

Vol. 2, No. 1
April 2011

ISSN: 2190-3174

Andreas Lehmann-Wermser (Hrsg./ed.)

Elektronischer Artikel:

Sonja Ulrich & Andreas C. Lehmann

Julius-Maximilians-Universität Würzburg/ Hochschule für Musik Würzburg

**„Da konnte ich mich völlig zurückziehen. Es brauchte mich nicht“ – Eine
Tagebuchstudie zur beruflichen Zufriedenheit und Professionalisierung von
Lehrkräften im Instrumentalen Gruppenunterricht**

**“I could withdraw completely. There was no need for me at all” – A
diary study about job satisfaction and professionalization with teachers
of instrumental group instruction**

Elektronische Version:

[http://www.b-
em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=47&path%5B%5D=107](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=47&path%5B%5D=107)

© *b:em* 2011 All rights reserved

„Da konnte ich mich völlig zurückziehen. Es brauchte mich nicht“ – Eine Tagebuchstudie zur beruflichen Zufriedenheit und Professionalisierung von Lehrkräften im Instrumentalen Gruppenunterricht

Sonja Ulrich & Andreas C. Lehmann

Abstract

Die vorliegende qualitative Studie untersuchte die berufliche Zufriedenheit von Lehrkräften im Instrumentalen Gruppenunterricht (IGU) während einer zweijährigen Professionalisierungsphase, in der spezifische Kompetenzen für den Gruppenunterricht erworben wurden. Die Teilnehmer waren fünf Instrumentallehrer und -lehrerinnen an Schweizer Musikschulen, die zu Beginn der Studie erstmals IGU erteilten. Als Erhebungsinstrument wurde – in Anlehnung an Methoden der Action Research – ein „strukturiertes Tagebuch“ entwickelt, welches die Lehrkräfte im Untersuchungszeitraum zur Aufzeichnung und Reflexion ihres Unterrichts verwendeten. Ausgehend vom Zwei-Faktoren-Modell der Arbeitszufriedenheit nach Herzberg et al. (1959/1993) konnten verschiedene Faktoren identifiziert werden, die zur Arbeitszufriedenheit beitrugen bzw. diese beeinträchtigten. Quellen der Zufriedenheit waren arbeitsimmanente (Lernerfolge der Schüler), soziale (Anerkennung) und persönliche (Weiterentwicklung) Faktoren. Berufliche Unzufriedenheit stand in Zusammenhang mit von außen wirkenden Faktoren (Arbeitsbedingungen, mangelnde Wertschätzung des IGU) und der Unterrichtssituation selbst (gruppenspezifischer Kompetenzmangel, Selbstzweifel). Der Professionalisierungsprozess konnte probandenübergreifend für folgende Bereiche nachvollzogen werden: Schulung der Wahrnehmung, Gruppenführung, Zeitmanagement, Motivation der Gruppe und Umgang mit Unterrichtsstörungen. Von zentraler Bedeutung für die berufliche Zufriedenheit und den Professionalisierungsprozess waren gruppengesteuerte Unterrichtsphasen, in denen die Lehrkräfte die Unterrichtsführung zeitweilig an die Schüler abgaben und zum Beobachter und ggf. Moderator des Unterrichtsgeschehens wurden. Dadurch entstand die Gelegenheit, die eigene Wahrnehmungsfähigkeit zu schulen und musikalisches Lernen aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Einerseits wurde der Rollenwechsel von den Lehrkräften als Chance zur persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung erlebt und war mit großer beruflicher Zufriedenheit verbunden. Andererseits stellten die von der Gruppe gesteuerten Unterrichtsphasen aber auch die größte Herausforderung dar, da gruppenspezifische Prozesse besonders deutlich zutage traten, deren produktive Nutzung von den unerfahrenen Lehrkräften erst erlernt werden musste. Als hilfreich erachteten sie interne

b:em 2 (1), 2011, Sonja Ulrich & Andreas C. Lehmann: „Da konnte ich mich völlig zurückziehen. Es brauchte mich nicht“ – Eine Tagebuchstudie

Hilfsmittel (Tagebuch) und die Unterstützung von außen (Supervision, Austausch mit Kollegen). Die Fallbeispiele zeigen, dass Professionalisierung im IGU situationsabhängig und individuell unterschiedlich verläuft und in der Herausbildung eines persönlichen Unterrichtskonzepts besteht, das den individuellen Stärken und Schwächen entspricht.

Schlagwörter: Instrumentaler Gruppenunterricht, Arbeitszufriedenheit, Musiklehrkräfte, Professionalisierung

“I could withdraw completely. There was no need for me at all” – A diary study about job satisfaction and professionalization with teachers of instrumental group instruction

Sonja Ulrich & Andreas C. Lehmann

Abstract (English)

This study with five instrumental teachers examined job satisfaction during the process of acquiring group instruction skills. Participants were novice group instructors in a Swiss community music school. Following an action research paradigm we developed a structured diary which the teachers used to record and reflect on their lessons during a two-year period. Based on the two-factor model by Herzberg et al. (1959/1993) we identified several factors as contributing to job satisfaction/dissatisfaction. Sources of job satisfaction were teaching-immanent social (recognition) and personal (advancement) factors. Dissatisfaction was related to external factors (working conditions, lack of respect for group instruction) and the actual classroom situation (teachers' lack of competence to deal with group, self doubts). Areas where teachers experienced a growth in expertise were: awareness of learning processes, classroom management, and pacing and motivation of the group). A key role for job satisfaction and professionalization emerged from the student-guided parts of the lesson in which the teacher was no longer actively involved in the lesson but acted as an onlooker or – if necessary – mediator. This way, the teachers had the opportunity to watch their students' musical learning from a different perspective and refine their perceptual skills. Their new role was experienced as a chance for personal and professional growth and associated with high levels of job satisfaction. On the other side, student-guided parts of the lessons could also turn into a great source of frustration for the inexperienced teachers when group dynamics became uncontrollable. The challenge was to learn to cope with difficult situations and channel group dynamics into a more productive direction. Teachers reported that the use of diaries and supervision by colleagues were helpful means to assist their skill building. The case studies documented that professionalization in group instruction varied according to person and situation and consisted in establishing an individual teaching profile in accordance with the instructor's strengths and weaknesses. Despite the great challenge associated with taking up group instruction participants experienced opportunities of personal growth and increased job satisfaction.

Keywords: Group instruction, job satisfaction, music teachers, expertise

1. Ausgangslage

Instrumentalpädagogische Forschung ist in der Regel auf die Lernenden ausgerichtet. So sind Überverhalten, Motivation oder Ängste von Instrumentalschülern und -schülerinnen Themen der fachlichen Diskussion. Treten die Lehrenden ins Blickfeld des Forschungsinteresses, geht es hauptsächlich um didaktisch-methodische Aspekte wie die Effektivität ihrer Unterrichtsleistung. Fragen nach Befindlichkeit, beruflicher Belastung und Arbeitszufriedenheit stehen hingegen seltener im Mittelpunkt wissenschaftlicher Studien (vgl. Hofstätter, 2002, S. 7). Erfolgreicher Unterricht kann aber nur dann langfristig gewährleistet werden, wenn auch die persönliche Motivation und die berufliche Zufriedenheit der Lehrkräfte sichergestellt sind, denn „nur wer selbst motiviert ist, kann andere langfristig motivieren“ (Behne, 1991, S. 28). Als eine Möglichkeit, die Motivation der Lehrenden zu erhöhen und damit auch ihre berufliche Zufriedenheit zu steigern, werden interaktionistische Unterrichtskonzepte vorgeschlagen (vgl. Behne, 1991, S. 34). Daraus ergibt sich die Frage, ob nicht der Instrumentale Gruppenunterricht (im Folgenden kurz IGU genannt) mit seinen vielfältigen Interaktionsmustern und Wechselbeziehungen in dieser Hinsicht für die Lehrkräfte eine besondere Chance darstellen könnte.

Die Beschäftigung mit dem Professionalisierungsprozess im IGU erscheint auch angesichts des aktuellen Wandels in der Musikschularbeit notwendig. Der Trend zur Ganztagschule und die damit verbundenen Kooperationen zwischen allgemeinbildenden Schulen und Musikschulen (z. B. „Monheimer Modell“, „Jedem Kind ein Instrument“ oder ähnliche Projekte) erfordern von Musikschullehrkräften neue, gruppenunterrichtliche Kompetenzen. In diesem Sinne soll der vorliegende Artikel mit einem Blick in die Forschungsliteratur sowie mit dem Bericht über eine eigene Tagebuchstudie mit einigen Musikschullehrkräften einen Beitrag leisten.

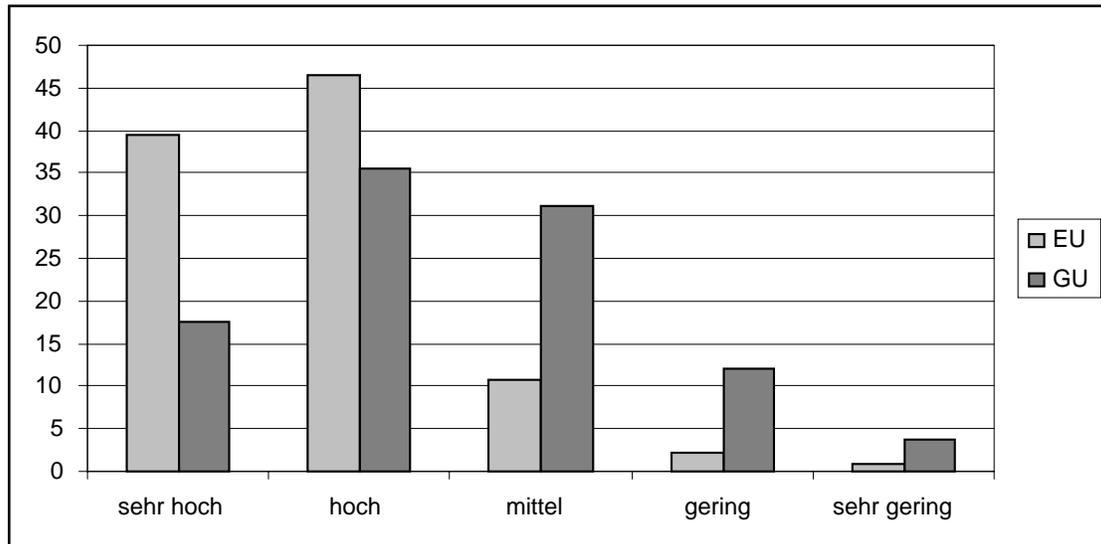
2. IGU und berufliche Zufriedenheit von Lehrkräften

Untersuchungen zum Thema IGU und berufliche Zufriedenheit von Musikschullehrkräften liefern unterschiedliche Ergebnisse. Eine Befragung an österreichischen Landesmusikschulen stellt den IGU als einen beruflichen Belastungsfaktor heraus: „Andererseits ist ein Belastungsschwerpunkt im Umgang mit konfliktreichen und problematischen Situationen im Unterricht zu sehen. Schüler weiter zu unterrichten, die gar nicht mehr interessiert sind, der Umgang mit verhaltensauffälligen oder unbegabten Schülern oder der Gruppenunterricht werden von vielen Musikschullehrern und -lehrerinnen als unangenehm oder schwierig erlebt“ (Hofstätter, 2002, S. 10).

Quantitative Aussagen liefert eine in Bayern durchgeführte Studie (Loritz, 1998), in der hauptberufliche Musikschullehrer und -lehrerinnen eine Einschätzung ihrer beruflichen

Zufriedenheit im Hinblick auf die Unterrichtsformen (Einzel-, Gruppenunterricht) abgaben. Das Urteil der Lehrkräfte zum IGU fiel insgesamt gesehen zwar positiv aus, im Vergleich der Unterrichtsformen (vgl. Abb. 1) zeigte sich aber, dass der Einzelunterricht mit größerer beruflicher Zufriedenheit einherging.

Abb. 1: Berufliche Zufriedenheit von Musikschullehrkräften nach Unterrichtsform



Anmerkungen: Einzelunterricht (EU); Gruppenunterricht (GU); (nach Daten aus Loritz, 1998, S. 339)

In der Zusammenschau mit qualitativen Daten aus derselben Untersuchung bestätigt Loritz diese Annahme: „Gruppenunterricht bringt der Mehrheit der Musikschullehrer keine große Befriedigung. Sie bevorzugen den Einzelunterricht und stehen dem Gruppenunterricht skeptisch und ablehnend gegenüber. Sie sehen ihre eigentliche Aufgabe in der künstlerischen Ausbildung begabter Schüler; musikalische Elementar- und Breitenarbeit mit ‚faulen‘ und unterdurchschnittlich begabten Schülern wird häufig als Belastung angesehen“ (Loritz 1998, S. 413).

Ein positiveres Bild liefert eine Studie an Musikschulen in Nordrhein-Westfalen (Schwanse, 2000), in der die Autorin feststellt: „Die Lehrkräfte erteilen IGU aus Überzeugung, weil sie es sinnvoll und wichtig finden und weil es ihnen selbst gefällt. Trotz anfänglicher Skepsis bei einigen Lehrkräften ist die Tätigkeit in dieser Unterrichtsform ein persönliches Anliegen geworden. Der Gruppenunterricht wird als persönliche Bereicherung empfunden.“ Einer anderen, aus Niedersachsen stammenden Untersuchung zufolge empfindet ein Drittel der Befragten den IGU als „Belebung“ des beruflichen Alltags (Grosse, 2006, S. 190). Auf die bisherige berufliche Praxis zurückblickend, hat die Hälfte der Lehrkräfte den „Gruppenunterricht als Unterrichtsmethode schätzen gelernt“, einem Viertel bereitet die

Unterrichtsform sogar „zunehmend selbst Freude“ (ebd., S. 72). Mit größerer Unterrichtserfahrung gelingt es den Lehrenden dann auch, den „Ansprüchen der Schülerschaft offensichtlich eher gerecht“ zu werden (ebd., S. 119).

Die Studien belegen die unterschiedliche Sichtweise der Lehrenden im IGU. Einerseits ist die Unterrichtsform für viele Lehrkräfte mit zusätzlicher Belastung und Anstrengung verbunden. Ihre Arbeitszufriedenheit bewerten sie daher niedriger als im Einzelunterricht. Andererseits gibt es Lehrkräfte, die den IGU als Belegung ihres beruflichen Alltags und persönliche Bereicherung erleben, was ihre Freude an der Arbeit erhöht. Dieser scheinbare Widerspruch hängt damit zusammen, dass die Befindlichkeit der Lehrkräfte eng an die berufliche Qualifikation geknüpft ist. „Die Unzufriedenheit mit dem Gruppenunterricht ist auf fehlende Kompetenz in dieser Unterrichtsform zurückzuführen: ein Drittel der Musiklehrer fühlt sich damit überfordert“ (Loritz, 1998, S. 413f). Kompetenz bedeutet das „Verfügen von Wissensbeständen, Handlungsrouitinen und Reflexionsformen, die [...] zweck- und situationsgerichtetes Handeln gestatten“ (Terhart, 2000, S. 54). In der überwiegend künstlerisch ausgerichteten Ausbildung der Lehrenden werden gruppenspezifische Themen aber nur unzureichend behandelt, so dass mehr als die Hälfte von ihnen zugibt, „zur Erteilung von IGU nicht qualifiziert worden zu sein“ (Grosse, 2006, S. 118). Diese Mängel müssen dann in der beruflichen Praxis über Learning-by-Doing nachgebessert werden, was für die Betroffenen belastend ist und nicht notwendigerweise erfolgreich verläuft (vgl. ebd., S. 119). Kompetenzerwerb geschieht somit überwiegend im realen Arbeitskontext und in der Auseinandersetzung mit der eigenen Handlungsweise oder, wie Ernst (1999, S. 203) es ausdrückt: „Dem Lernprozeß der Schüler entspricht ein Lernprozeß auf seiten des Lehrers.“

3. Quellen beruflicher (Un-)Zufriedenheit

Wie läßt sich berufliche (Un-)Zufriedenheit, wie sie Instrumentallehrer erleben, theoretisch fassen? Das Zwei-Faktoren-Modell der Arbeitszufriedenheit nach Herzberg (Herzberg, Mausner & Snyderman, 1959, 1993), das auch in jüngeren Veröffentlichungen zum Thema herangezogen wird (z.B. Okan, 2008; Boreham, 2009), bietet eine Grundlage zur Identifizierung von Faktoren, welche einerseits berufliche Zufriedenheit (Satisfaktoren) und andererseits Unzufriedenheit (Dissatisfaktoren) kennzeichnen. Auch im Bereich der Musikpädagogik beschäftigen sich verschiedene empirische Studien mit der beruflichen Situation von Instrumental- und Musiklehrern und benennen Quellen beruflicher (Un-)Zufriedenheit. Auf der Grundlage der Gliederung von Herzberg fassen wir die Ergebnisse musikpädagogischer Studien in folgender Übersicht zusammen.

Die Quellen von Zufriedenheit sind

1. *Arbeitsimmanente Faktoren* (sie entstehen direkt in der Arbeitsverrichtung und der erfolgreichen Weitergabe von Wissen und Werten)

- Musik vermitteln, weitergeben (Hofstätter, 2002; Loritz, 1998);
- Erfolg der Schüler, Schüler schätzen die Musik (Heston et al., 1996)

2. *Faktoren sozialer Interaktion* (mit Eltern und Kollegen)

- Unterstützung durch die Eltern (Heston et al., 1996)
- Unterstützung durch die Vorgesetzten (Perie & Baker, 1997)
- Anerkennung der Unterrichtsleistung (Loritz, 1998)

3. *Individuell ausgerichtete persönliche Faktoren* (im Zusammenhang mit persönlicher Entwicklung und Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns)

- Erfüllung im Beruf (Loritz, 1998; Hofstätter, 2002)
- Selbstverwirklichung, Weiterentwicklung (Hofstätter, 2002; Pfeiffer, 1994)

Wie bereits angesprochen, ist das Erteilen IGUs für die Lehrkräfte oft negativ besetzt und mit verstärktem beruflichem Stress, Überforderung und Unzufriedenheit verbunden. Herzberg's Theorie zufolge sind diese „Frustratoren“ unerfüllte Satisfaktoren, die sozusagen ins Gegenteil umkippen (z.B. mangelnder Lernerfolg, Unfähigkeit die Gruppe zu lenken).

Die Ursachen für die Unzufriedenheit liegen in

1. *von außen wirkenden Faktoren* (ungünstige Arbeitsbedingungen, mangelnde Anerkennung der geleisteten Arbeit)

- Mangelnde Wertschätzung (Hamann et al., 1987)
- Schlechtes Berufsimago, geringe Wertschätzung (Loritz, 1998)
- Uninteressierte, unvorbereitete, unbegabte¹ Schüler (Hofstätter, 2002; Loritz, 1998)

2. *der Unterrichtssituation selbst*

- Unpassendes Verhalten und Einstellungen von Schülern (Heston et al., 1996)

¹ Es ist unklar, inwieweit die Wahrnehmung der „Unbegabung“ eine Konstruktion des Lehrenden ist, die wiederum handlungsleitend werden kann. Eine Diskussion darüber würde hier den Rahmen sprengen.

- Disziplinprobleme (Hofstätter, 2002)
- Überlastung des Lehrers (Loritz, 1998)
- Stress und Ängste (Holt et al., 1987)

Die Berichte der Lehrer und Lehrerinnen in unserer Studie gestatten einen differenzierten Einblick in die Befindlichkeit der Lehrenden im IGU und die dafür verantwortlichen Ursachen. Sie lassen sich, wie später zu sehen sein wird, mit Hilfe der oben genannten Kategorien abbilden.

4. Tagebuchstudie mit Musikschullehrkräften

4.1. Zielsetzung

Ausgehend von den oben vorgestellten theoretischen und empirischen Grundlagen ergaben sich für das vorliegende Projekt folgende Fragestellungen:

- *Wie erleben Lehrende, die nicht spezifisch für den Gruppenunterricht ausgebildet wurden, den IGU?*
- *Welche Aspekte tragen positiv zur beruflichen Zufriedenheit bei, welche Faktoren wirken sich negativ auf sie aus?*
- *Wie funktioniert der weitgehend selbst gesteuerte Prozess der Professionalisierung im IGU? In welchen Bereichen findet überhaupt Kompetenzerwerb statt?*

Wenn ein Forschungsgegenstand komplex ist und man, wie im vorliegenden Fall, noch nicht viel darüber weiß, ist die Verwendung eines Fragebogens zu Forschungszwecken nicht empfehlenswert. Vielmehr müssen Interviews, Beobachtungen und Tagebücher und ähnliche Instrumente eingesetzt werden, die zusammenfassend oft als qualitative Forschungsmethoden bezeichnet werden. Ziel der Erhebung war es, die Unterrichtsstunden nicht lediglich aus der Perspektive der Lehrkräfte zu dokumentieren, sondern deren innere Befindlichkeiten mittels qualitativer Verfahren zu untersuchen. Es galt, in den Aufzeichnungen von Musikschullehrkräften Hinweise auf Quellen beruflicher (Un-)Zufriedenheit aufzudecken, die auf dem Hintergrund der Literatur eingeordnet werden können. Es ging nicht darum, eine neue Theorie der beruflichen (Un-)Zufriedenheit der Lehrkräfte zu entwerfen.

4.2. Vorgehensweise

Teilnehmer

Im Sinne eines qualitativen Forschungsansatzes wurde der Prozess der Professionalisierung von Instrumentallehrern/innen von uns anhand von Fallbeispielen exemplarisch untersucht. Die Beteiligten waren fünf Lehrkräfte² für Streich- bzw. Blasinstrumente, die hauptberuflich an verschiedenen Schweizer Musikschulen tätig waren. Zu Beginn der Untersuchung konnten sie auf eine mehrjährige berufliche Erfahrung im Einzelunterricht zurückblicken. Im Gegensatz dazu war für sie das Unterrichten einer Gruppe eine völlig neue Situation, auf die sie weder durch ihr Studium noch durch praktische Erfahrungen vorbereitet worden waren. Im Rahmen einer Weiterbildungsmaßnahme, die auch die Umgebung für unsere Studie bildete, stellte jede Lehrkraft neben ihrem Einzelunterricht jeweils eine Gruppe mit drei bis vier Schülern/innen zusammen. Innerhalb der Lerngruppen gab es nur geringe Alters- und Leistungsunterschiede (Anfänger); alle Schüler einer Lerngruppe erlernten dasselbe Instrument (Klarinette, Violine, Cello); die Schüler waren in der Regel Neulinge an der Musikschule, in Einzelfällen ehemalige Schüler aus dem Einzelunterricht der beteiligten Lehrkräfte. Ihr Alter lag zwischen 7 und 11 Jahren (Durchschnittsalter: 9.2).

Die Aufnahme des IGUs erfolgte auf ausdrücklichen Wunsch der Projektteilnehmer und war nicht auf musikschulinterne Zwänge zurückzuführen. Ein Ausstieg aus dem Projekt bzw. der Abbruch der Datenerhebung stand den Projektteilnehmern jederzeit frei. Vom IGU erhofften sich die Lehrkräfte einen möglichst „*vielfältigen, ganzheitlichen Unterricht*“ bei dem die Schüler „*gegenseitig voneinander lernen*“. Während des zweijährigen Forschungsprojekts trafen sich die Projektteilnehmer mehr oder weniger regelmäßig zum Erfahrungsaustausch und zur selbst organisierten Weiterbildung (z.B. Besprechung von Literatur, Sichtung von Unterrichtsvideos etc.). Von unserer Seite wurden diese Maßnahmen nicht beeinflusst, lediglich das Erhebungsinstrument wurde den Projektteilnehmern als Reflexionswerkzeug zur Verfügung gestellt. Die Übermittlung der Stundenprotokolle erfolgte auf dem Postweg bzw. per Email; bei den Treffen der Projektteilnehmer waren wir nicht anwesend.

Erhebungsinstrument

Nachdem aus der musikpädagogischen Literatur keine vergleichbaren Studien bekannt waren, stellte sich die Frage nach der Art der Datenerhebung. In Anlehnung an Methoden der Action Research (Altrichter & Posch, 1994; Fischer, 2003; Bannan 2004) lag eine Art Tagebuch

² Bei den Lehrkräften handelte es sich um 2 Männer und 3 Frauen, die uns freundlicher Weise erlaubt haben an ihren Gefühlen und Gedanken teilzuhaben. Dies ist auch in der Hoffnung darauf geschehen, zukünftigen Kolleginnen und Kollegen damit helfen zu können.

nahe, welches dem Benutzer erlaubte, die Unterrichtsstunde in individueller Weise aufzuarbeiten und die eigene Arbeit zu hinterfragen. Um ein Mindestmaß an vergleichbaren Informationen zwischen den einzelnen Teilnehmern zu gewährleisten, entstand die Idee eines „strukturierten Tagebuchs“, das qualitative mit quantitativen Elementen verband und das von den beteiligten Lehrkräften zwei Monate lang auf seine Praxistauglichkeit hin erprobt wurde. Die Rückmeldungen der Lehrkräfte zum Umgang mit dem Tagebuch wurden dann in ein verbessertes Erhebungsinstrument eingearbeitet. Vom Aufbau her folgt das Tagebuch (s. Original im Anhang) dem chronologischen Ablauf von der Planung über die Durchführung zur Nachbereitung einer Unterrichtsstunde: (1) Unterrichtsplanung; (2) Unterrichtsdurchführung mit Dokumentation (Inhalte und Materialien), Gruppenatmosphäre (Motivation, Zusammenarbeit), Feedback (Anzahl, Qualität) und Unterrichtssteuerung; (3) Nachgedanken mit Gesamtbewertung (Zufriedenheit, Befindlichkeit) und Reflexion (Kritik, Verbesserungsvorschläge).

Mit Hilfe einiger Ratingskalen konnten die Benutzer zunächst verschiedene Bereiche der Unterrichtsstunde bewerten und ihre eigene Befindlichkeit grob verorten. Dies nahm wenig Zeit in Anspruch, so dass es auch unter normalen Praxisbedingungen mit ihren Zwängen möglich war, ein Mindestmaß an Informationen festzuhalten. Zu einem späteren Zeitpunkt konnten die Informationen dann als Reflexionsbasis verwendet werden. Eine intensivere und tiefer gehende Auseinandersetzung mit der Unterrichtsstunde wurde durch offene Fragen unterstützt. Diese waren nicht fragebogenartig abzuarbeiten, sondern dienten in erster Linie als Schreibimpulse, um die Stunde Revue passieren zu lassen oder einzelne Bereiche zu thematisieren. Die Schwerpunktsetzung erfolgte durch die Lehrenden selbst und war je nach Verlauf der Unterrichtsstunde, Vorkommnissen und der jeweiligen Befindlichkeit sehr unterschiedlich ausgeprägt. Auf diese Weise war es bei unserer Auswertung möglich, inhaltliche Kategorien direkt aus dem Datenmaterial zu entwickeln und Gewichtungen vorzunehmen.

Erhebungszeitraum und Auswertung

Die Daten wurden über einen Zeitraum von zwei Jahren³ erhoben. In dieser Zeit dokumentierten die Projektteilnehmer mit Hilfe der Tagebuchvorlagen ihren IGU, so dass insgesamt 127 dokumentierte Unterrichtseinheiten zu jeweils 60 bis 90 Minuten⁴ zur Auswertung vorlagen. Die Aufzeichnungen wurden je nach Vorliebe der Beteiligten

3 Eine beteiligte Lehrkraft zeichnete den Unterricht lediglich ein Schuljahr lang auf.

4 Aufgrund organisatorischer Bedingungen an den Musikschulen variierten Dauer und Häufigkeit des erteilten Unterrichts.

handschriftlich oder elektronisch vorgenommen. Die Auswertung der Stundenprotokolle⁵ erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse computergestützt mit der Software *max.qda*. Zunächst wurden die Daten im Sinne der Zwei-Faktoren-Theorie nach Herzberg in Satisfaktoren und Dissatisfaktoren grob unterteilt. In einem zweiten Schritt wurden verschiedene Einzelfaktoren (z.B. Musik vermitteln, Unterstützung durch die Eltern) identifiziert. Dabei dienten die in Abschnitt 3 gelisteten Ergebnisse empirischer Studien als Anhaltspunkt, jedoch nicht in Form eines a priori festen Kategoriensystems, sondern eher als eine Art „Referenzquelle“. Schließlich wurden die Einzelfaktoren zu Hauptkategorien (arbeitsimmanent, sozial, persönlich) zusammengefasst. Ausgangspunkt für das Kategoriensystem war somit die vorausgegangene Literatursichtung, die genaue Strukturierung und Ausarbeitung des Kategoriensystems ergab sich aber erst im Verlauf der Auswertung. Die Kategorien zum Kompetenzerwerb wurden direkt aus den Daten entwickelt. Einschlägige Literatur (z.B. Ernst 1999; Gruber 2004) wurde erst im Rahmen der abschließenden Ausarbeitung herangezogen.

5. Ergebnisse

5.1. Ursachen für Zufriedenheit

Arbeitsimmanente Faktoren

Die Stundenprotokolle enthalten zahlreiche Aussagen zu arbeitsimmanenten Faktoren. In gruppengesteuerten Unterrichtsphasen nahmen die Lehrenden von der gewohnten Rolle des aktiven Gruppenleiters⁶ Abstand und überließen die Führung ganz oder teilweise den Schülern. Der Funktionswechsel von einer lenkenden und bestimmenden in eine abwartende, beobachtende Rolle gestattete es, die Schülergruppe einmal „von außen“ zu betrachten und die eigene Aufmerksamkeit verstärkt auf in der Gruppe stattfindende Interaktions-, Reaktions- und Verhaltensmuster zu lenken. Diese Erfahrung läßt sich vermutlich bei allen Unterrichtsmethoden machen, bei denen die Schüler einen größeren Freiraum erhalten. Die Lehrenden beschrieben solche Situationen als *neu*, *aufregend* oder *spannend*.⁷ Es wurden unerwartete Reaktionen und

⁵ Eine probandenübergreifende Auswertung der quantitativen Elemente des Fragebogens war nicht möglich, da die Ratingskalen nicht immer angekreuzt wurden (freies Schreiben, Auslassungen). Die vorliegende Darstellung bezieht sich daher ausschließlich auf die qualitative Datenanalyse.

⁶ Zwecks Wahrung der Anonymität sowie zur besseren Lesbarkeit wird auf die weibliche Form verzichtet.

⁷ Um die Ergebnisse zu illustrieren, wurden Beispielzitate (in Kursivschrift) aus den Tagebüchern verwendet, die repräsentativ für andere Zitate mit vergleichbarer Aussage stehen. Die Zitate enthalten nicht immer ganze Sätze. Zusammenhängende Zitate von einer Person wurden durch Anführungsstriche kenntlich gemacht.

Beobachtungen gemacht, altbekannte Verhaltensweisen und Lernabläufe durchbrochen, so dass letztendlich auch die eigene Unterrichtstätigkeit interessanter und herausfordernder wurde (*„Neu war für mich zu beobachten, wie die Schüler/innen gegenseitig voneinander lernen. Kinder haben oft so andere Wege zum Ziel zu finden. Dabei zu sein und dies zu beobachten ist sehr spannend“*).

Zudem befanden sich die Lehrkräfte nicht mehr unter dem permanenten Druck, alle Fäden in der Hand halten zu müssen, sondern konnten die Verantwortung für das Gelingen des Lernprozesses ein Stück weit an die Gruppe zurückgeben. Gerade die Erkenntnis, nicht immer gebraucht zu werden oder anders gesagt nicht für alles verantwortlich sein zu müssen, wurde als entlastend erlebt (*„Wie die beiden mit Feuereifer und ohne Hemmungen improvisierten fand ich toll. Da konnte ich mich völlig zurückziehen, es brauchte mich nicht. Neue Anregungen nahmen sie mit Neugier und interessiert auf, machten dann aber wieder ihr eigenes Ding“*).

Das hier geschilderte „aufgebende Verfahren“ (Ernst, 2006, S. 79) ist nicht mit Inaktivität von Seiten des Lehrers gleichzusetzen. Vielmehr geht es darum, die Aufmerksamkeit auf bisher versteckt gebliebene Dinge zu lenken (*„Es war eine leichte, erfreuliche Lektion. Staunen über die Ergebnisse der vergangenen Arbeit. Staunen über die Selbsthilfe der Schüler. Da sie von mir nicht alles vorgesetzt erhalten, spüre ich bei ihnen einen detektivischen Spaß, die Aufgaben und Probleme zu lösen“*). Der Lernprozess gelingt damit nicht nur bei den Schülern, sondern ist auch für den Lehrer mit Erfolgserlebnissen verbunden, die zur weiteren Arbeit anregen.

Soziale und persönliche Faktoren

Positive Rückmeldungen von Seiten der Schüler und der Eltern stehen in engem Zusammenhang mit der persönlichen Zufriedenheit der Lehrkräfte.⁸ Die Anerkennung kam entweder direkt von den Schülern, die Vertrauen in die Lehrperson zeigten (*„Die Schüler sprechen mich sehr direkt an, wenn sie etwas wissen wollen, sie zählen und vertrauen auf meine Antworten“*) oder wurde in Gesprächen mit Eltern deutlich, in denen es um den Lernerfolg und die Motivation der Kinder ging (*„[Name des Schülers] habe viel Freude am Instrumentalspiel. Die Mutter hat den Eindruck, dass ich viel dazu beitrage“*).

Letztendlich trugen sowohl arbeitsimmanente als auch soziale Faktoren dazu bei, dass sich die Teilnehmer in ihrer Arbeit bestätigt fühlten. Dies war besonders in Zeiten des Umbruchs und Zweifelns, in denen die neue Unterrichtsform kritisch hinterfragt wurde, sehr wichtig für den Entwicklungsprozess (*„Es war ein guter Ansatz, auf diesem Weg geht's gut weiter. Ich sehe*

⁸ Die sozialen und persönlichen Faktoren werden im Folgenden nur kurz dargestellt, da sich die Aussagen der Projektteilnehmer nur geringfügig unterschieden.

Möglichkeiten, mich wieder mehr aus dem Geschehen auszublenden. Ich habe sehr viel Spaß an dieser Unterrichtsform“).

5.2. Ursachen für Unzufriedenheit

Arbeitsbedingungen

Einige Teilnehmer klagten über schlechte örtliche Gegebenheiten wie unzureichende Ausstattung, mangelnde Größe, Lage oder Aufteilung der Räume. Die ungünstigen Bedingungen erschwerten den Unterrichtsablauf und bestätigten den „Sonderstatus“ des IGU (*„Es ist in diesem Schulhaus klar, dass beim Bau vom Einzelunterricht ausgegangen wurde und die Räume dafür konzipiert sind“*).

Problematisch war für alle Lehrkräfte das schlechte Image des IGU, das mit mangelnder Anerkennung der geleisteten Arbeit von Seiten der Eltern einherging (*„Die Mutter wird sowieso nie zufrieden sein mit einem GU, der ihr Kind in ihren Augen nicht maximal fördert“*). Der immer noch – wenn auch latent – vorhandene Leistungsvergleich zwischen Einzel- und Gruppenunterricht und die Ergebnisorientierung musikalischer Ausbildung setzte die Lehrenden zusätzlich unter Druck und ließ sie an der Richtigkeit des eingeschlagenen Wegs zweifeln (*„Für nächste Woche ist ein Treffen mit den Eltern geplant. Was sollen wir da vorführen? Da müssen doch Resultate sichtbar sein“*).

Unterrichtssituation

Nicht immer gelang es, Lernprozesse erfolgreich zu initiieren und den Unterrichtsverlauf produktiv zu gestalten. Gerade gruppengesteuerte Unterrichtsphasen, die zwar oft mit hoher beruflicher Zufriedenheit verbunden waren, konnten ins Gegenteil umschlagen und die Teilnehmer mit dem Gefühl der Hilflosigkeit hinterlassen (*„Es ging chaotisch zu. Diese Aufgabe stresst mich immer wieder, vor allem wenn ich den Eindruck habe, das ganze drohe aus dem Ruder zu laufen und unproduktiv zu werden“*). Traten zusätzlich Streitigkeiten zwischen Gruppenmitgliedern auf, waren von den Lehrenden plötzlich gruppenspezifische Interventionen gefordert. Wurden die auftretenden Konflikte dann nicht vorrangig behandelt und entschärft, erschwerten bzw. verhinderten sie erfolgreiches Lernen und Unterrichten. Die Lehrkräfte stießen in solchen Situationen an die Grenzen ihrer Kompetenzen und mussten sich eingestehen, dass Gruppen eigene Verhaltensmuster entwickeln, die ohne entsprechende Fachkenntnisse kaum zu steuern sind (*„Ich bin sehr unglücklich. Diese Gruppe hat eine schlechte Dynamik angenommen. Die Kinder blühen überhaupt nicht auf. Die Spannungen fressen alles auf“*).

Selbstzweifel

Bestand nicht die Gelegenheit, sich in gruppengesteuerten Phasen zurückzuziehen und kurze Momente der Entspannung und Beobachtung zu finden, war die geistige und körperliche Anstrengung nach der Stunde sehr groß (*„Der Verlauf der Lektion spiegelte meine eigene Verfassung. Ich verließ den Raum genervt, unzufrieden mit dem Geschehenen, auch desorientiert“*). Solche erschwerten Arbeitsbedingungen und wahrgenommenen Qualifikationsdefizite im Umgang mit Gruppen führten schließlich dazu, dass die Entscheidung für die neue Unterrichtsform und die eigenen Fähigkeitenpotentiale grundsätzlich anzweifelt wurden (*„Die letzte Lektion hat mich beunruhigt. Läuft die Sache in eine gute Richtung? Bin ich dem gewachsen?“*)

5.3. Kompetenzerwerb

Wahrnehmung

Ernst (1999, S. 200) weist darauf hin, dass im IGU „die Aufmerksamkeit [...] anders als im Einzelunterricht breit gestreut ist“ und stellt Aufmerksamkeit, Wachheit und geistige Präsenz als die wichtigsten Voraussetzungen zur sensiblen und sicheren Steuerung eines Gruppenunterrichts heraus. Auch in den Tagebüchern wurde die Erlangung und Verfeinerung der gruppenspezifischen Wahrnehmung häufig thematisiert. Die unerfahrenen Lehrkräfte lenkten den Großteil ihrer Aufmerksamkeit auf die Steuerung der Gruppe und versuchten die Stunde nach Plan durchzuführen. Zur bewussten Beobachtung der einzelnen Schüler oder des Gruppengeschehens blieb ihnen deshalb kaum Möglichkeit. Die Vielzahl der Vorgänge erlebten sie als *überwältigend*, weil sie ihre Wahrnehmungen noch nicht effizient filtern konnten (*„Es fiel mir schwer zu beobachten, was zwischen den Schülern abließ. Ich war zu sehr mit Ablauf und Inhalt der Lektion beschäftigt“*). Mit zunehmender Unterrichtspraxis gelang es den Lehrkräften, den sicheren Boden der Stundenverlaufsplanung abschnittsweise zu verlassen und damit Raum für neue Beobachtungen und Lehrerfahrungen zu schaffen (*„Mir war nicht immer klar, wie es weiter gehen sollte. Aus dem Stillstand beim Notenlesen, ergab sich aber eine engagierte, persönlich beteiligte Lernsituation. Ich erhielt wertvolle Informationen und erlebte den Notenlernerifer von [Name des Schülers] und [Name des Schülers]. Notenlernen scheint für sie eine erobderungswürdige Sache zu sein, kein notwendiges Übel“*).

Schließlich gestatteten sich die Lehrkräfte immer häufiger solche gruppengesteuerten Unterrichtsphasen zur bewussten Beobachtung des Gruppengeschehens zu nutzen und die eigene Wahrnehmungsfähigkeit zu schulen (*„Ich konnte mich zeitweise zurückziehen und die Schülerarbeit beobachten. So lerne ich die Schüler von außen kennen und kann beobachten, wie sie reagieren, was ihnen schwer und leicht fällt“*). Aus dieser Perspektive gelang es, die Signale der Schüler besser aufzunehmen, zu interpretieren und auf sie zu reagieren (*„Die aufmerksame*

lebendige Stimmung werte ich als positives Feedback. Mir fielen einige Momente auf, in denen ich per Blickkontakt zu Rückmeldungen aufgefordert wurde“).

Führung

Dass der Lehrer seine Rolle als Gruppenleiter hinterfragt, zieht sich wie ein roter Faden durch die Unterrichtstagebücher und ist eng verknüpft mit der Art und Weise der Gruppenführung. Im Idealfall folgt diese dem dialektischen Lehrprinzip, bei dem sich gruppen- und lehrergesteuerte Unterrichtsphasen im bewussten Wechsel ergänzen und nicht im Widerspruch zueinander stehen (Schmidt-Köngernheim, 2000, S. 61). Die Unterrichtsphasen gehen „organisch und harmonisch“ ineinander über, wodurch ein reibungsloser Unterrichtsfluss entsteht (Ernst, 1999, 201f). In der Praxis wird der Wechsel der Unterrichtsführung indes „eher unbewusst eingesetzt“ (Schmidt-Köngernheim, 2000, S. 61) und verläuft abrupt und sprunghaft.

Beide Arten der Gruppenlenkung erforderten von den Lehrenden zunächst die Auseinandersetzung mit den Wirkungsweisen, Anwendungsmöglichkeiten und dem notwendigen didaktisch-methodischen Know-how. Wie auch in der Literatur beschrieben (vgl. Hallam, 1998; Telle, 1995) erfolgte die Aneignung gruppenspezifischer Unterrichtstechniken oft über die Learning-by-Doing-Methode; bei unseren Lehrern gab es aber auch Gespräche mit Kollegen oder Supervision. Wichtig war beispielsweise die Einübung von grundlegenden Regeln der Kommunikation und Gruppenführung. Denn war nicht geklärt, wer wann die Lenkung der Gruppe übernahm, übertrugen sich die Unsicherheiten der Lehrperson sehr schnell auf die Schüler (*„Heute war eine Kollegin dabei, mit der ich die Stunde besprochen habe. Sie fand, dass ich manchmal unklar bin – ich könnte mehr führen, um in anderen Momenten die Führung klarer abgeben zu können. Ich hätte zu früh in der Stunde entscheiden lassen, wer führt / oder nicht klar genug gesagt, dass sie das in dieser Stunde selbst tun. Überhaupt sind meine Anweisungen oft nicht ganz klar und die Reaktion darauf ist eine Verwirrtheit der Schülerinnen, die dann zu Unruhe führt“*).

Die Selbst-Reflexion in den Unterrichtstagebüchern half, die eigenen Verhaltensweisen zu hinterfragen, Schwierigkeiten zu klären und Verbesserungsmöglichkeiten zu finden. Einerseits wurde deutlich, dass gruppengesteuerte Unterrichtsphasen sehr schnell chaotisch oder unproduktiv verlaufen können, wenn von Seiten der Lehrkraft keine eindeutigen Vorgaben geleistet wurden (*„Die selbstständige Gruppenarbeit der Schüler braucht viel Zeitraum! Die Erarbeitung des Liedes verlief chaotisch. Die Schüler sind noch nicht gewohnt, eine solche Aufgabe als Gruppe selbstständig zu lösen. Es klappt, wenn einer klar mehr kann oder weiß als die anderen, ansonsten gibt es ein Durcheinander“*). Bestimmte die Lehrkraft hingegen stärker das Geschehen, bestand die Gefahr, die Schüler in ihrer Kreativität und Selbstaktivierung zu sehr einzuschränken (*„Geduld die Schüler ihren eigenen Weg finden zu lassen hat heute gefehlt.“ „Zu viel von mir geführt, sie können sich nicht einbringen. Ich will die Konflikte*

vermeiden, die vielleicht auftreten sollten“). Teil des Lernprozesses war die Erkenntnis, dass Schüler nicht von vornherein als effektive Gruppenmitglieder funktionieren, sondern der Hilfe der Lehrkraft bedürfen („Die Schüler müssen Arbeitsweisen kennen, die sie ohne mich angehen können. Schließlich ist wahrscheinlich, dass ich mich wieder mit ihrem Material beschäftigen muss. Eine Gruppe muss selber funktionieren können. Wie arbeiten die Schüler als selbstständige Gruppe?“)

Im Laufe der Zeit entstand größere Sicherheit in der Gruppenlenkung, so dass die Unterrichtsphasen produktiver gestaltet werden konnten. Zum einen bedeutete dies einen bewussten Rückzug in die Rolle des Beobachters, der Rahmenbedingungen setzt und – wenn nötig – den Lernprozess moderierend unterstützt („Ich war sehr neugierig, wie die Schüler mit dem für heute vorgesehenen großen Zeitrahmen für ihre selbstständige Arbeit umgehen würden. Gleichzeitig war es entspannend zu wissen, dass ich nicht so viel liefern muss.“ „Die Schüler haben ihre Arbeit weitgehend selbst bestimmt. Ich griff höchstens ein, damit die Arbeit nicht vor lauter Ideen ausuferte“). Zum anderen wurde die führende Rolle bewusst und ohne Schuldgefühle eingesetzt um bestimmte Unterrichtsziele zu erreichen („Ich war ziemlich bestimmend. Wir haben viel repetiert und gute Grundlagen für weitere Arbeit geschaffen“).

Der eigentliche Lernprozess der Teilnehmer bestand darin, nach und nach die richtige Balance zwischen lehrer- und schülerzentrierten Abschnitten zu finden. Die als „richtig“ erlebte Form der Führung hing nicht allein von Unterrichtszielen und -inhalten ab, sondern bedeutete auch das spontane Reagieren auf das Verhalten und die Stimmungen der Schülergruppe („Es gab ein paar anstrengende Momente, bei denen die Sache zu entgleiten drohte, so in Richtung Party. Da versuchte ich die allgemeine Konzentration weiter zu ziehen“). Mit der Entwicklung eines individuellen Führungsstils ergab sich auch eine gefühlsmäßige Sicherheit, die den Umgang mit unerwarteten oder schwierigen Situationen erleichterte („Die Arbeit an den Kanons machten die Schüler zur Hälfte alleine. Sie wollten meine Hilfe, um richtig einzusetzen. Die Gruppenmelodie wurde sehr eigenständig erarbeitet. Im Grunde habe ich fast nur die Rahmenbedingungen gesetzt“).

Zeitmanagement

Bekanntermaßen ist die Fähigkeit des Lehrers, Unterrichtszeit optimal zu nutzen, eine der wichtigsten Voraussetzung für gelingenden IGU (vgl. Hallam, 1998, S. 267). Die besondere Aufgabe besteht darin, den Unterrichtsprozess zügig voranzutreiben und gleichzeitig die Psychodynamik der Schüler zu berücksichtigen (vgl. Ernst, 1999, S. 201). Trotz der Erfahrungen im Einzelunterricht stellte die Diskrepanz zwischen Unterrichtsplanung und Stundendurchführung für unsere Lehrkräfte eine neue Herausforderung dar. Bereits in der Einzelsituation erprobte Lerninhalte folgten in der Gruppe plötzlich anderen zeitlichen Gesetzmäßigkeiten. Gruppenspezifische Probleme wie Konflikte zwischen Schülern oder

schlechte Raumausstattung beschnitten die Unterrichtszeit, so dass nicht alle geplanten Inhalte durchgeführt werden konnten (*„Ich gehe zu viel auf alle Einwände ein. Ich möchte viel weniger sprechen und mehr spielen, so verliere ich viel Zeit. Die Stühle sind für die Kinder zu hoch, so können sie mit den Füßen den Boden nicht richtig berühren. Ich möchte den Rhythmus der Stunde besser gestalten, ich muss mehr Zeit für Technik einberechnen“*). Die Lehrenden verbesserten die Strukturierung des Stundenablaufs, indem sie Schwerpunkte setzten und eindeutige zeitliche und inhaltliche Rahmenbedingungen schufen (*„Es muss für mich und die Schüler klarer sein, dass nicht alle laufenden Themen/Aufgaben Platz haben und welche Dinge heute etwa wie viel Zeit haben. Vielleicht könnten bei weniger Themen die Schüler besser mitbestimmen, wie der Verlauf der Stunde sein soll. Bei klar vorgegebenem Tonmaterial könnten sie auch selber für ihre Kollegen Nachspielübungen erfinden“*).

Auch die Einschätzung des zeitlichen Aufwands verbesserte sich allmählich, so dass der Unterrichtsprozess zügiger und produktiver gestaltet werden konnte. Schon in der Vorbereitungsphase wurden mehr zeitliche Freiräume für bestimmte Unterrichtsabschnitte eingeplant (*„Gut durchdachte Vorbereitung und ein abwechslungsreicher Stundenverlauf, der Zeit bietet, jede Handlung zu erforschen“*). Das Loslassen vom starren Planungsrahmen, dem die Teilnehmer anfangs noch *gestresst ob der vielen Vorhaben* gegenüber standen, bewirkte größere Gelassenheit im Umgang mit der Gruppe und half bei der eigenen Positionierung⁹ (*„Für mich habe ich eine neue Ausrichtung gefunden: Ich versuche die Aufgaben während der Stunde so zu stellen, dass Zeitrahmen und Aufgabe klar sind, die Aufgabe aber selbstständig in der Gruppe gelöst werden kann.“* *„Jetzt bin ich mit der Arbeit vertrauter. Ich bereite mich nicht mehr auf jede einzelne Unterrichtsstunde vor. Ich erarbeite mir Themen und stelle didaktische Material bereit“*).

Motivation der Gruppe

In der Diskussion um die Vorteile des Lernens in Gruppen werden das selbst gesteuerte Lernen, erhöhte Motivation, positiver Leistungsvergleich und das Lernen von Anderen herausgestellt (vgl. Ernst, 2006; Telle, 1995). In der Praxis stellten sich unseren Lehrern jedoch viele Fragen: Wie können Gruppenprozesse in Gang gesetzt und gefördert werden? Wie arbeiten die Teilnehmer gewinnbringend zusammen, ohne dass Langeweile oder Streit aufkommen? Welche Vorgaben kann/soll der Lehrende leisten?

⁹ Wie bereits angesprochen konnten Entwicklungsprozesse nur an einzelnen Probanden quantitativ belegt werden und wurden in den übrigen Fällen anhand der qualitativen Daten erschlossen. Die Verringerung des zeitlichen Aufwands für die Stundenvorbereitung konnte wegen guter Datenlage bei einer Lehrkraft auch quantitativ nachgewiesen werden.

Zunächst bestand die Aufgabe der Lehrkräfte darin, Interaktionen zwischen den Schülern anzuregen und grundlegende Regeln der Kommunikation festzulegen. Auf dieser Basis sollten die Wahrnehmungsfähigkeit der Schüler geschult, Kritik ausgeteilt und angenommen werden (*„Ich muss sie ab und zu darauf hinweisen, dass sie auch ihre Kolleginnen um Hilfe und Rückmeldungen fragen. Immer wieder werde ich zum Fokus, sie wollen von mir Bestätigung erhalten. Ich will aber nicht zum Richter werden, der entscheidet, was gut und weniger gut ist. Meine Rolle sehe ich eher im Bekräftigen und Unterstützen.“* *„Die Schüler wollen ihre Melodie wirklich gut spielen. Es ist ihnen nicht egal, wie es gelingt, wie es klingt. Es sind ihre eigenen Maßstäbe und die Gruppenstimmung, die sie zum Arbeiten anspornen und nicht irgendwelche Maßregelungen von mir. Sie wollen was leisten und sich nicht nur vergnügen“*). Anschließend konnte daran gearbeitet werden, die einseitige Schüler-Lehrer-Fokussierung um eine Schüler-Schüler-Verbindung zu erweitern. Auf diese Weise entstand ein Gruppengefühl und ein kooperatives Arbeitsklima (*„Sie haben sich immer wieder geholfen und Tipps gegeben. Während der Arbeit an der Improvisation gab es intensiven verbalen Austausch. Während des Spiels gaben sie sich per Berührungen Signale, wer nun zu spielen habe. Sie arbeiteten sehr nahe beieinander.“* *„Alle waren gut dabei, es gab keine Unmutsäußerungen, ein gutes Gruppengefühl, ja wir sind eine Gruppe, in der man sich gegenseitig hilft und eigenständig Lösungen finden kann.“* *„Im Laufe des Jahres gab es eine große Entwicklung in der Gruppe. Ein Teil der Entwicklung hat mit mir zu tun, weil ich besser lernte, die Schüler aufeinander zu beziehen. Für mich war das der größte Lernschritt im Jahr“*).

Umgang mit Unterrichtsstörungen

Eine der Schlüsselqualifikationen im IGU ist die Fähigkeit Konflikte zwischen den Schülern konstruktiv lösen zu können. Störungen sollten vom Lehrenden vorrangig behandelt und in ihren Ursachen geklärt werden bevor sie sich ausweiten (Hallam, 1998, S. 265). Da sie im Einzelunterricht nicht mit Unterrichtsstörungen oder Disziplinproblemen konfrontiert waren, reagierten die Lehrkräfte intuitiv auf derartige Situationen und suchten spontane Lösungen. In der Regel wurde die Konfliktsituation zunächst unterbrochen und die Rolle als Gruppenleiter bekräftigt (*„Ich habe sie relativ strikt geführt, um die Machtkämpfe zu entkräften, und das hat sich bewährt“*). Teilweise wurden sie von der Situation überrascht und konnten erst in der Rückschau Lösungsmöglichkeiten erschließen (*„Ich war auf die Situation nicht gefasst. Dafür braucht es Ausweichmaterial oder alternative Spielideen“*). Im Laufe der Zeit lernten sie dann auch neue Herangehensweisen – wie beispielsweise ein Gruppengespräch – einzusetzen (*„Die Stimmung war angespannt. Das Gespräch entspannte und machte die gute Unterrichtsstimmung möglich“*).

Die Herausforderung bei Konflikten musste sich nicht unbedingt negativ auswirken, sondern konnte sich sogar als neue Form der beruflichen Weiterentwicklung entpuppen

(„Gruppenunterricht hat den Vorteil, dass Probleme schnell sichtbar werden. Die Schüler vertrauen sich in diesem Rahmen eher, ihren Unwillen zuzulassen. Sie haben mehr Macht, weil sie mehr Personen beeinflussen können. Das gefällt mir. Meine Kunst und Aufgabe als Lehrkraft ist es, aus schwierigen Situationen herauszuführen“).

Eine Möglichkeit der persönlichen Weiterentwicklung lag darin, die eigene Perspektive anders auszurichten, indem das Unterrichtsgeschehen nicht mehr „von Stunde zu Stunde“, sondern mittel- bis langfristig bewertet wurde. Konfliktsituationen und vermeintliche Misserfolge wirkten weniger belastend, weil sie als Teil des Gruppen- bzw. Lernprozesses gesehen wurden. Diese Einstellung verhalf zu mehr Vertrauen in selbst gesteuerte Lernprozesse und zu größerer Gelassenheit im Umgang mit den Herausforderungen der Unterrichtstätigkeit (*„Und in einer Serie von aufeinander folgenden Stunden habe ich gesehen, dass es Spannungsbögen über Wochen gibt, Entwicklungen, Punkte, wo die Kinder an letzte oder vorletzte Stunden anknüpfen, was ich beim Unterrichten nicht bemerkt hatte, weil ich inzwischen viele andere Stunden erlebt habe, aber die Kinder ja nicht. Beim Videoschauen wurde das dann sichtbar. Recht oft liegt vor einer Sternstunde eine ausgesprochen flauere Stunde, die mich zweifelnd zurückgelassen hatte. Seither kann ich die flauen Stunden als Ausholen zu einer Sternstunde erleben und gelassener hinnehmen“*).

5.4. Gesamtschau der Professionalisierung

In der Zusammenschau der Stundenprotokolle ergaben sich sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen den Teilnehmern. Gemeinsam war den Teilnehmern, dass sie in ihrer Ausbildung nicht auf die Besonderheiten der Arbeit mit Gruppen vorbereitet worden waren und somit den Gruppenunterricht ohne spezifische Vorkenntnisse begannen. In den Stundenprotokollen ging es daher um die üblichen Problembereiche des Gruppenunterrichts (z.B. Umgang mit Unterrichtsstörungen) und Fragestellungen (z.B. Art der Gruppenführung), die auch in der einschlägigen (musik)pädagogischen Literatur behandelt werden. Im Verlauf des Projekts durchliefen alle Teilnehmer einen ähnlich strukturierten Erfahrungs- und Lernprozess, in dem sie gruppenspezifische Kompetenzen erwarben, ausbauten und verbesserten.

Individuell geprägt war hingegen der Entwicklungsprozess selbst, da dieser sowohl von den persönlichen Charaktereigenschaften der Lehrkraft als auch von externen Faktoren (z.B. Zusammensetzung der Gruppe, Instrument, Unterrichtsmaterial, Eltern) beeinflusst wurde und situationsabhängig war. So reagierten die Lehrkräfte beispielsweise auf Unterrichtsstörungen ganz unterschiedlich (*„Raum verlassen und die Jungs streiten lassen“; „ich breche die Stunde ab“; „ich habe es nicht im Griff“*) und fanden auf die Dauer individuelle Lösungsmöglichkeiten (*„Ich habe erzählt, dass ich auf dem Video gesehen habe, dass ich in der letzten Stunde 33 Mal Ruhe verlangt habe und verstehe, weshalb die Stunden mich so müde machen. Sie waren sehr*

verständnisvoll und waren danach ruhiger. Es war diesmal eine echte Bitte von mir an sie – das haben sie gehört“; „mein Eingreifen und Zurechtweisen ist in solchen Situationen unumgänglich“). Auch der Tagebuchleitfaden wurde unterschiedlich genutzt, teilweise wurde die Vorlage sogar abschnittsweise ganz aufgegeben und durch freies Schreiben ersetzt. Neben internen Hilfsmitteln gab vor allem der Dialog mit Kollegen wichtige Impulse für die Ausbildung eines persönlichen Unterrichtsstils („Die gegenseitige Unterstützung ist eine große Bereicherung. Zu sehen, dass jede Lehrerpersönlichkeit einen anderen Unterrichtsstil lebendig ausfüllen, macht mich offen für verschiedene Lösungen. Und alles ist eine tüchtige Auseinandersetzung mit meinen Vorstellungen, Möglichkeiten und Grenzen. Inzwischen fühle ich mich nicht mehr als Anfänger, meine Selbstsicherheit ist gewachsen“).

6. Schlussfolgerungen und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Professionalisierung im IGU ein Lernprozess ist, dessen Grundlage fachliche Kenntnisse bilden (z. B. zur Gruppendynamik, Methodik, Lernpsychologie). Gruber stellt richtig fest, dass „Lehrer-Expertise mehr als bloße Fachkenntnis ist“ (2004, S. 15). Da Lernprozesse situationsabhängig sind und individuell unterschiedlich verlaufen, ist es notwendig, die Praxis zu reflektieren und neue Erfahrungen in die vorhandene Wissensbasis einzufügen. Dieser Mechanismus der Integration wird durch interne Hilfsmittel (z.B. Tagebuch) wie auch externe Hilfen (z.B. Supervision, Videoaufnahmen) deutlich unterstützt. Aus diesem Grund sollte die Vermittlung gruppenspezifischer Kompetenzen bereits in der Hochschulausbildung berücksichtigt werden. Für Lehrkräfte, die ohne entsprechende Ausbildung die Aufgabe des IGU übernehmen müssen, sollten Supervision, Fortbildungsmaßnahmen oder Reflexionswerkzeuge wie das im Anhang befindliche Tagebuch zur Verfügung gestellt werden. Wie die Stundenprotokolle gezeigt haben, war der Erfahrungsaustausch mit Kollegen besonders in schwierigen Phasen des Professionalisierungsprozesses eine wichtige fachliche und persönliche Motivationsquelle, welche in entsprechend angeleitet bzw. gefördert werden sollte.

Im IGU muss die Lehrkraft unterschiedliche Funktionen einnehmen, denn „mal ist sie Chef, mal Vorbild, graue Eminenz, Dompteur oder Moderator“ (Telle, 1995, S. 17). Der Professionalisierungsprozesses besteht nun darin, innerhalb der Vielzahl von Rollen „ein eigenes, persönliches Unterrichtskonzept zu entwickeln, das sich den vielfältigen Schülergruppen anpassen kann“ (Grosse, 2006, S. 119) und das der eigenen Persönlichkeit mit ihren individuellen Stärken und Schwächen entspricht. Zur Klärung des beruflichen Selbstkonzepts ist diese „Kenntnis des persönlichen Profils“ (Uhlig, 2002, S. 31) unumgänglich. In diesem Zusammenhang sind vor allem gruppengesteuerte Unterrichtsphasen von Bedeutung, in denen der Lehrer seine traditionelle Rolle des Führenden, Lenkenden aufgibt. Der Lehrende wird zum Beobachter und Berater und kann somit aus einer neuen Perspektive sein Gefühl und

Wissen dafür schulen „wie andere Menschen musikalische Erfahrungen machen und welche Rolle diese Erfahrungen in ihrem Leben spielen“ (Vogt, 2004, S. 209).

Natürlich hängt es stark vom verwendeten Unterrichtskonzept ab, wie sehr der Verlust der Kontrolle überhaupt eine Rolle spielt. Manche Unterrichtskonzepte für den IGU sind so strukturiert, dass die Schüler ständig Aufgaben erledigen und die Stunde überwiegend lehrergesteuert ist, was Schülern und Lehrern wenig Raum zum Ausprobieren lässt – allerdings auch kaum zu Disziplinproblemen Anlass gibt. Im System der Yamaha-Schulen beispielsweise, wo der Lehrer von vornherein für den IGU ausgebildet wird, tauchen derartige Unsicherheiten kaum auf. Die von uns begleiteten Schweizer Lehrer und Lehrerinnen mussten sich dagegen ihre Konzepte und Materialien mit erheblichem Aufwand selbst erarbeiten sowie ihren persönlichen Unterrichtsstil finden. Obwohl dies auf den ersten Blick ein viel schwererer Weg war, hat er der persönlichen Entwicklung mehr Raum eröffnet und die Zusammenarbeit der Projektteilnehmer untereinander gefördert. An vielen Musikschulen verläuft dieser Prozess unserer Beobachtung nach unbegleitet im Learning-by-Doing-Verfahren und im Verborgenen, was häufig zu erheblichen fachlichen und persönlichen Problemen führt. Hier sind die Ausbildungsstätten, vor allem die Musikhochschulen, stärker als bisher gefragt.

Es ist wichtig zu betonen, dass bei allen Projektteilnehmern die Bereitschaft bestand, sich der „größeren Herausforderung auf allen Ebenen“ zu stellen, gewohnte Verhaltensweisen aufzugeben und sich auf neue Lehr- und Lernerfahrungen einzulassen. Schon die Entscheidung für die Projektteilnahme deutet auf die hohe Motivation, das große Engagement und Experimentierfreude der Lehrer hin. Zudem stellte die Aufzeichnung der Stundenprotokolle neben der Vor- und Nachbereitung des IGU für die (unerfahrenen) Beteiligten einen erheblichen zeitlichen Mehraufwand dar. Im Untersuchungszeitraum durchlebten die Lehrkräfte in ihrer IGU-Arbeit Wechselbäder der Gefühle. Einerseits gab es viele Erfolgserlebnisse, die zum Weitermachen anregten und das eigene Tun bestärkten, andererseits aber auch immer wieder kritische Phasen, in denen die eigene Entscheidung und Fähigkeit hinterfragt wurde. Dass die Teilnehmer in diesen Phasen nicht aufgaben und Energie zum Weitermachen fanden, hing sicherlich mit ihrer Freiwilligkeit der Entscheidung zum IGU zusammen sowie der Unterstützung durch das soziale Netzwerk der Kollegen. Die hier dargestellten Entwicklungsverläufe entstanden damit unter günstigen Ausgangs- und Durchführungsbedingungen. Sie beziehen sich auf eine Form des IGU, bei der gruppengesteuerte Unterrichtsphasen eine zentrale Rolle einnehmen. Sowohl in der Gestaltung des Unterrichts als auch in der Wahl der internen und externen Professionalisierungsmaßnahmen hatten die Projektteilnehmer größtmögliche Entscheidungsfreiheit. Ein vorgegebenes Unterrichtskonzept, etwa in Form eines Lehrwerks für IGU oder eines Lehrplans bestand nicht, so dass sehr individuell geprägte Unterrichtsprofile entstanden.

In weiterführenden Studien wäre zu klären, inwieweit sich die Ergebnisse auf andere IGU-Konzepte und Arbeitsbedingungen übertragen lassen. Wie verläuft der

Professionalisierungsprozess unter stärkeren curricularen oder institutionellen Vorgaben, wie bei weniger „risikofreudigen“ Lehrkräften oder heterogeneren Lerngruppen? Welche Rolle spielt die (Selbst-)Kontrolle des Professionalisierungsprozesses? Gibt es geschlechtsspezifische oder persönlichkeitsbedingte Unterschiede? Wie nachhaltig sind die Entscheidung zum IGU und die Wirkung auf die berufliche Zufriedenheit?

Die von uns ausgewerteten Tagebuchaufzeichnungen zeigen, dass die Übernahme der unterschiedlichen Rollen und die Ausbildung des persönlichen Lehrerprofils zwar eine große Herausforderung darstellt, die mit Anstrengungen und Rückschlägen verbunden ist. Allerdings können im Verlauf dieses Prozesses auch unerwartete Erfahrungen gemacht werden, die den Unterricht für die Lehrenden nicht nur spannend, sondern auch *entspannend* machen. Eine bewusste Professionalisierung zur Durchführung des IGU bietet also nicht nur die Möglichkeit, langfristig Ermüdungserscheinungen und einem oft zu beobachtenden Burn-out vorzubeugen, sondern sie erlaubt es den Lehrenden auch, aktiv neue Perspektiven zu entwickeln und Potentiale zu erschließen, die als Steigerung der beruflichen Zufriedenheit erlebt werden.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H., & Posch, P. (1994). *Lehrer erforschen. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Behne, K.-E. (1991). Die Zufriedenheit des Lehrers – ein paradoxes, ein utopisches Lernziel? In H.-D. Kraemer (Hrsg.), *Musikpädagogik. Unterricht, Forschung, Ausbildung* (S. 28-35). Mainz: Schott.
- Bannan, N. (2004). A Role for Action Research Projects in Developing New Pedagogical Approaches to Aural and Musicianship Education. In J. Davidson (Hrsg.), *The Music Practitioner: Research for the Music Performer, Teacher and Listener* (S. 295-308). Aldershot: Ashgate.
- Boreham, N. (2009): Job satisfaction among newly qualified teachers in Scotland. In McNally, J. & Blake, A. (Hrsg.): *Improving Learning in a Professional Context: A Research Perspective on the New Teacher in School*. (S. 107-210). London: Routledge.
- Ernst, A. (1999). *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis*. Mainz: Schott.
- Ernst, A. (2006). *Die zukunftsfähige Musikschule. Eine Einführung in die Musikpädagogik für Musikschullehrkräfte*. Aarau: Nepomuk.
- Grosse, T. (2006). *Instrumentaler Gruppenunterricht an Musikschulen. Eine Untersuchung am Beispiel des Landes Niedersachsen*. Augsburg: Wißner.
- Gruber, H. (2004). *Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern – Ein Blick aus der Expertiseforschung* (Forschungsbericht Nr. 13). Regensburg: Universität Regensburg, Lehrstuhl für Lehr-Lern-Forschung.
- Fischer, D. (2003). Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 693-703). Weinheim: Juventa.
- Hallam, S. (1998). *Instrumental Teaching. A Practical Guide to Better Teaching and Learning*. Oxford: Heinemann Educational Publishers.
- Hamann, D. L., Daugherty, E. D., & Mills, C. R. (1987). An Investigation of Burnout Assessment and Potential Job related Variables among Public School Music Educators. *Psychology of Music*, 15(2), S. 128-140.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Synderman, B. B. (1959/1993). *The Motivation to Work*. New Brunswick: Transaction Publishers.

b:em 2 (1), 2011, Sonja Ulrich & Andreas C. Lehmann: „Da konnte ich mich völlig zurückziehen. Es brauchte mich nicht“ – Eine Tagebuchstudie

- Heston, M. L., Dedrick C., Raschke D., & Whitehead J. (1996). Job satisfaction and stress among band directors. *Journal of Research in Music Education*, 44(4), S. 319-327.
- Hofstätter, A. M. (2002). Und wie geht es eigentlich den Musikschullehrern? Zur beruflichen Belastung und Arbeitszufriedenheit von Musikschullehrern. *Üben und Musizieren*, 19(2), S. 6-12.
- Holt, P., Fine, M. J., & Tollefson N. (1987). Mediating stress: Survival of the hardy. *Psychology in the schools*, 24(1), S. 51-58.
- Loritz, M. (1998). *Berufsbild und Berufsbewusstsein der hauptamtlichen Musikschullehrer in Bayern. Studie zur Professionalisierung und zur aktuellen Situation des Berufs des Musikschullehrers*. Augsburg: Wißner.
- Okan, Z. (2008): Working with the Teachers to promote an Effective Learning/Teaching Environment. In Claes, T., McMahon, F.; Preston, D. (Hrsg.): *Education and Leadership*. (S. 135-152). New York: Rodopi.
- Perie, M, & Baker, D. P. (1997). *Job Satisfaction among America's Teachers. Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher Compensation: Statistical analysis report*. Washington: National Center for Education Statistics.
- Pfeiffer, W. (1994). *Musiklehrer. Biographie, Alltag und berufliche Zufriedenheit von Musiklehrern an bayerischen Gymnasien. Eine theoretische und empirische Analyse*. Essen: Die Blaue Eule.
- Schmidt-Köngernheim, W. (2000). Gruppenunterricht ja – aber wie? Zur Problematik der Gruppendidaktik und des Anfangsunterrichts. *Üben und Musizieren*, 17(6), S. 56-61.
- Schwane, U. (2000). *Instrumentaler Gruppenunterricht an den Musikschulen des Landes Nordrhein-Westfalen. Wissenschaftlich-empirisches Forschungsprojekt*. Essen: Die Blaue Eule.
- Telle, K. (1995). Gruppenunterricht und kein Ende. Eine Zwischenbilanz. *Üben und Musizieren*, 12(5), S. 17-19.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Uhlig, D. (2002). Auf dem Weg der Professionalisierung? Vom Jugend- und Volksmusiklehrer zur Instrumentalpädagogin. *Üben und Musizieren*, 19(2), S. 26-31.
- Vogt, J. (2004). Was bedeutet „Professionalisierung“ in der Musiklehrerausbildung? In F. Niermann & C. Wimmer (Hrsg.), *Musiklernen – ein Leben lang. Materialien zur Weiterbildung, lifelong development* (S. 205-209). Wien: Universal Edition.

Anhang: Tagebuchleitfaden

Name der Lehrkraft

Datum.....

Anwesende

Schüler.....

Unterrichtsplanung

1. Wie war die Vorbereitung? Wie stark hat mich die Vorbereitung diese Woche beschäftigt?

Sehr stark ------------------------- kaum kA

Wie fühlte ich mich vor der Stunde?

2. Planung: Was hatte ich mir vorgenommen? Warum?

Unterrichtsstunde

3. Dokumentation der Stunde (evtl. benötigte Zeit). Was wurde gemacht? Gab es einen Schwerpunkt?

4. a) Von wem kam das verwendete Material (Spielstücke, Lieder, Themen, Spiele, Ideen, Geschichten)?

von mir -------------------- von den Schülern kA

Wie haben die Schüler mein vorbereitetes Material aufgenommen?

Was ist von den Schülern selbst gekommen?

4.a) Unterrichtssteuerung: Wer bestimmte den Verlauf der Stunde?

Schülergelenkt -------------------- lehrergelenkt kA

Welche Unterrichtsinhalte habe ich zugelassen? Was habe ich abgewürgt? Warum?

5. Gruppenatmosphäre: Stimmung in der Gruppe

produktiv -------------------- unproduktiv kA

Was für Störungen, Probleme sind mir in Erinnerung? Was waren deren Ursachen? War es mir möglich diese zu lösen, wie ist die Gruppe mit der Störung umgegangen?

Warum war die Stimmung heute gut? Hat sich die Stimmung im Verlauf der Stunde verändert? Wenn ja, warum?

6. Motivation

Hochmotiviert -------------------- nicht motiviert kA

Waren die Schüler schon am Anfang der Stunde motiviert? Wenn nicht, wie habe ich die Aufmerksamkeit der Schüler geweckt, was machte mir Schwierigkeiten? Was hat ihnen gefallen, was weniger?

7. Zusammenarbeit der Schüler untereinander, Hilfe, Unterstützung bei Problemen

Sehr gut -------------------- keine Zusammenarbeit kA

Haben die Schüler sich gegenseitig bei Problemen unterstützt? Haben sie sich etwas beigebracht?
Haben Sie gemeinsam an einer Sache gearbeitet, gab es ein „Wir-Gefühl“, ein gemeinsames Ziel?

8.a) Feedback Schüler untereinander: Bewertung, Lob, Kritik, „Schlechtmachen“ etc.

viel Feedback -------------------- Keine Äußerungen kA

Positiv, produktiv -------------------- Negativ, unproduktiv kA

Wie haben die Schüler miteinander kommuniziert? Direkte Kommentare, nonverbale Kommunikation (Blickkontakt, Mimik, Gestik, Situation im Raum), über Dritte (Äußerung an Lehrer, Elternteil etc.)? Was war der Inhalt der Kommunikation (Meinung mitteilen, Ziel erreichen, Rolle in der Gruppe sichern oder ändern, Gefühle ausdrücken)?
Wie bin ich damit umgegangen?

8.b) Feedback Lehrer-Schüler:

Welches Feed-back habe ich heute von den Schülern zu meinem Unterricht erhalten?

viel Feedback -------------------- Keine Äußerungen kA

Positiv, produktiv -------------------- Negativ, unproduktiv kA

Wie haben die Schüler mit mir kommuniziert? Direkte Kommentare, nonverbale Kommunikation (Blickkontakt, Mimik, Gestik), über Dritte (Äußerung an Mitschüler, Elternteil etc.)?

Nachgedanken

9. Gesamturteil: Bin ich insgesamt mit der heutigen Stunde zufrieden?

Sehr zufrieden -------------------- gar nicht zufrieden kA

Was habe ich / meine Schüler heute gut gemacht? Wie haben die Schüler viel gelernt?

Was ist nicht so gut gelaufen, welche Rolle habe ich dabei gespielt? Wie habe ich mich verhalten?

10. Spaß und Anstrengung: Wie habe ich die Stunde empfunden?

Wie fühle ich mich nach der Stunde? Warum? Was hat mich heute besonders gefreut? Was hat mich gestört, geärgert, angestrengt? Welche Motivation nehme ich mit nach Hause?

11. Vorausschau: Was möchte ich beim nächsten Mal anders oder besser machen?

Methodische Notizen: Welche Erfahrungen habe ich heute gemacht? Welche Entscheidungen ergeben sich daraus für den weiteren Unterricht? Was möchte ich in der nächsten Stunde (oder in den nächsten Stunden) anders machen, besonders betonen, vermeiden? Was habe ich vergessen, was möchte ich nachholen? Worüber möchte ich mir noch genauere Gedanken machen?

12. Besondere Vorkommnisse

Hat mich ein bestimmtes Schülerverhalten nachdenklich gemacht? Gab es unerwartete Schülerreaktionen, unerwartete Erfahrungen meinerseits? Hat jemand gefehlt, Instrument vergessen, anderer Raum etc.?

b:em 2 (1), 2011, Andreas C. Lehmann & Sonja Ulrich: „Da konnte ich mich völlig zurückziehen. Es brauchte mich nicht“ – Eine Tagebuchstudie

13. Weitere Gedanken

Interpretative Passage: Besprechung eines Themas, Ideen, Gedanken, Ahnungen, Erklärungen von Beobachtungen. Spontane Gedanken, die mir später gekommen sind. Dies und Das.

Autoren

Sonja Ulrich

Institut für Musikpädagogik
Julius-Maximilians-Universität Würzburg
Domerschulstraße 13
D-97070 Würzburg

E-Mail: mail@sonjaulrich.com

Prof. Dr. Andreas C. Lehmann

Hochschule für Musik Würzburg
Hofstallstraße 6-8
97070 Würzburg

E-Mail: ac.lehmann@hfm-wuerzburg.de