Stunde eingebunden ist.

Musikunterricht (GE1, 3. Phase, 2. Erhebung, 1. Stunde):

Erarbeitung einer Begleitung zu einem Stück in Partnerarbeit

Es handelt sich um die erste Stunde der Doppelstunde Musik gegen Ende des Schuljahres. In der beobachteten Musikstunde unterrichtet die Musiklehrerin 16 Schülerinnen und Schüler im Musikraum der Schule, während die übrigen 11 Schülerinnen und Schüler Instrumentalunterricht erhalten. Nachdem die Lehrerin zunächst ein Lied mit den Schülerinnen und Schüler gesungen hat, möchte sie in der restlichen Zeit der Stunde eine Begleitung zu dem Lied auf Xylophonen erarbeiten. Dazu teilt sie den Schülerinnen und Schülern Noten unterschiedlicher Begleitstimmen aus, die diese zu zweit am Xylophon erarbeiten sollen. Die Einteilung dieser Zweiergruppen erfolgt jedoch nicht zufällig, sondern die Lehrende achtet darauf, dass immer ein Kind, das kein Instrument erlernt, mit einem Kind, das ein Instrument spielt, zusammen an einem Xylophon arbeitet. Die Schülerinnen und Schüler erhalten etwa 10 Minuten Zeit, das Stück gemeinsam auszuprobieren und die Stimme zu üben. Im Anschluss probt die Lehrerin im Plenum zunächst jede Stimme einzeln und lässt die Gruppen mit gleichen Noten gemeinsam vorspielen. Dann probt sie das gemeinsame Arrangement mehrfach, indem sie die Melodie auf dem Klavier spielt, dazu singt und die Schülerinnen und Schüler die jeweilige Stimme dazu spielen.

5.3 „Der Rest sind jetzt Musiker“:

Inszenierung von Experten durch die Lehrerin

Entsprechend des interpretativen Paradigmas gilt es, zur Identifikation latenter Sinnstrukturen auch die Art und Weise, wie implizite Bedeutungen „zum Ausdruck kommen“ (Przyborski & Wahrab-Sahr, 2014, S. 189), in die Analyse mit einzubeziehen. Um dies systematisch zu berücksichtigen, wurden Transkripte der entsprechenden Situationen angefertigt. Im Folgenden soll zunächst die Zielformulierung und damit die Intention der Lehrerin für die Aufteilung der Schülerinnen und Schüler näher betrachtet werden:

(18:04 – 18:15)

Lehrerin: Und zwar, (.) wenn wir das nächste Woche nochmal machen, (.) dann müsst ihr das den anderen Spielern zeigen, versteht ihr? Der Rest, der Rest sind jetzt Musiker, die sind gleich weg.

(21:27 – 21:37)

Lehrerin: Es geht ja darum, von den Kindern, die ein Instrument spielen (.) die müssen jetzt mit euch üben, die sind nachher weg, ihr seid dann die Fachleute an eurem Instrument.

Im Rahmen des offenen Kodierens wird das sprachliche Material oftmals Wort für Wort analysiert, um auf dahinter liegende Konzepte schließen zu können (vgl. Mey & Mruck, 2009). Auffällig in der konkreten Formulierung der Lehrerin ist zunächst der Begriff „Musiker“, mit dem sie die Gruppe der Schülerinnen und Schüler bezeichnet, die ein Instrument spielen. Diese Bezeichnung findet sich nicht nur in dieser Sequenz, sondern lässt sich als situationsübergreifendes Phänomen für den Fallzusammenhang bestätigen. Vermutlich wählt die Lehrerin diesen Begriff, um die Kommunikation innerhalb der komplexen organisatorischen Abläufe des Unterrichtsalltags zu vereinfachen und „Musiker“ von „Nicht-Musikern“ zu unterscheiden.

In diesem Sinne gilt es, die Wahl des Begriffs „Musiker“ im Hinblick auf unbewusste Implikationen zu reflektieren. Das die zwei Gruppen unterscheidende Merkmal ist, formal betrachtet, zunächst die Teilnahme am schulischen Instrumentalunterricht. Indem die Lehrkraft jedoch den Begriff der „Musiker“ nutzt, setzt sie diese beiden Zuschreibungen implizit gleich. Zudem konstruiert sie damit gleichzeitig eine Gruppe der „Nicht-Musiker.“ Diese begriffliche Verknüpfung könnte dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler, die nun als „Nicht-Musiker“ gekennzeichnet werden, ihre musikalischen Fähigkeiten als gering einschätzen und sich innerhalb des Musikunterrichts, an dem sie weiterhin teilnehmen, gegenüber der Gruppe der Instrumentalisten weniger wertgeschätzt und befähigt fühlen. Dies wiederum könnte zu einer geringeren Motivation für den Unterricht beitragen. Dem gegenüber wird den Schülerinnen und Schülern, die ein Instrument spielen, möglicherweise über ihre instrumentalen Fähigkeiten hinaus eine Expertise für das gesamte Fach Musik zugesprochen. Dies ist jedoch im Hinblick auf andere Bereiche, wie z.B. den Gesang, gar nicht unbedingt anzunehmen.

Nicht nur der gruppenbeschreibende Begriff „Musiker“, sondern auch die von ihr gewählte Gruppenkonstellation der Partnerarbeit, die gerade auf dem Differenzmerkmal instrumentale Vorerfahrung beruht, könnte so zu Verfestigung von Unterschieden führen. Mit dem Satz „Die Kinder, die ein Instrument spielen, die müssen jetzt mit euch üben“ macht die Lehrerin deutlich, dass es sich hier nicht um eine reziproke Rollenzuweisung in der Kooperation handelt, sondern dass das Prinzip des Tutorenlernens verfolgt werden soll, indem leistungstärkere Kinder anderen Kindern helfen (Schröder & Schulz, 2005).

Bemerkenswert ist jedoch, dass die Lehrerin gleichzeitig deutlich macht, dass die Schülerinnen und Schüler ohne Instrumentalunterricht auch zu Experten werden können, nämlich dann, wenn sie das in der ersten Stunde Eingeübte, den neu hinzukommenden Instrumentalisten in der zweiten Stunde vermitteln können („ihr seid dann die Fachleute an eurem Instrument“, „dann müsst ihr das den anderen Spielern zeigen“).

Neben einem eher unhinterfragt verfestigten Expertenbegriff (Experte = Instrumentalschüler) steht hier also ein dynamischer Expertenbegriff: Fachmann bzw. Fachfrau kann man auch im Unterricht werden. Beide Varianten verbindet die Zuschreibung von Verantwortung für die Weitergabe von Wissen als typischem „Wirkmechanismus kooperativen Lernens“ (Warwas et al. 2011, S. 856): Über die Instrumentalschülerinnen und -schüler heißt es: „die müssen jetzt mit euch üben“ und zu den Kindern, die nicht am Instrumentalunterricht teilnehmen, sagt die Lehrerin: „dann müsst ihr das den anderen Spielern zeigen.“

Es bleibt an dieser Stelle jedoch offen, ob die Lehrerin ihrem Unterricht tatsächlich dementsprechend kompensatorische Funktion zuschreibt oder ob es sich hier eher um eine Motivationsstrategie für die Nicht-Instrumentalisten handelt.

5.4 „Ich kann’s“: Selbstinszenierung von Schülerinnen und Schülern als Experten

Vor diesem Hintergrund ist nun besonders interessant, wie die Schülerinnen und Schüler in der anschließenden Partnerarbeit ihre eigene Rolle deuten und wie sich dies auf die individuelle Gestaltung der Kooperationssituation auswirkt.

Nachdem die Schülerinnen und Schüler in Zweiergruppen eingeteilt worden sind, erhalten sie den Auftrag, die Tonfolge auf dem Instrument zu erarbeiten („Eure Aufgabe ist es, den kleinen Notenausschnitt anzuschauen (...) Jetzt findet ihr erst mal die richtigen Töne. Ich gebe jetzt Schlägel aus und dann probiert ihr aus.“ (36:34 – 37:04)). Dazu gibt sie ihnen etwa 10 Minuten Zeit. Neben diesen inhaltlichen Vorgaben gibt sie jedoch keine Hinweise für die konkrete Ausgestaltung der Kooperation zwischen den Schülern, wie beispielsweise die Vermittlung von Strategien, konkreten Arbeitsschritten oder Regeln zum Umgang miteinander.

Im Folgenden wird die Kooperationssituation einer ausgewählten Partnerarbeit analysiert. Die Gruppe besteht aus einem Schüler ohne Instrumentalunterricht und einer Schülerin, die in der Schule Saxophonunterricht erhält. Dabei werden sowohl die Aushandlung der Expertenrolle als auch übergreifende Kooperationsstrategien relevant. Direkt nachdem die Lehrerin die Notenblätter austeilt, beginnt die Schülerin damit, das Stück zu spielen und beurteilt sich anschließend selbst, indem sie in Richtung der Lehrerin sagt: „Ich kann’s.“ (25:02) Weder die Lehrkraft noch ihr Partner, der sich noch mit seinem Sitznachbarn unterhält, reagieren darauf. Dann beginnt sie „Alle meine Entchen“ zu spielen. Als sich der Schüler ihr dann schließlich zuwendet und ebenfalls die Noten betrachtet, schließt sich folgende Interaktion zwischen der Schülerin und dem Schüler an:

(25:42 – 26:22)

Mädchen: Ich hab Alle-meine-Entchen geübt und das kann ich auch schon.

Junge: Was ist das? ((nimmt das Notenblatt zur Hand))

- Mädchen: Das.
Junge: Wo ist das D?
Mädchen: *[mit scharfem Ton]* DAS IST GAR KEIN D.
Junge: Das hier. ((zeigt auf das Notenblatt))
Mädchen: *[weiterhin mit scharfem Ton]*. DAS IST GAR KEIN D. GUCK DOCH AN DIE TAFEL. ((zeigt nach vorne)) DAS IST EIN F ((zeigt auf das Instrument und schlägt sich anschließend mit der Hand vor die Stirn)).
Junge: Ein G.
Mädchen: Ein G? ((blickt zur Lehrerin)) Er macht das falsch. Da soll ein F benutzt werden.
Junge: Mach du doch, wenn du so schlau bist.

Bereits innerhalb dieser ersten kurzen Interaktion wird deutlich, dass die Schülerin die Zuweisung der Tutorenrolle und vor allem der damit verbundenen Zuschreibung von Expertise insofern unmittelbar annimmt, als sie ihre spieltechnischen Fähigkeiten unmittelbar demonstriert. Deutlich unterstreicht sie in ihrem Handeln die nicht-reziproke Anlage der Partnerarbeit: Sie belehrt den Schüler („Das ist kein D. Guck doch an die Tafel“) und exponiert seine Defizite („Er macht das falsch. Da soll ein F benutzt werden.“) Dass sie sich dabei an die Lehrerin wendet und sich mit der Hand vor die Stirn schlägt, verstärkt den Eindruck, dass es ihr zunächst eher um eine Festigung und Bestätigung ihres Expertenstatus als um eine helfende Haltung geht. Der Schüler wehrt daraufhin ab, verweigert das Spiel: „Dann mach du doch, wenn du so schlau bist“ und erkennt ihre Rolle als Tutorin, die ihn zu Handlungen auffordern kann, nicht an.

Diese weder von der Lehrerin noch von der Schülerin zunächst als reziprok angesehene Rollenzuweisung wird jedoch innerhalb einer zweiten Sequenz durch den Schüler in Frage gestellt. Nun übernimmt er die Führung. Während es in der Szene zuvor um das Notenlesenging, thematisiert nun der Junge die Anschlagsqualität und wechselt so den Expertise-Bereich:

(27:20 – 27:31)

- Junge: Ich kann das. Du hast das falsch gespielt. Du musst das (.) ((schlägt die Stäbe so an, dass sie besser schwingen können)) so machen. Nicht so.
Mädchen: ((imitiert seine Bewegungen)) Besser?

Er ist nun in der Rolle, ihr den richtigen Anschlag zu demonstrieren („du musst das so machen“) und sie zu korrigieren, indem er nochmals ihre falsche Spielweise imitiert und sagt „nicht so“. Indem sie eine Evaluation einfordert („Besser?“), bestätigt sie, dass sie ihm in dieser Situation die Position zuspricht, ihr Spiel zu bewerten und als richtig oder falsch zu kennzeichnen. Im weiteren Verlauf der Interaktion lässt sich eine solche Anerkennung auch seitens des Junges rekonstruieren: So beginnt er schließlich erneut, die Tonfolge zu spielen und bittet sie anschließend um eine Rückmeldung zu seinem Spiel: „So? (.) War das richtig?“ (29:32).

Im Format der Evaluation entwickeln die Schülerin und der Schüler somit eine Art Minimal-Kooperation und aus einer Tutor-Situation, die ursprünglich auf der Annahme heterogener Lernvoraussetzungen beruhte, wird eine Kooperationsituation, in der beide ihre spezifischen Fähigkeiten einbringen können.

6. Zusammenfassung

Die Fallanalyse rekonstruiert anhand der in Abschnitt 4 erläuterten zwei Forschungsfragen, (1) wie eine Lehrerin einen Passungsversuch, in diesem Falle die Initiierung einer bewusst heterogenen Gruppekongstellatlon, in die Unterrichtsinteraktion einbringt und (2) welche Konsequenzen dieser Passungsversuch für die Rollenaushandlung innerhalb einer solchen Zweiergruppe hat. Dabei repräsentiert die Ausgangsfrage, nämlich der Umgang mit Klassen, in denen Schülerinnen und Schüler mit und ohne Instrumentalunterricht gemeinsam im Musikunterricht und in musikpraktischen Phasen lernen, ein zentrales musikdidaktisches Spannungsfeld.

Indem die Lehrerin deutlich von „den Musikern“ spricht, vollzieht sie eine implizite Zuschreibung von Expertentum an eine Gruppe. Dies ist wahrscheinlich dem Handlungsdruck der komplexen Situation mit wechselnden Schülergruppen im Unterricht geschuldet. Auch wenn man nicht absehen kann, ob diese Zuschreibung in diesem Falle tatsächlich Konsequenzen auf das musikalische Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler hat, sei unabhängig von der konkreten Situation darauf hingewiesen, dass etwa innerhalb des Inklusionsdiskurses gefordert wird, dass solche alltäglichen, gruppenbeschreibenden Begriffe reflektiert und ihnen sensibel begegnet werden sollte, da „unhinterfragte routinierte Schul- und Unterrichtsgewohnheiten“ (Widmer-Wolf 2008, S. 64) zur Festschreibung von impliziten Eigenschaften und somit leicht zur Stereotypenbildung führen können (ebd.).

Das ist auch für die beobachtete Kooperation in der Partnerarbeit nicht unerheblich, denn hier wird eben jenseits der zuvor festgeschriebenen Expertenrolle die Überlagerung zweier unterschiedlicher Differenzkriterien deutlich, die beide in der Situation wirksam werden: Während der Junge (als „Nicht-Musiker“) eher Schwierigkeiten mit dem Notenlesen hat, ist er aber aufmerksamer für die Qualität der Klangerzeugung am Instrument Xylophon und kann dort produktive Impulse geben. Entsprechend wird von der Schülerin und dem Schüler selbst immer wieder temporär eine reziproke Kooperationsituation ausgehandelt, bei der sich beide Kinder wechselseitig unterstützen. Dass es im weiteren Verlauf der Partnerarbeit nicht zu einer linearen Entwicklung hin zu gelingender Kooperation, sondern eher zu einem ständigen Wechsel von manchmal durchaus barscher Abwehr und Helfenlassen kommt, mag Ausdruck einer grundlegenden Fragilität kooperativer Prozesse sein. Zu fragen wäre, ob solche kooperativen Prozesse durch eine vorherige Vermittlung von konkreten Arbeitsschritten oder Regeln zum Umgang miteinander gestützt und stabilisiert werden können. So verweisen etwa Stecker et al. (2000) auf die Bedeutung eines vorherigen expliziten Trainierens einfacher Formen von Kooperation.

Auf methodischer Ebene wurde deutlich, dass der videographische Zugriff die wenig erforschten Passungsprozesse innerhalb der Unterrichtsinteraktion selbst zu fokussieren vermag. Adaptivität wird dabei nicht als Merkmal von Unterricht in ihrer Häufigkeit oder ihrem Ausmaß erfasst, sondern als Interaktionsphänomen. Dafür wurde für Unterrichtsinteraktionen, die im Kontext von Passungsversuchen von Lehrenden und auch von Schülerinnen und Schülern stattfinden, das heuristische Konstrukt „Passungsprozesse“ entwickelt. Kriterium für die Auswahl als Schlüsselszenen ist dabei weder eine gelingende Passung noch – wie oben beschrieben – immer eine explizit sichtbare Intention der Akteure. Damit verliert das Konstrukt Adaptivität im interpretativen Zugriff gleichzeitig als „Passungsprozess“ an normativer Schärfe und öffnet sich der Beschreibung als Interaktionsphänomen.

Literaturverzeichnis

- Berliner, D. C. (1992). The nature of expertise in teaching. In: F. Oser, A. Dick & J.-L. Patry (Hrsg.), *Effective and responsible teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, S. 227-248.
- Beck et al. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. In: D. C. Berliner & C. Calfee (Hrsg.), *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan, S. 709-725.
- Brühwiler, Ch. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler*. Münster: Waxmann.
- Corno, L. & Snow, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences in learners. In: M.C. Wittrock (Hrsg.), *Third Handbook of research on teaching Washington: American Educational Research Association*, New York: Macmillan, S. 605-629.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren: Eine Einführung* (4. Auf.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deppermann, A. (1999). *Gespräche analysieren. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden*. Opladen: Leske und Budrich.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998). *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Göllner, M. & Niessen, A. (2015, in diesem Band). Ansätze von Öffnung im Musikklassenunterricht in der Wahrnehmung von Lehrenden und Schülern. Eine Fallstudie auf Basis qualitativer Interviews. *Beiträge empirischer Musikpädagogik 6 (2)*, S. 1-30.
Verfügbar unter: [http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path\[\]=124&path\[\]=273](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path[]=124&path[]=273) (17.02.2016).
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Band 3 (Psychologie der Schule und des Unterrichts)*. Göttingen: Hogrefe-Verlag, S. 71-176.
- Helmke, A. (2004). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Klett.

- Helmke, A. (2006). Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Notwendigkeit der Rückbesinnung auf den Unterricht als dem „Kerngeschäft“ der Schule (II. Folge). In: *Pädagogik* 58 (2), S. 42-45.
- Krummheuer, G. & Naujok, N. (1999). *Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Mey, G. & Mruck, K. (2009). Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In: W. Kempf (Hrsg.), *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik. Band II: Quantität und Qualität*. Berlin: Regener, S. 100-152.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4. erw. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Rabenstein, K. & Reh, S. (Hrsg.) (2007). *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reusser, K., Pauli, Chr. & Waldis, M. (Hrsg.) (2010). *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Rabenstein, K. (2009). Individuelle Förderung in unterrichtsergänzenden Angeboten an Ganztagschulen: ein Fallvergleich. In: St. Appel, H. Ludwig & U. Rother (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule 2010. Vielseitig fördern*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 23-33.
- Schröder, H. & Schulz, G. (2005). Schulpädagogische Probleme in der Praxis, einschließlich einiger Aspekte des Internet. Tutoren-System. In: G. Büttner, F. Sauter & W. Schneider (Hrsg.), *Empirische Schul- und Unterrichtsforschung. Beiträge aus Pädagogischer Psychologie, Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik*. Lengerich: Pabst Science Publishers, S. 45-47.
- Stecker, P. M., Fuchs, L. S. & Fuchs, D. (2000). Enhancing Interactions During Dyadic Learning in Mathematics. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 22 (3), S. 467-480.
- Warwas, J., Hertel, S. & Labuhn, A. (2011). Bedingungsfaktoren des Einsatzes von Adaptiven Unterrichtsformen im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik* (57), S. 854-867.
- Weinert, F. (1997). Notwendige Methodenvielfalt. Unterschiedliche Lernfähigkeiten erfordern variable Unterrichtsmethoden. In: *Lernmethoden-Lehrmethoden-Wege zur Selbstständigkeit*. Friedrich Jahresheft. S. 50-52.
- Wember, F. B. (2001). Adaptiver Unterricht. *Sonderpädagogik*, 31 (3), S. 161-181.
- Widmer-Wolf, P. (2008). "Besonderer Förderbedarf" aus methodologischer Sicht. In: W. Schley (Hrsg.), *Systemische Sonderpädagogik. Empirische Beiträge und reflexiv-kritische Perspektiven*. Bern: Haupt, S. 59-94.

Autorinnen:

Ulrike Kranefeld

Technische Universität Dortmund
Institut für Musik und Musikwissenschaft
Emil-Figge-Straße 50
44227 Dortmund
Email: ulrike.kranefeld@tu-dortmund.de

Kerstin Heberle

Technische Universität Dortmund
Institut für Musik und Musikwissenschaft
Emil-Figge-Straße 50
44227 Dortmund
Email: kerstin.heberle@tu-dortmund.de

Carla Pankoke

Eichfeld 9
32278 Kirchlengern
Email: carla.pankoke@gmx.de