



em

■ **Beiträge empirischer Musikpädagogik**

■ **bulletin of empirical music education research**

Vol. 2, No. 2

Oktober 2011

ISSN: 2190-3174

Andreas Lehmann-Wermser (Hrsg./ed.)

Elektronischer Artikel:

Heike Gebauer

Universität Bremen

„Es sind Kamera-Themen.“

**Potenziale und Herausforderungen videobasierter Lehr-Lernforschung in
der Musikpädagogik**

„These are camera themes.“

On the power and challenges of video-based research in music education

Elektronische Version:

<http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=57&path%5B%5D=147>

© Gebauer 2011 All rights reserved

„*Es sind Kamera-Themen.*“

Potenziale und Herausforderungen videobasierter Lehr-Lernforschung in der Musikpädagogik

Heike Gebauer

Abstract

Der vorliegende Beitrag verfolgt die Annahme, dass gerade die empirische musikpädagogische Lehr-Lernforschung von der videographischen Methode profitieren kann. Denn bestimmte Dimensionen musikbezogener Handlung und Interaktion sowie musikalischen Erlebens leben in besonderem Maße von audio-visuellen Komponenten – Gesten, Mimiken und körperlichen Bewegungen isoliert von oder in besonderer Beziehung zur Sprache – und werden Forschenden erst über die Videokamera zugänglich. Ausgehend von einigen allgemeinen Merkmalen des audio-visuellen Mediums wird zunächst ein Überblick über die im Aufwind strebende videobasierte Lehr-Lernforschung verschiedener Fachdidaktiken und Fachdisziplinen mit ihren spezifischen Forschungsinteressen gegeben. Daran anknüpfend ist das Hauptanliegen des Beitrags ein Abriss musikpädagogisch motivierter, videobasierter Forschung sowohl innerhalb des deutschsprachigen Raumes als auch über diesen hinaus. Anhand dieses Überblicks speziell musikpädagogischer „*Kamera-Themen*“ (Mohn, 2010, 208) sollen musikspezifische Eigenheiten des audio-visuellen Mediums aufgezeigt und die damit verbundenen Potenziale für eigens fachwissenschaftliche Fragestellungen und ihre Erkenntnishorizonte exemplifiziert werden. In Ansätzen werden auch Grenzen des Informationsgehalts von Videodaten sowie die methodische Herausforderungen im Umgang mit deren Komplexität und Nichtsprachlichkeit bei der Transkription, Auswertung und Präsentation von Ergebnissen diskutiert.

Schlagwörter: Videographie, Videoanalyse, Beobachtung, Musikpädagogik, Lehr- Lernforschung, Unterrichtsforschung

„*These are camera themes.*“

On the power and challenges of video-based research in music education

Heike Gebauer

Summary

“Situations are something highly complex. Neither humans nor cameras are capable of overlooking or completely catching them. They are multi-layered and untransparent. Cameras are capable of cutting a swathe through the thicket of a situation – no more, no less.” (Mohn, 2007, 181; transl. Gebauer)

Nevertheless, situations, in which humans and music play a role, may be even more multifaceted due to music-inherent characteristics and music-specific forms of interaction. Setting a methodological focus, this essay unfolds the power of a video-based investigation of music teaching and learning and touches challenging issues of the videographic process.

Starting with an outline of some general characteristics of the audio-visual medium, in the first part of this essay (chapter 2) it will be argued that video data cannot be an authentic representation of the observed reality (Schnettler & Knoblauch, 2009, 276). Instead, in contrast to human perception, the video camera allows a different perspective: limited and extended views at once (cf. Mohn, 2007). The chapter emphasises the multitude of audio-visual components and their simultaneous sequentiality (cf. Moritz, 2010; Dinkelaker, 2009). References to methodological examinations of the video data type touch issues of the medium’s perspective and objectivity and the researcher’s role in approaching and analysing video data. These references set the starting point for dealing with the relationship and contrasting features between qualitative and quantitative approaches to video data in the course of this essay. While the multicodality of video data offers a profound insight into human (inter)action, questions of perspective and interpretation pose serious methodological challenges to the researcher.

Chapter 3 gives an overview on video studies of differing research paradigms and video-analytic approaches within a range of disciplines in educational and classroom research. On the basis of a methodologically constructed continuum (cf. Janik, Seidel & Navjar, 2009, 8) video surveys, such as the quantitative oriented TIMS-video studies (1995 / 1999), are compared to small-scale video studies, and contrasted to qualitative and ethnographic video-based research. Whereas quantitative large-scale video studies aim at a representative and generalisable picture of classroom practice, they disregard a detailed analysis of individual characteristics in teaching and learning processes, and oftentimes fall short of a multicodal interpretation. In contrast, albeit limited to a small sample, qualitative video researchers’ analytic depth is particularly devoted to interactional details, deliberately taking into account the audio-visual codes such as facial expression, gesture, bodily motion, and paralinguistic

information. The chapter exemplifies in what ways researchers use the audio-visual multimediality to approach their specific research interests. The selection of studies introduced comprises quantitative investigations of classroom teaching patterns and their effects on the learning progress and the learner's perspective in different school subjects (e. g. Jacobs, Garnier, Galimore et al. 2003; Clarke, Keitel & Shimizu, 2006; Schmidt & Faust, 2011; Helmke, Helmke, Schrader et al. 2008; Göbel, 2007) as well as ethnographic studies on interaction in early childhood (e. g. König, 2009; Mohn & Hebenstreit-Müller, 2007). It refers to qualitative studies on students' emotion in the classroom (e. g. Mayring, Gläser-Zikuda & Ziegelbauer, 2005), students' competencies and communicative strategies (e. g. Mogge, 2008) or teaching patterns in the classroom (cf. Fischer, 2006). Studies on teaching patterns in physical education (e. g. Friedrich, 1991; Kleiner, 2009) and arts (e. g. Kläger, 1993; Kirchner, 2007) are of particular interest from an aesthetic point of view as the visual and motional components may carry a pivotal meaning.

The main part of this essay (chapter 4) takes on a music educational perspective and raises the question of the video data's specific potential of investigating music teaching and learning situations. An exemplary and systematised outline of video studies in German music education research and beyond documents "*camera themes*" (Mohn, 2010, 208; transl. Gebauer) that the discipline is devoted to.

- Music educational "*camera themes*" range from extra- and pre-linguistic communication in early childhood (Mohn & Hebenstreit-Müller, 2007) to musical interaction and music teaching in Kindergarten (ebd., 2009)
- They comprise investigations of music-related motion and teaching dance choreographies (Mohn, 2007).
- Video-based research on conducting and its relationship to ensemble quality (cf. Littmann, 2006; Davis, 1998; Price, 2006; Johnson, Darrow & Eason, 2008) is a special field of interest.
- Furthermore, on the one hand, video-studies are devoted to instrumental practising strategies (cf. Nielsen, 1999; Seddon & Biasutti, 2009 & 2010) and instrumental learning strategies (cf. Davis, 2010; Young, 2003). On the other hand, they examine instruction in instrumental and singing lessons: feedback culture (Cavitt, 2003), teaching patterns (cf. Karlsson & Patrik, 2008; Benson & Fung, 2005), the effect of methods and working forms (Tervoort, 2010; Daniel, 2006 & 2008) as well as communicational patterns (cf. Rostvall & West, 2005; Moritz, 2010b).
- Another thematic field is dedicated to creative group processes in formal and informal contexts, e. g. learning and teaching processes among groups of children in the playground and schoolyard (Marsh, 2008; Ogawa & Murao, 2007) and learning and composing strategies in rock- and pop bands (cf. Campell, 1995, Johansson, 2004, Seddon, 2005, Rosenbrock, 2006). Interested in formal group learning contexts, several studies investigate improvisational and / or compositional strategies among children and students (cf. Kranefeld, 2008a, b; Beegle, 2010; Burnard, 2000, 2002; Büring, 2010).

- Music educational „*camera themes*“ also comprise investigations of music-related communication (cf. Rostvall & West, 2005; Daubner & Schirmer, 2011).
- Moreover, music-related affective and aesthetic experiences are beginning to be investigated (Hoerburger, 1992; Zurmuehle, 2011).
- Finally, both teaching patterns in the regular music classroom (Gebauer, in print; Berkeley, 2001; Bolden, 2001, Faultley, 2004, Bowers, 1997, Price, 1992; Sims, 1991) and in special music teaching programmes (Consortium of the JeKi-Research Programme, 2010; Kranefeld & Schoenbrunn, 2010) are scarcely researched fields.

All these music educational “*camera themes*” have in common that they cannot be approached by audio-recordings or by the transcription of the spoken only. They are rather based on the entelechy of music and music-related forms of (inter)action: the unidirectional temporality, the elusiveness, and the semantic indeterminacy of music as well as the emotionality, the bodily expressions, and the verbally reduced interaction when experiencing and expressing music through listening, playing and talking about music. Outlining some of these studies’ research questions and results in more detail, this fourth chapter points to the video-data’s music-specific multimediality, and demonstrates the new insights that can be gained through their in-depth analysis.

Besides the audio-visual power, the examination of music educational “*camera themes*” reveals methodological challenges and shortfalls of the videographic method. These issues are picked up in the final chapter with respect to aspects of data transcription, video data analysis and the presentation of video-analytic results (chapter 5). Music educational video researchers often lack a transparent and systematic video-analytic approach presumably due to the fact that there are scarcely any established methods of analysing music-related interaction. Some current methodological efforts and reflections by individual researchers in the fields of instrumental teaching and learning research (Moritz, 2010a,b; 2011; Daniel, 2008; Rostvall & West, 2005), research on creative group processes (Kranefeld, 2008c; Rosenbrock, 2008), and the aesthetic and emotional dimensions of music experience (Zurmuehle, 2011) will be introduced and discussed.

Learning and teaching music is experience, expression, motion and communication – verbal, non-verbal, metaphoric, physical and musical. Creating and experiencing music is hardly perceptible; musical thoughts can hardly be put into words; the music itself cannot be frozen. However, what this essays intends to underline is the meaningful clues that video data can give us to the burning questions of music-related experience, (inter)action and communication in the moment of their occurrence: in the rock band, in the schoolyard, in the dancing group, in the choir, or in the music classroom...

Keywords: videography, video analysis, scientific observation, music education, educational research, classroom research

Prolog

Ein Unterrichtsgespräch ist Leben, ist Bewegung; und das Leben läßt sich nicht einfangen, die Bewegung läßt sich nicht fest=stellen, nicht fest=halten. Der Tonfall, in dem etwas gesagt wurde, die Miene des Sprechenden, die begleitenden Gesten: das sind alles Sprachmittel, die kein Stenogramm uns wiedergeben kann (Braune, Krüger & Rauch, 1930, 106)

Schon in ihren frühen empirischen Studien zum ‚freien Unterrichtsgespräch‘ haben Braune, Krüger und Rauch (1930) klagend und selbstkritisch auf die Grenzen ihrer teilnehmenden Beobachtung, ihrer verfassten stenographischen Unterrichtsprotokolle und somit der Aussagekraft ihrer Ergebnisse hingewiesen. Man könnte vielleicht meinen, die frühen Empiriker wären entweder zu anspruchsvoll fordernd oder ihrer Zeit zu weit voraus gewesen, wenn sie sogar die Vision, „*alles Gesprochene wörtlich festzuhalten*“, verwerfen, weil diese ihrer Ansicht nach „*bestenfalls eine kalte, nüchterne Photographie*“ (Braune, Krüger & Rauch, 1930, 106) biete. Im Zuge der Entwicklung der Audiotechnik hat die Konversationsanalyse doch ausgeklügelte schriftsprachliche Transkriptionsverfahren sowohl zur Fixierung der Abfolge hörbarer, gleichzeitiger Sprechakte als auch zur Kennzeichnung prosodischer Elemente und einzelner sprechbegleitender Handlungen entwickelt (z. B. Rehbein, Schmidt, Meyer et al., 2004; Selting, Auer, Barth-Weingarten et al., 2009). Dennoch, es sind die (schrift)sprachlichen und auf die Komplexität des Unterrichtsgeschehens bezogenen Grenzen der audiotechnischen Innovation, über die Krüger und Rauch (1930) hinaus gedacht haben und hinter denen das Medium des bewegten Bildes seine Charakteristik entfaltet. Hier interessierten häufig die „*Miene des Sprechenden, [die] begleitenden Gesten*“ (ebd.) im Detail, die Bewegung von Lehrer/innen und Schüler/innen im Raum Klassenzimmer, in dem gleichzeitig, so beobachtet auch Mohr, „*gelacht, gesungen und gestritten [wird], ... laut Fragen gestellt [werden] und leise vor sich her fabuliert [wird], ... Kinder auf[stehen] und ... mal eine kleine Pause [machen]*“ (Mohr, 2001, 8). Bedenkt man darüber hinaus, dass die Kinder mit dem bekannten Morgenlied starten, sobald der Lehrer die ersten Akkorde am Klavier spielt und die Augenbraue hebt, dass ein Tanzschritt weniger erklärt, als vorgemacht wird, dass das Üben eines Fingerlaufs auf den Keyboardtasten vielmehr an der Fingerbewegung, dem kontrollierenden Blick darauf und dem akustischen Ergebnis sicht- und hörbar wird oder dass die Beschreibung der Stimmung einer Musik vor allem mit Gesten als metaphorische Brücke unterstützt wird, liegt die Vermutung nahe, dass ästhetischen Lern- und Vermittlungssituationen – und so dem Unterrichtsfach Musik – das Audio-Visuelle in besonderer Weise und mehr als sprachlich dominierten Kontexten innewohnen können und diese mit der Videokamera erst nah- und fassbar werden.

1. Anliegen und Aufbau des Artikels

In diesem Aufsatz sollen erkenntnisgewinnende Potenziale, die das audio-visuelle Medium der empirischen Lehr-Lern- und Unterrichtsforschung, speziell in der Musikpädagogik, seit den letzten Jahrzehnten rasant und innovativ bietet, herausgearbeitet werden. Ausgehend von zunächst einigen allgemeinen Merkmalen des audio-visuellen Mediums und ihrem Informationsgehalt (2) wird auf Grundlage einer methodologischen Systematik ein Forschungsüberblick über vorhandene Studien unterschiedlicher Forschungsansätze aus Erziehungswissenschaft und verschiedenen Fachdidaktiken, die die audio-visuelle Spezifik mehr oder weniger für ihr Erkenntnisinteresse nutzbar gemacht haben, gegeben (3). Diese beiden Stränge sollen schließlich zur musikpädagogischen Perspektive führen, die die Frage nach dem besonderen Potenzial audio-visueller Daten für die Untersuchung musikbezogener Lern- und Vermittlungskontexte aufwirft. Hauptanliegen des Beitrags wird ein Abriss musikpädagogisch motivierter, videobasierter Forschung sowohl innerhalb des deutschsprachigen Raumes als auch über diesen hinaus sein. Anhand dieses Überblicks speziell musikpädagogischer „*Kamera-Themen*“ (Mohn, 2010, 208) werden musikspezifische Eigenheiten audio-visueller Komponenten dokumentiert, welche die untersuchten Handlungs- und Interaktionssituationen, wie kreative Gruppenprozesse, musikunterrichtliche Vermittlungsformen oder informelle Lehr-Lernkontexte, konstituieren. Neben der Herausarbeitung dieser audio-visuellen Potenziale für eigens fachwissenschaftliche Fragestellungen und Erkenntnishorizonte (4) werden auch einige methodische Herausforderungen und Grenzen im videographischen Forschungsprozess, speziell in den Phasen der Transkription und Auswertung audio-visuellen Datenmaterials sowie der Präsentation der Analyseergebnisse, skizziert (5).

2. „Blickschneisen“ des audio-visuellen Mediums

Situationen sind etwas Hochkomplexes. Weder Menschen noch Kameras können sie je überblicken oder vollständig erfassen. Sie sind vielschichtig und unübersichtlich. Mit einer Kamera lassen sich Blickschneisen durch das Dickicht einer Situation schlagen - nicht mehr. Aber auch nicht weniger. (Mohn, 2007, 181)

Selbst diese mit der Videokamera aufgezeichneten Blickschneisen bieten dem Forschenden ein komplexes, d. h. reichhaltiges, detailliertes, kompletteres und akkurateres, Abbild sozialer Prozesse (Schnettler & Knoblauch, 2009, 275). Die technische Gegebenheit von Videodaten als abspielbares Speichermedium kommt zunächst vor allem der Flüchtigkeit der komplexen Beobachtungssituationen entgegen, entbehrt sie von nötigen zusätzlichen Mitschriften und festen theoretischen Vorstrukturierungen. Sie ermöglicht die Konservierung der Beobachtungsdaten und ihren wiederholten Zugang unabhängig von der Person und für verschiedene Beobachter mit unterschiedlichen Perspektiven und Fragestellungen (vgl. Müller, Eichler & Blömeke, 2006; Dinkelaker & Herrle, 2009; Reusser & Pauli, 2010).

Trotz dieser Annäherung an realitätsgetreue Aufnahmen können Videodaten dennoch „*keine schlichten Abbildungen von Wirklichkeit*“ (Schnettler & Knoblauch, 2009, 276) sein. Vielmehr, so fassen Schnettler und Knoblauch (2009) zusammen, sind sie einerseits schon mimetisch im Sinne, dass sie ein in der Realität tatsächlich stattgefundenes Geschehen festhalten (ebd.). Die Videodaten bieten dabei eine externe Perspektive auf dieses beobachtete Ereignis und somit einen „*weitaus unverstellteren Blick in den Alltag*“ (Knoblauch, Tuma & Schnettler, 2010, 9). Im Vergleich mit Schüler/innen- und Lehrer/innenbefragungen hat sich dieser Blick beispielsweise als bedeutsam für die Untersuchung von Unterrichtsqualitätsmerkmalen herausgestellt. Denn, so zeigt die Studie Marten Clausens (2002), geht es um eine „*differenzierte und neutrale Beschreibung und Bewertung des unterrichtlichen Geschehen so empfiehlt sich eher der Einsatz außenstehender Beobachter*“ durch Unterrichtsvideos (Clausen, 2002, 188). Gleichzeitig sind Videodaten konstruktiv im Sinne, dass „*sie – ebenso wie alle anderen Daten – Transformationen lebensweltlicher Situationen darstellen*“ (Schnettler & Knoblauch, 2009, 277). Diese Konstruktivität besteht einerseits in der Zweidimensionalität, andererseits in der Perspektivität.

Zweidimensional heruntergebrochen sind beobachtete Ereignisse über auditive und visuelle Modalitäten erfassbar, während andere Sinneseindrücke wie Geruch, Temperatur sowie haptische Erfahrungsqualitäten ausgespart bleiben. Sie machen dennoch eine multimodal komplexe Fülle an wahrnehmbaren Aspekten und Details zugänglich. Zu den auditiven Komponenten werden neben der Rolle der Sprache, ihren prosodischen Elementen wie die Wortbetonung, Sprachrhythmik und -intonation sowie ihrer Lautstärke vor allem auch Lautäußerungen der Gefilmten, die Umgebungsgeräusche und die Musik an sich, die vom Tonträger erklingt oder von den Akteuren selbst gemacht wird, greifbar. Zu diesen auditiven Modalitäten steht die visuell räumliche Ebene in Beziehung. Sie liefert vor allem die Körperlichkeit der gefilmten Handlungen: Körperbewegungen, Tanzbewegungen, Bewegungen im Raum, Konstellationen von Objekten im Raum (Handlungen vor der Kamera); sowie Kamerabewegungen wie Schwenk und Zoom (Handlungen hinter der Kamera) (vgl. Reichertz & Englert, 2010, 35ff.) Der Schwierigkeit, die beobachtete bewegte Körperlichkeit schriftsprachlich festzuhalten, könnte eine Kombination von Audiomaterial mit Photographien auch nur begrenzt Abhilfe schaffen. Vermögen die Momentaufnahmen zwar, visuelle Erscheinungen eines einzelnen ausgewählten Interaktionsmoments wie den Tafelanschrieb, die räumliche Komposition oder die Blickrichtung zugänglich zu machen, liegen ihre Grenzen allerdings dort, wo auch Bewegung und Veränderungen im zeitlichen Verlauf von Bedeutung sind (vgl. Dinkelaker & Herrle, 2009, 14). Hierin liegt die spezifische Stärke des Audio-Visuellen. So wird im Unterschied zu früheren Untersuchungen „*Interaktion [...] nicht nur als sprachliches, sondern multimodal strukturiertes Geschehen unter den Bedingungen körperlicher Anwesenheit zugänglich*“ (ebd., 17). Die Multimodalität besteht entsprechend in der Vielzahl an Wahrnehmungsaspekten auf der sinnlich akustischen sowie visuellen Bewegungsebene unter der Bedingung der sequenziellen Anordnung und des Fortschreitens in Echtzeit sowie der Gleichzeitigkeit stattfindender Ereignisse.

„*Gegenstand ist nicht nur das Reden, sondern auch das visuell beobachtbare Verhalten und die gegenständlichen, visuell beobachtbaren Ressourcen des Handelns.*“ (Knoblauch, Tuma & Schnettler 2010, 28). Diese für diese komplexe Handlung konstitutive multimediale Gleichzeitigkeit audio-visueller Ereignisse und Äußerungen zeigt sich beispielhaft im komplexen Unterrichtsgeschehen: Während Schüler/innen im Physikunterricht ein Experiment zum Stromkreis aufbauen, erklärt der Lehrer auf schülerseitige Nachfragen einen Aspekt des Experimentalaufbaus nochmals nachdrücklich und weist dabei auf eine wichtige Steckverbindung an der Tafelskizze hin. Die lehrerseitigen Erläuterungen werden gestaltet durch Tempoveränderungen in den Sätzen und durch Betonung bestimmter Wörter zur Verdeutlichung der Reihenfolge der zu tätigenen Stromkreissteckverbindungen und deren jeweilige Funktionen im physikalischen Prozess. Was das Visuelle im zeitlichen Verlauf dazu bietet, sind die begleitenden Hand- und Armbewegungen des Lehrers. Indem sie in bestimmte Richtungen mit sich verändernden Tempi, Beschleunigungs- und Stoppbewegungen gerichtet sind, unterstützen diese Bewegungsaspekte die sprachlich kodierten Inhalte und sind für die Vermittlung des Konzepts ‚Strom‘ bedeutungsvoll. Die bildhafte Ebene bietet entsprechend mimische Ausdrücke, Gesten, Körperhaltungen und -bewegungen; sie visualisiert Bezugnahmen zu Objekten wie den Fingerzeig auf einen Tafelanschrieb, Raumkonstellationen und –positionen, die sich auf das Gesprochene beziehen, für sich allein Informationsgehalt besitzen können oder quer zu den auditiven Ereignissen stehen können. Diese nacheinander, in Echtzeit ablaufende Gleichzeitigkeit und Verzahnung audio-visueller Geschehnisse werden begrifflich und analytisch in den Zeitverhältnissen Sequentialität und Synchronität betrachtet (vgl. Dinkelaker & Herrle, 2009, 44). Je nach Forschungsfrage können die bedeutungstragenden audio-visuellen Elemente entsprechend isoliert (diachron) oder in ihrer Synchronität im zeitlichen Verlauf, in ihrem Zusammenspiel und in ihrer Wechselwirkung studiert werden (vgl. Schnettler & Knoblauch, 2009, 276).

Überdies erweist sich Interaktion als ein überaus komplexes Geschehen, weil immer auch weitere Äußerungen, Ereignisse, Zustände zu beobachten sind oder nicht sichtbare soziale Etablierungen oder Verhaltenskodexe auf das im Fokus stehende Geschehen Einfluss nehmen können. Dies betreffend sprechen Dinkelaker und Herrle (2009) von Text als Phänomene, die im Vordergrund geschehen – hier z. B. die fokussierte Erklärung des Lehrers zum Experimentaufbau – und dem Kontext als Phänomene, vor deren Hintergrund bedeutungstragende Elemente erst ihr Bedeutung erlangen (Dinkelaker & Herrle, 2009, 48f.) oder die gleichzeitig zur interessierenden Handlung geschehen, d. h.:

äußere [sic], vorher kaum abschätzbare situative Komponenten, die sich zwar nicht auf das [interessierende Ereignis] auswirken müssen, die es aber theoretisch könnten und in diesem Fall dann analysiert und interpretiert werden müssen (Mohr, 2001, 8).

Einflussnehmende Kontextfaktoren bezogen auf das obige Unterrichtsbeispiel könnten klas-sendynamische Prozesse auf Grundlage der etablierten Lehrer-Schülerbeziehung sein, die bestimmte Reaktionen der Schüler/innen – ein aufmerksames Zuhören oder ein lauthales Durcheinander und Ignorieren der Lehrererläuterungen – und wiederum entsprechende Leh-

rerreaktionen – ausführliche oder weniger ambitionierte Erklärungen und disziplinierende Maßnahmen – zur Folge haben können.

Auf die zweite Dimension, dem konstruktiven Charakter von Videodaten, zurückkommend, unterliegen die Videobilder einer gewissen Perspektivität. Die Aufzeichnungen entsprechen nicht den natürlichen Seheindrücken in der realen Situation. Vielmehr verändern z. B. der Bildausschnitt (Quadrage) und die Einstellung (Nah-, oder Überblickseinstellung) die natürliche Perspektive. Je nach gewählter Kameraperspektive(n) bilden die Videodaten das realitätsgetreue Geschehen ausschnitthaft ab, wobei sich die Kameraperspektive nicht mit der Perspektive der Teilnehmer/innen in der Aufzeichnung oder der des Forschenden decken muss (vgl. Schnettler & Knoblauch, 2009, 777). Videodaten können das Geschehen entfremden, indem die Forscher mit den Zeitverhältnissen (Anhalten, Spulen der Bilder), mit Nah- und Fernaufnahmen, Vorder- und Hintergrund spielen können. Sie „ermöglichen im Vergleich zur menschlichen Wahrnehmung andere und erweiterte Ein-Blicke und Hör-Eindrücke in die Welt, indem sie diese aufsuchen und exponieren“ (Moritz, 2011, 36). Eine Kamera, gerichtet auf die interessierenden Lehrerhandlungen im Unterricht, nähert sich der Schülerperspektive gewissermaßen an, blendet aber die parallele schülerinterne Kommunikation vollkommen aus. Eine zusätzlich eingesetzte Kamera, die das Klassenzimmer von vorne überblickt, vermag aus einer Nichtbeteiligtenperspektive einzelne Äußerungen und Raumbewegungen der Schüler/innen zu verorten; die detaillierten Interaktionen einzelner Schüler/innenpaare können in der Form aber nicht erfasst werden.

Ein aktiv fokussierender, selektiver Umgang mit der Kamera führt paradoxerweise dazu, dass anschließend mehr und nicht weniger auf dem Videomaterial sichtbar wird. Die Kunst des Sehens und Zeigens ist immer auch eine des Weglassens und Nicht-Zeigens. (Mohn, 2007, 183)

Ohne an dieser Stelle zu tief in die Frage des Perspektivischen eingehen zu wollen, sei festgehalten, dass Videoaufzeichnungen in Abhängigkeit von der Forschungsfrage eine Entscheidung für eine bestimmte Blickschneise im Vorfeld der Erhebung verlangen und im Nachhinein durch ihre technische Gestaltungsmöglichkeiten auch „*Produzenten von Welt(en)*“ (Moritz, 2011, 27) sein können.

Die Abhängigkeit der Aufzeichnung von dem Forscher und seinem Erkenntnisinteresse berührt die zentrale methodologische Herausforderung an den videographischen Forschungsprozess. Sie wirft die Frage auf, wie die Materialität des Videos im Verhältnis zum rezipierenden Forscher ist und schließlich welche Aussagekraft in den Ergebnissen einer Videoanalyse liegt. Vor allem qualitative, sozialwissenschaftliche Ansätze von Videoanalyse gehen konstruktivistisch geleitet *nicht* von einem objektiven videoimmanenten Sinn der objektiv dargestellten und beschreibbaren audio-visuellen Elemente aus. Vielmehr wird die Bedeutung der ikonischen und auditiven Informationen in einem Interpretations- und Verstehensprozess erst durch die Wahrnehmungsleistung des Betrachters vor dem Hintergrund seines Wissens und seiner Erfahrung konstruiert (vgl. Ansätze der visuellen hermeneutischen Wissenssoziologie z. B. Bohnsack, 2009; Raab, 2008, Reichertz & Englert, 2011; Kamera-

Ethnographie z. B. Mohn & Amann, 1998). Deuten hieße laut Reichertz und Englert (2011) „*implizites Wissen explizit machen*“, daher „*beruht Deuten immer auf Wissen, über das der Deuter bereits verfügen muss.*“ (Reichertz & Englert, 2011, 41). Der Prozess beinhaltet dabei zunächst unwillkürlich subjektive Vorstellungen und Deutungen (vgl. Moritz, 2011, 43).

Das Forschen mit oder über das Datenmaterial Video erfordert aus diesem Grund ein Heraustreten aus dem unwillkürlichen Rezeptionsprozess durch Bewusstwerdung und Reflexion der Rezeptionsweisen des Videofilms, wenn dieses erforscht und verstanden werden soll. (Moritz, 2011, 43)

Im Gegensatz zum kamera-ethnographischen Extrem, das Phänomene bewusst in ihrer Subjektivität und Selektivität abbildet und im dichten Zeigen inszeniert (vgl. Mohn, 2007), wird in der quantitativen Videoforschung versucht, sich einer Objektivität der Analyseergebnisse anzunähern. Angefangen bei einer Standardisierung der Erhebungssituation wird im anschließenden Auswertungsprozess durch Beobachterschulung ein einheitliches wissenschaftliches Kontextwissen¹ hergestellt. Unter diesen standardisierten Wahrnehmungsbedingungen wird von einem nahezu objektiven Sinngehalt derjenigen Interessensaspekte ausgegangen, die direkt auf der Sichte Ebene zu entschlüsseln sind und einen geringen Grad interpretativer Schlussfolgerungen verlangen (bei Unterrichtsanalysen die niedrig-inferente² Identifizierung von z. B. sozialen Organisationsformen im Unterricht, behandelten Unterrichtsthemen und inszenierten Unterrichtsphasen, deren Häufigkeit und zeitliche Ausdehnung). Die Hinzunahme mehrerer Beobachter, kommunikative und statistische Überprüfungen der Beurteilerübereinstimmung werden als integraler Bestandteil vor allem für die intersubjektive Absicherung hoch-inferenter Analysen in quantitativer Videoforschung betrachtet (vgl. Seidel, 2005; Seidel & Prenzel, 2010). Aber auch in der qualitativen Videoforschung ist der Austausch über Interpretationen eine verbreitete Methode, „*denn nur in der Gruppe kann ein echter Kampf um die Akzeptanz der besten Lesart stattfinden*“ (Reichertz & Englert, 2011, 41). (Zu den Herangehensweisen in den Forschungsparadigmen siehe weiter Kap. 3 und 5).

An dieser Stelle kann eine Diskussion der forschungstheoretisch philosophischen³ und kunsttheoretischen⁴ Grundlagen sowie methodologischen Ansätze zum Umgang mit der semantisch unbestimmten Materialität des Videos nicht geleistet, sondern auf Auseinandersetzungen mit diesen Fragen nur verwiesen werden (vgl. zusammenfassend Bohnsack, 2009; Sachs-Hombach, 2005; 2011; zudem z. B. Raab, 2008; Reichertz & Englert, 2011; Corsten, 2010; Marotzki & Stoetzer, 2007; Boehm, 2001) Während die multimodale Spezifik und multicodale Fülle der videographischen Blickschneise ein enormes Informationspotenzial

¹ Zu den unterschiedlichen Arten des Kontextwissens des Beobachters: Reichertz und Englert (2010, 2011)

² Niedrig-inferente Kodierungen verlangen ein geringes Maß an interpretativen Schlussfolgerungen (Inferenzen) der Forschenden, da die Indikatoren für die interessierende Handlung direkt auf der Sichte Ebene des Videomaterials zu beobachten sind. Hingegen beziehen sich hoch-inferente Einschätzungen auf latente Tiefenstrukturen von Unterricht und verlangen einen höheren Grad an Interpretationsleistungen, die Indikatoren für diese nicht direkt beobachtbaren Merkmale auf der Sichte Ebene als solche erst bestimmen (vgl. Hugener, 2006)

³ z. B. Gadamer (1990); Luckmann (2006)

⁴ Zur Auseinandersetzung mit ikonologischen Sinnebenen und deren Verstehen: Panofsky (2006), Boehm (2001; 2010); Imdahl (2001)

bergen, stellen sie in Verbindung mit der Frage nach der Perspektivität und Semantik ebenso die größte methodologische Herausforderung an die Verfahren der Videoforschung dar.

3. Forschungsüberblick: Videostudien in der Lehr-Lernforschung - Von Video-Surveys zu vertieften Mikroanalysen

Das methodologische Hinterherhinken hinter der videobasierten Forschungspraxis, die mit der technischen Entwicklung bei der Erzeugung und Bearbeitung audio-visueller Daten in den letzten Jahrzehnten – vor allem seit den 1980er Jahren – ihren Schub bekommen hat, steht dennoch auch dem Boom videogestützter Lehr-Lernforschung nicht im Wege. Der Einzug von Videoanalyse in die Lehr-Lernforschung vor allem in ihrer Kombination mit anderen Befragungsinstrumenten hat Forschungshorizonte zum Einen hinsichtlich der Deskription von Unterrichtsstruktur- und -prozessmerkmalen auf der Vermittlungsebene, zum Anderen hinsichtlich der Untersuchung von Kompetenzen, Strategien und Befindlichkeiten in der Interaktion auf der Lernerebene eröffnet. Zur Systematisierung dieserart Studien denken Janik, Seidel und Navjar (2009) ein Kontinuum, auf dem bisherige und aktuelle Videostudien unterschiedlicher forschungslogischer und methodischer Ansätze angesiedelt werden können. Auf diesem Kontinuum spannen sich die Videostudien zwischen zwei Pole auf. Sie reichen von standardisierten, quantitativen und repräsentativ ausgerichteten Video-Surveys, die vornehmlich (vor-) strukturiert, deduktiv verfahren, und führen zu qualitativen Studien mit kleineren Fallzahlen, die stärker einer interpretativen Methodologie folgen, unstrukturierter und induktiv vorgehen, indem sie die für ihre Fragestellung relevanten Kategorien erst aus der Tiefen- bzw. Mikroanalyse ihres Materials generieren (vgl. Janik, Seidel & Navjar, 2009, 8). Jedes Design und methodische Vorgehen verfolgt dabei sein spezifisches Erkenntnisinteresse.

An einem der äußeren Enden stehen beispielhaft die in TIMSS integrierten Video-Surveys (1995 / 1999). Gefilmt wurden in der ersten Studie (1995) je eine Unterrichtsstunde in insgesamt 231 Klassen in Deutschland, Japan und den USA, in der Folgestudie waren es je eine Mathematik- und eine naturwissenschaftliche Stunde in 100 Schulen pro Teilnehmerland der insgesamt sieben. Mit dem Interesse die länderspezifischen Leistungsunterschiede auf Unterrichtsebene erklären zu können (Stigler, Gonzales & Kawanaka et al., 1999; Reusser & Pauli, 2010) erheben die Video-Surveys bei großer Stichprobenzahl einen Repräsentativitäts- und Verallgemeinerungsanspruch. Im Englischsprachigen findet man folglich den Begriff ‚large-scale video studies‘ (vgl. Janík, Seidel, Navjar, 2009, 8). Sie zielen auf

ein Bild einer „allgemeinen“ über viele Lehrpersonen und Gegenstände variierenden Unterrichtspraxis auf einer kulturellen und länderspezifischen Systemebene ... eine auf reliabel beobachtbare Merkmale zielende Charakterisierung des Mathematikunterrichts der beteiligten Länder auf der Basis einer gefilmten Einzelstunde, wie man sie anlässlich eines Unterrichtsbesuchs bei diesen Lehrpersonen an einem zufällig ausgewählten Tag erleben konnte. (Reusser & Pauli, 2010, 13ff.)

Diese Video-Surveys nutzen meist theoretisch entwickelte, vorstrukturierte, kategoriebasierte Beobachtungsmanuale zur Deskription von Unterrichtsprozessstrukturen und Einschätzung der Ausprägung bestimmter Unterrichtsqualitätsmerkmale. Analysen beziehen sich inhaltlich weitgehend auf oberflächenstrukturelle Prozesse, die Sozialformen, die Nutzung von Unterrichtszeit für bestimmte Lehr-Lernphasen, die Thematisierung bestimmter Unterrichtsinhalte. Die Indikatoren finden sich auf der Sichtstruktur des Beobachteten und verlangen folglich niedrig- bis mittel-inferente Kategorisierungen, d. h. weniger herausfordernde Interpretationsleistungen der Forschenden. Eher hoch-inferente Einschätzungen betreffen Unterrichtsqualitätsmerkmale, wie u.a. die Qualität von Lehrer- und Schüleraktivitäten in Unterrichtsgesprächen, die Aufgabenkomplexität, Fehlerkultur, Classroom-Management, die in dieserart großen Studien dennoch weniger differenziert und analytisch in die Tiefe abgegeben werden können. Denn um in diesem großangelegten Rahmen die Vergleichbarkeit möglich und die Objektivität der Ergebnisse gewährleisten zu können, verfahren diese Unterrichtsanalysen stärker zusammenfassend, d. h. individuelle Unterschiede von Lehrpersonen bezüglich bestimmter Unterrichtsmerkmale werden stärker als in qualitativen Fallstudien nivelliert und in eine Kategorie zusammengefasst. Die Repräsentativität einer Stichprobe geht immer auf Kosten eines detaillierten Blickes in die Klassenzimmer (vgl. Hosenfeld, Helmke, Heyne & Lipowsky, 2007, 307).

Die TIMSS (1995)-Videoauswertungen konstatierten u.a. ein im deutschen Vergleich weniger verbalsprachlich bezogenes, darstellendes amerikanisches Unterrichtsmuster sowie einen zum Leitbild erhobenen problemlösend-entdeckenden japanischen Unterricht. Letzterer zielte auf die Entwicklung mathematischen Verständnisses durch einen hohen Anteil anspruchsvoller, selbstständig zu lösender Denk- und Problemaufgaben. Dahingegen zeigte sich im deutschen Muster ein vorherrschend verbal-orientiert fragend-entwickelndes Vorgehen seitens der Lehrkraft mit häufigem „*Kleinarbeiten komplexer Anforderungen*“ (Klieme, Schümer, Knoll, 2001, 45) im Unterrichtsgespräch. Arbeitsaufgaben in Einzelarbeit zielten auf das wiederholende und nachvollziehende Üben zum Erwerb mathematischer Fertigkeiten und Routinen. Diese Routineaufgaben wiesen dabei eine geringere Aufgabenkomplexität im Vergleich zu den japanischen Stunden auf (vgl. Pauli & Reusser, 2006; Klieme, Schümer, Knoll, 2001).

Die TIMS-Videostudien bildeten nicht nur den Startschuss für derart groß angelegte Videodesigns in der Unterrichtsqualitätsforschung, für die sie die Standards der Datenerhebungs- und Kodierungsprozeduren entwickelt und gesetzt haben (vgl. Jacobs, Garnier, Galimore et al. 2003; Seidel, Dalehefte & Meyer, 2005)⁵. Sie besitzen gleichzeitig inhaltliche Pilotfunktion für spätere videogestützte Vorhaben im Feld der Unterrichtsprozessforschung. Hier sind es vor allem die mathematischen und naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken, die im Zuge der Kompetenzmodellierung und –implementierung Anstrengungen unternommen haben, die Unterrichtsprozessstrukturen und ihre Erklärungskraft für die Schülerleistungen

⁵ Manuale für die videobasierte Datenerhebung, Videotranskription und Kodierung sind online zugänglich unter <http://timssvideo.com/timss-video-study> (letzter Zugriff am 30.09.2011); <ftp://ftp.rz.uni-kiel.de/pub/ipn/misc/TechnBerichtVideostudie-VH.pdf> (letzter Zugriff am 30.09.2011)

zu ergründen. Die Learner's Perspective Studie (Clarke, Keitel & Shimizu, 2006) forderte verstärkt vertiefte Analysen und einen mehrperspektivischen Ansatz der videobasierten Unterrichtsprozessforschung ein. Trotz des ähnlichen Designs hat sie durch Kombination der Videodaten mit video-stimulierten Interviews und anderen Formen der Befragung verstärkt den Lerner in den Blick genommen und nachdrücklich auf die Nutzung mehrerer Beobachterperspektiven auf das Videomaterial bestanden.

Hinter diesem Ansatz reihen sich weitere Studien ein, die Aspekte von Unterrichtsqualität genauer unter die Lupe nehmen, neue Fragen an das Material herantragen und zu diesem Zweck zunehmend hoch-inferente Categoriesysteme entwickeln. Mit ihrer Intensität und Langfristigkeit der Durchführung hat z. B. die Deutsch-Schweizerische Pythagoras-Studie mit insgesamt 40 Klassen einen detaillierteren Blick in den Unterricht unter Aufgabe des Repräsentativitätsanspruchs geworfen. Damit sind sie trotz kulturvergleichenden Ansatzes doch eher im small-scale design (vgl. Janik, Seidel & Navjar, 2009, 8) anzusiedeln. Wurden aber die Video- und die Schülerleistungstestdaten in TIMSS noch nicht systematisch kombiniert – d. h. indem die Schülerleistungstestdaten nicht in den videographierten Klassen selbst erhoben wurden – so folgte Pythagoras (Klieme, Pauli & Reusser, 2009) diesem Anspruch. Mit dem Ziel direkte Beziehungen von Unterrichtsqualitätsmerkmalen und Learning-Outcome zu klären, kombinierte sie die Videoanalysen mit Leistungstests und Schülerbefragungen z. B. zur Lernmotivation im Mathematikunterricht. Auch Zusammenhänge zwischen lehrerseitigen Kognitionen und Wahrnehmungen, u.a. zu Fragen des pädagogisch-didaktischen Umgangs mit Heterogenität, wurden in Beziehung zu den Unterrichtsanalysen gesetzt. Die IPN-Videostudie Lehr-Lernprozesse im Physikunterricht (Seidel, Prenzel, Rimmel et al., 2006) integrierte ebenso Tiefenanalysen u.a. von Fehlerkultur, Zielorientierung oder der Qualität von Experimenten als ein speziell den Physikunterricht konstituierendes Element.

Viele aus derartig großem Projektrahmen der large- und small-scale Studien hervorgehende Dissertationsprojekte nutzen die Projektvideodaten für Re-Analysen und weitere Fragestellungen. Hier finden sich Arbeiten zu unterschiedlichen Aspekten von Unterrichtsqualität und ihrem Zusammenspiel im Mathematik- und naturwissenschaftlichen Unterricht (vgl. z. B. Herweg, 2008; Hugener, 2008; Reyer, 2004, auch Leuchter, 2009). Speziell mit der Qualitätsdimension der kognitiven Aktivierung – ein in der Mathematikdidaktik im Anschluss an TIMSS geprägtes Konstrukt, dass die Initiierung von Lernprozessen durch die unterrichtliche Aufgaben- und Gesprächskultur beschreibt – beschäftigen sich weitere fachspezifische Arbeiten aus der Biologie (Jatzwauk, 2007) oder dem Sachkundeunterricht (Vehmeier, 2009). Aus physikdidaktischer Perspektive wies Seidel (2003) darauf hin, dass die im Anschluss an TIMSS und auch PISA vorgebrachten Einwände gegen das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch teilweise zu entkräften seien. Sie zeigte, dass nicht das unterrichtliche Muster (Klassengespräch oder die Kombination von Schülerarbeitsphasen und Klassengespräch) per se, sondern vielmehr die Gestaltung der Lehr-Lernbedingungen innerhalb dieser Muster differenziert in Betracht gezogen werden müsse (vgl. Seidel, 2003, 167). Entsprechend seien eher die aktive Beteiligung der Schüler/innen am Klassengespräch oder

die Einführung des Klassengesprächs ausschlaggebend für die Leistungsentwicklung. Neben derart fachdidaktischen Studien greifen auch fachübergreifende, auf die Ausprägung in einer spezifischen Schulform gerichtete Analysen (Kleinknecht, 2008) sowie Arbeiten aus der berufsbildenden Didaktik zur Unterrichtskommunikation (Buchalik, 2009) ‚kognitive Aktivierung‘ als Unterrichtsqualitätsmerkmal auf. Von speziellem Interesse aus musikpädagogischer Sicht ist im Hinblick auf diese Unterrichtsqualitätsebene das Projekt *PERLE* (Greb, Lipowsky & Faust, 2009). Hier beleuchten Videomodule nicht nur die Kernfächer Deutsch und Mathe, sondern zum ersten Mal auch den ästhetischen Lernbereich in der Grundschule. Unterrichtseinheiten werden sowohl auf ihre allgemeinen als auch spezifisch kunstdidaktischen Qualitätsmerkmale und auf deren Zusammenhang mit schülerseitigen künstlerisch-ästhetischen und persönlichkeitsbezogenen Entwicklungsverläufen hin systematisch untersucht. Der Frage, was lehrerseitige ‚kognitive Aktivierung‘ im Lernbereich Bildrezeption bedeuten kann, wird in einem aus dieser Großstudie hervorgehenden Dissertationsprojekt in Angriff genommen (Schmidt & Faust, 2011).⁶

Auch die Fachdidaktiken der (Fremd)Sprachen folgen dem gegenwärtigen bildungspolitischen und wissenschaftlichen Trend, indem sie nach dem Leitmotiv „*keine Qualität der Produkte ohne entsprechende Prozessqualität*“ (Oelkers & Reusser, 2008, 399) Kompetenzmodellierung und Schülervergleichstests mit videobasierten Analysen von unterrichtlichen Gestaltungen kombinieren (vgl. Vollmer, Aguado & Schrammer, 2010). Im repräsentativen Rahmen versuchte die DESI-Videostudie des Englischunterrichts, Unterrichtsprozess- und -strukturmerkmale und ihre Wirksamkeit zu erfassen (vgl. Helmke, Helmke, Schrader et al. 2008). Hierzu wurden auf unterrichtlicher Gestaltungsebene die verbal-kommunikative Interaktion untersucht, u.a. auf die Redeanteile und die benutzte Sprache von Lehrkraft und Lerner, auf die Form der Lehreräußerungen (Frage, Hinweis, Anweisung, Aufforderung, Darstellung) und ihre Funktion für das Unterrichtsgeschehen (inhaltlich, organisatorisch, strukturierend, disziplinierend), auf den Gehalt der Lehrerrückmeldungen sowie auf die Form und Komplexität der Schüleräußerungen. Diese kommunikationsorientierte Kategorisierung wurde mit Kategorien unterrichtlicher Qualitätsmerkmale wie Zielorientierung, Strukturierung Lenkung, Unterrichtsklima, Motivierungsqualität kombiniert (vgl. Helmke, Helmke, Kleinbub et al. 2007, 39). Für die speziell fremdsprachendidaktische Fragestellung nach der Form und Qualität der Vermittlung interkultureller Kompetenz hat man vor allem das Potenzial von Designs, die Videoaufnahmen von Unterricht mit Befragungsdaten integrieren, entdeckt (vgl. u.a. Göbel, 2007). Auch die gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken verfolgen solch multikriterialen Ansatz zur Untersuchung ihrer Unterrichtsqualitätsmerkmale (vgl. Gautschi, Moser, Reusser et al. 2007).

Die large- bis small-scale Videostudiendesigns setzen erstens auf umfassende, weitgehend verallgemeinerbare Aussagen, zweitens auf Objektivität ihrer Ergebnisse. Damit ver-

⁶ Zudem Vortrag und Posterpräsentation von Rebekka Schmidt; siehe Bericht zum Fachdidaktischen Forschungssymposium „Reden über Kunst“ der Friedrich-Stiftung am 19. und 20. November 2010 an der Akademie der Bildenden Künste München von Alexander J. Cvetko und Heike Gebauer, in: *Diskussion Musikpädagogik* 49 (1), (2011), S. 59–62.

bunden ist die starke Standardisierung der Beobachtungssituation und der Beobachtungsinstrumente. Die Auswertungssituation lässt sich durch zusätzlich hinzugezogene Beobachter kontrollierter gestalten, wodurch eine Objektivität der Ergebnisse z. B. durch Verfahren wie die Prüfung von Intercoderreliabilitäten erreicht werden kann. Steht der Erkenntnisgewinn für sich, liegen seine Grenzen darin, dass die Deskription und der Vergleich von Unterrichtsprozessstrukturen einerseits weitgehend auf den sichtbaren Oberflächenstrukturen verbleiben. In der Analyse von Tiefenstrukturen, die z. B. Qualitätsmerkmale wie den Grad an kognitiver Aktivierung einer Aufgabenstellung betreffen, muss er zu einem gewissen Ausmaß Details und individuellen Differenzierungen im Lehrerhandeln weichen und diese zu stärker übergreifenden Strukturen zusammenfassen. Nicht zuletzt aus diesem Grunde musste die herausragende Stellung japanischen Unterrichts in TIMSS (1999) teilweise revidiert werden und fielen die herausgeschälten länderspezifischen Muster in Kritik. In neueren Untersuchungen, so Hugener (2008), würde das Konzept eines landesspezifischen Inszenierungsmusters zunehmend in Frage gestellt mit der Befürchtung, dass es eine didaktische Vielfalt innerhalb der Landesgrenzen unberücksichtigt lasse und das Bild von Unterrichtspraxis verzerre (vgl. Hugener, 2008, 16f.). In der naturwissenschaftlichen Fachdidaktik würde daher das Konzept der „pädagogischen Theoriekulturen“, welche nicht zwingend durch Landesgrenzen trennbar seien, empirisch verfolgt (vgl. ebd., 17). Zudem kommt, dass die audio-visuelle Spezifik – die bedeutungstragende Verschränkung der auditiven und visuellen Komponenten in „simultaner Sequentialität“ (Dinkelaker & Herrle, 2009, 50) – bisher für die in diesen großen Studien angelegten Fragestellungen noch selten erkannt und in den Analysen und Ergebnissen folglich kaum ins Gewicht gefallen und reflektiert worden ist. Auch Gröschner (2007) konstatiert, dass dieserart Studien kommunikationsorientierter videobasierter Unterrichtsforschung vornehmlich verbale Analysen integrierten, nonverbal-kommunikative Befunde allerdings bisher nicht vorlägen (Gröschner, 2007, 5). Dies zeigt sich schon in den methodischen Verfahrensbeschreibungen, u. a. zu der Transkription der Videodaten, die meist ausschließlich die Fixierung der verbalsprachlichen Äußerungen umfassen⁷. Sie zeigt sich auch am Mangel an Deskriptionen der videoanalytischen Herangehensweisen an die audio-visuellen Elemente, die sich folglich in den Ergebnissen und ihrer Transparenz niederschlägt.

Zum Teil anders verhält es sich bei den qualitativen Videomikroanalysen und kamera-ethnographischen Studien auf der anderen Seite des Kontinuums. Sie hantieren eher mit kleineren Fallzahlen mit einem weitaus unstrukturierteren, explorativen und hoch-inferenten Zugang zu den Videodaten. Sie erheben den Anspruch einer Rekonstruktion von Tiefenstrukturen, d. h. latenten, schwer fassbaren Konstrukten, wie innerpsychische Vorgänge und Handlungsstrategien einzelner Personen. So werden beispielsweise Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindergartenkindern (König, 2009), Kompetenzen, Lern- und Kommunikationsstrategien der Lernenden im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht (Mogge, 2008) oder Emotionen der Lernenden im Unterricht (Mayring, Gläser-Zikuda & Ziegelbauer, 2005), aber auch lehrerseitige Gestaltungsmuster im Religionsunterricht (Fischer,

⁷ Siehe z. B. Jacobs, Garnier, Galimore et al., 2003; Seidel, Dalehefte & Meyer, 2005

2006) zum Unterrichtsgegenstand. Diese hoch-inferenten Analysen erfordern eine hohe Interpretationsleistung auf Seiten des Forschenden, weil die für diese Konstrukte beobachtbaren Indikatoren auf der Sichtebene nicht der Spiegel, sondern vielmehr vermittelndes Medium solch latenter Prozesse und Strukturen sind und als diese erst identifiziert und (richtig) gedeutet werden müssen. Aufgrund dieser methodologischen Herausforderungen ist der Umgang mit der Spezifik des audio-visuellen Mediums auf diesem Ende des Kontinuums bereits stärker problematisiert (vor allem auch in den Sozialwissenschaften), wenn auch eine einheitliche, etablierte Methodologie des analytischen Umgangs mit dem audio-visuellen Medium noch aussteht (vgl. z. B. Reichertz & Englert, 2011; Dinkelaker & Herrle, 2009; Knoblauch, Tuma & Schnettler, 2010).

Das äußere Ende dieses Abschnitts des Kontinuums bilden kameraethnographische Studien (vgl. Janík, Seidel & Navjar, 2009) mit ihrer interessierend suchenden Kamera und ihrem dabei unstrukturierten Vorgehen. Aus pädagogischer Perspektive interessant sind Studien Elisabeth Mohns u. a. zum Meldeverhalten im Unterricht oder zum frühkindlichen, vorsprachlichen, rhythmisch-musikalischen Verhalten im Kindergarten (Mohn & Amann, 2006; Mohn & Hebenstreit-Müller, 2007). Videobasierte Mikroanalysen anderer forschungslogischer und methodologischer Ansätze, die die Bedeutung der körperlich-visuellen Seite und deren Veränderung im zeitlich flüchtigen Verlauf z. T. erkannt haben, finden sich in den Erziehungs- und verschiedenen fachdidaktischen Wissenschaften. Im erziehungswissenschaftlichen Bereich untersuchte Wagner-Willi (2007) Rituale im Schulalltag im Übergang von Pause zu Unterricht in ihrer Prozessualität und ihren sozialen Sinnzusammenhängen. Impulse für musikpädagogische Forschungshorizonte im Hinblick auf die affektiv-ästhetische Dimension musikbezogenen Lernens könnte die interdisziplinäre Lernemotionsstudie (Mayring, Gläser-Zikuda, Ziegelbauer, 2005) liefern. Die Studie demonstriert einerseits das Potenzial audio-visueller Daten, latente innerpsychische Prozesse, hier emotionale Befindlichkeiten, aus Verhaltensformen auf Ebene des Beobachtbaren, der Sichtstrukturen, indirekt abzuleiten. Indem die Interviewbefragungen und Tagebüchern nun mit Videoaufnahmen von Schüler/innen im Unterricht kombiniert wurden, wurden Fehlerquellen, die die rein sprachbasierte Interviewform und retrospektive Selbsteinschätzung von Befindlichkeiten bergen, reduziert. Sie stößt andererseits aber auch auf die Grenzen und Herausforderungen, vor die die videogestützte Erfassung solcher Konstrukte den Forschenden stellt. Denn natürlich bleibt die Beobachtung auf die „*in der Videoaufnahme registrierbaren Verhaltensaspekte beschränkt*“ (Mayring, Gläser-Zikuda, Ziegelbauer 2005, 13). Die Indikatoren verlangen eine überaus hohe Interpretationsleistung von Seiten der Beobachter, einen hohen Grad methodischer Kontrolliertheit und methodologischer Reflexion, wobei keineswegs der Anspruch erhoben werden kann, alle Ausprägungen der Kognitionen, Emotionen und der tatsächlich in der Aufnahmesituation durchlebten Befindlichkeiten zu erfassen, denn *Emotionen lassen sich zudem verbergen ... einige Emotionen sind aus dem beobachtbaren Verhalten kaum ersichtlich*“ (ebd.). Aus musikpädagogischer Perspektive ermutigt die Studie jedoch dazu, affektives Erleben im musikalisch-ästhetischen Handeln, das sich ebenso wie Lernemotionen weitgehend jeglicher Verbalität und Mittelbarkeit entzieht, zu einem Unter-

suchungsgegenstand zu machen. In Triangulation von Videobeobachtung äußerer körperlicher Merkmale und musikalischer Klangäußerungen mit entsprechenden Befragungen könnte man ihnen zu einem gewissen Grad auf die Spuren kommen.

Vereinzelt finden sich fachdidaktische Studien mikroanalytischer Art im ästhetischen Lernbereich. Kunstpädagogische Studien zu ästhetischen, kreativ-produktiven Prozessen von Kindern – z. B. zum kindlichen Experimentieren mit Material (Reuter, 2007) oder zu Malprozessen am Computer (Kläger, 1993; Kirchner, 2007) – sind aus Perspektive der ästhetischen Fachdidaktiken interessant, weil sie zum Einen die Bedeutung des rein Bildlichen ästhetischen Handelns in seiner Bewegung und Veränderung unterstreichen, zum Zweiten laut Kläger das Spontane, Prozessuale und Zufällige als wesentliche Komponenten ästhetischen Verhaltens in Videodaten konservierbar machen (vgl. Kläger, 1993, 286). Diese Elemente entbehren sich der unmittelbaren Beobachtungssituation sowie der reinen Audioaufnahme weitestgehend. Nur das Video sei in der Lage,

spontanes ästhetisches Verhalten festzuhalten sowie das künstlerische Endprodukt als eine allmähliche Verdichtung grafischer, malerischer und plastischer Spuren und Oberflächenstrukturen anschaulich zu machen“ (Kläger 1993, 286).

Nicht allein das fertige ästhetische Endprodukt ist dem Forschenden somit zugänglich, sondern ein beträchtlicher Teil der ästhetischen Auseinandersetzung auf dem Weg dorthin.

Georg Friedrich bewegt sich inhaltlich und methodologisch auf in der Sportdidaktik rar beforschem Terrain. Mit seiner Untersuchung zum Einfluss sprachlich instruktionalen Handelns des Sportlehrers auf schülerseitige Bewegungserfahrungen geht er dennoch einer grundlegenden sportdidaktischen Dimension, nämlich die der gegenseitigen „Bezogenheit von Sprache und Bewegung“, empirisch auf den Grund – und dies zumindest bereits teilweise videogestützt. Diese fachdidaktische Dimension reibt sich daran, dass

Sprache dem Zirkel verhaftet bleibt, sich selbst nur in den eigenen Grenzen und mit den eigenen Mitteln erklären zu können ... Dabei gilt jedoch für die Bewegung ähnliches. In ihr bleibt der Körper in seiner Wahrnehmung auf sich selbst verwiesen. (Friedrich, 1991, 216).

Weil der Körper sich nicht selbstbezüglich analytisch erfahren könne, seien erst durch die Verbindung mit der Sprache analytische, erklärende Prozesse möglich (vgl. ebd.). Die Studie demonstriert, dass eine Ganzheitlichkeit der Bewegungsvermittlung und –erfahrung in ihrem Zusammenspiel von Sprache und Bewegungshandlung somit nur mithilfe des Videos erfassbar wird. Ein elaborierteres, mit drei Kameraperspektiven bestücktes Design, das die sprachlichen Handlungen und das non-verbale Verhalten mit den Bewegungsabläufen im Raum kompletter zu erfassen vermag, nutzt Konrad Kleiner in seiner aktuellen deskriptiven Analyse von Strukturmerkmalen und Prozessabläufen im Sportunterricht.⁸ Aus musikpädagogi-

⁸ Posterpräsentation von Konrad Kleiner auf dem "5. Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung" an der Freien Universität Berlin vom 16. bis 27. Juni 2009; Online verfügbar unter: http://www.qualitative-forschung.de/methodentreffen/archiv/poster/poster_2009/kleiner.pdf (letzter Zugriff am 30.09.2011)

scher Perspektive sind diese beispielhaften Studien zu kreativ-produktiven Handlungsprozessen, Bewegungshandlungen sowie deren Vermittlung von Bedeutung. Für die eigene empirisch gestützte Konzeptualisierung des Zusammenhangs musikalisch-ästhetischen Handelns mit körperlichen Bewegungsformen zeigen sie fachspezifische Komponenten und methodologische Herangehensweisen an die nichtsprachlichen Elemente des Beobachteten auf.

4. Eröffnung neuer Forschungshorizonte – musikpädagogische „Kamera-Themen“

Schon allein hinsichtlich dieser Anknüpfungspunkte braucht sich die empirische Musikpädagogik nicht allein auf den Vorteil zu berufen, sprachbegleitende Handlungen in Relation zum Gesprochenen videobasiert analysieren zu können. Auch über die bereits in der Musikpädagogik verwiesenen technisch begründeten methodischen Möglichkeiten des „*Video System[s]*“, die u.a. darin bestehen, „*spontane Bewertungen während des Unterrichtsprozesses durch kommunikative Validierung nach dem Unterricht zu prüfen und gegebenenfalls zu korrigieren*“ (Bastian, 1984, 344), kann sie hinaus gehen. Vielmehr könnte sie ein ganz eigenes fachwissenschaftliches Interesse an videobasierter Beforschung des Lehrens und Lernens in Musik formulieren. Denn gerade für die Musikpädagogik, ihre Handlungs- und Forschungsfelder birgt das audio-visuelle Medium m. E. erhebliches Erkenntnispotenzial, da bestimmte musikbezogene Lehr-Lernprozesse und Handlungskontexte der Charakteristik des Mediums Musik unterliegen und dabei in besonderem Maße von audio-visuellen, häufig nicht-sprachlichen, Komponenten leben. In ihrer Häufigkeit, Dichte und Verzahnung miteinander, mit der Sprache und Musik sind diese Komponenten besonders bedeutungstragend für musikbezogene (Interaktions-)Prozesse, welche somit erst über die Videokamera dem Forschenden zugänglich werden. Diese spezifisch musikbezogenen Besonderheiten audio-visueller Daten herauszuarbeiten, ist Ziel dieses Abschnitts.

Angesichts eines solchen Zusammenhangs zwischen der fachwissenschaftlichen und der audio-visuellen Charakteristik sowie im Lichte der nicht erst jüngst formulierten Forderungen nach „*Unterrichtsanalysen und didaktisch-methodische[n] Experimente[n]*“ (Antholz 1970, 12), „*Untersuchung[en] von fachtypischen Lernabläufen, deren Phasen und Steuerung*“ und „*emotionale[n] Faktoren*“ (Alt 1969, 1/ 2) im Musikunterricht überrascht fast die gegenwärtige Überschaubarkeit videobasierter, musikpädagogischer Studien im deutschsprachigen Raum – gerade auch im Vergleich zu anderen Fachwissenschaften. Auf mögliche Schwellen zu deren Erklärung, die knapp umrissen in der langen geisteswissenschaftlichen Tradition der Fachwissenschaft und der bildungspolitischen Randstellung des Schulfaches bestehen, soll an dieser Stelle nicht tiefer eingegangen werden. Vielmehr soll der Blick auf erste fachspezifische, videobasierte Ansätze der Untersuchung musikbezogener Vermittlungs- und Lernprozesse gelenkt werden, um zunächst daran die spezifischen Potenziale des audio-visuellen Mediums zu exemplifizieren und ihre methodischen Herausforderungen auf-

zuzeigen. Gleichzeitig wird ein Überblick über videobasierte, musikpädagogisch motivierte Studien auf deutschsprachigen und internationalen Terrain skizziert. Ohne Anspruch auf eine strenge Systematik und gänzlicher Vollständigkeit werden die Studien folgend in lose Themenkomplexe zusammengestellt, in denen die jeweilige musikbezogene audio-visuelle Spezifik verdeutlicht werden soll.

Außer- und vorsprachliche musikalische Kommunikation

Es lohnt sich, beispielhaft einige musikbezogene Projektthemen innerhalb des kameraethnographischen Forschungsansatzes aufzugreifen. Mohn und Hebenstreit-Müller (2007) entdecken ein musikalisches „Tischgespräch“ in Form von nicht-sprachlichen, rhythmisch-musikalischen Kommunikationsmustern unter Kleinkindern im Kindergarten. Die filmische Aufnahme des dialogischen, patternartigen Schlagens mit Löffeln, Nachahmens von Wortklängen, Hineinsummens in die Tassen oder der Armbewegungen in die Höhe interpretiert Buchholz (2007) als bedeutungsvolle kommunikative Impulse, die strukturgebende Funktion in der Interaktion zwischen Kindern und Erzieherinnen besitzen:

Wenn eine musikalische Gestalt der Kinder zu Ende geführt ist, dann ist sozusagen der optimale Punkt erreicht, wo die Erzieherinnen eingreifen können. Die Musik geht sozusagen der Sprachentwicklung voran..., aber sie können sich genau verständigen und die Synchronisation des Verhaltens der Kinder untereinander und mit den Erzieherinnen läuft sozusagen über musikalische Mittel. (Buchholz 2007, 7-9)

Dieses ‚Konzert‘ entzieht sich gänzlich der Sprache und somit der Möglichkeit einer schriftlichen Fixierung. Es zeigt, dass sich Kleinkinder vielfältiger vorsprachlicher Kommunikationsmittel auf körperlich lautlicher Handlungsebene bedienen, somit Sprache nicht die einzig relevante Kommunikationsmöglichkeit bedeutet und „*Lernen nicht allein im Kopf und nicht allein durch Sprache geschieht*“ (Mohn, 2010). Dieses Beispiel und auch die kameraethnographische Studie zu musikbezogenen Interaktionen und musikpädagogischen Inszenierungen in der Kindertagesstätte (Mohn & Hebenstreit-Müller, 2009) zeigen, das Videographie der frühkindlichen Bildungs- und musikpädagogischen Forschung wichtige Einsichten bereithalten kann, weil sie die nicht-sprachlichen Komponenten kommunikativer Interaktionen, die sich weitestgehend in Blicken, Körperbewegungsformen und erzeugten musikalischen Strukturen erschöpfen, zu konservieren vermag.

Musikbezogene Bewegungsformen und Tanz

Die audio-visuelle Komponente der Körperlichkeit in ihrer Bildhaftigkeit und Verzahnung mit der Sprache und Musik wird am Beispiel der Vermittlung von Tanz und Bewegung zur Musik sehr anschaulich. Versucht man folgende Sequenz einer Tanzchoreographie einzustudieren und folgt den rein sprachlichen Erläuterungen der Tanzlehrerin, sieht man sich mit folgenden akustischen Informationen konfrontiert:

*Wir machen einen Freeze, Hände sind SO...Spreizhände.
Dann einen hinteren Halbkreis SO. Ganz weich.
Aber dann bam bam, fest fest.*

*Dann wischen wir links, rechts, links; rechts, links rechts.
Die Hüfte geht mit und zwar SO: eins und zwei, drei und vier,
links, rechts, links, rechts, links, rechts.*

*Und dann mit dem Beat: vor, vor, schräg, vor, Kreuz, vor, hoch ran.
Nochmal: vor, vor, schräg, vor, Kreuz, vor, hoch ran.
Arme hoch und runter und schlangenartig zurück.*

Ein Audiomitschnitt würde die Abbildung derartiger auch von Mohn (2007) beobachteter Vermittlungssituation insofern verfehlen, als diese stark sprachreduziert erfolgt:

Das Reden der Choreographin scheint seltsam leer ohne ihren Körper. Ihre wenigen Worte führen bloß hin zu den Bewegungsweisen, in denen sich etwas wortlos formuliert ... Dieses Reden bei der Probe markiert genau die Schwelle, an der das Sagen gegenüber dem Zeigen kapituliert und es die Körper sind, die sprechen. (Mohn, 2007, 176)

Die sprachlichen Hinweise zur Bewegungsrichtung, die strukturierenden Zählzeitangaben und die metaphorischen Begriffe zur Vermittlung eines künstlerischen Ausdrucks werden erst in Relation mit dem Bewegungsbild, den vorgemachten Bewegungsfolgen der Tanzchoreographin, inhaltlich sinngebend gefüllt. Wie schon die sportdidaktischen Studien und die Tanzwissenschaft zeigen, liegen für die musikpädagogische Auseinandersetzung mit dem Handlungsfeld Musik und Bewegung die Chancen im videobasierten Zugang, weil überhaupt erst das Video einen empirischen Zugriff auf die bedeutungstragende körperliche Modalität in ihrer Prozessualität und Veränderung gestattet. Die Videobilder erlauben zudem ein Mehr an Informationen, indem technische Möglichkeiten wie das Anhalten des Bildes (still), das langsame Abspielen musikalischer Verläufe und Bewegungsabläufe der Komplexität und den Details in ihrer zeitlich Flüchtigkeit entgegenkommen. Die Dominanz körperlicher Bewegungsfolgen in Verschränkung mit einer dazu spezifischen, reduzierten Verbal-sprache verdeutlicht gleichzeitig die Herausforderungen audio-visuellen Modalität an eine wissenschaftliche, sprachbasierte Videoanalyse.

Ensembleleitungs- und Ensemblequalität

Einige Studien nehmen den für die Musikpädagogik speziellen Bereich der Probensituation in Ensembles in den Blick. So unternimmt beispielsweise Litmann (2006) eine grundlegende deskriptive Fallanalyse, in der er Dirigiergesten eines Chorleiters in einer Chorprobe und einem Chorleitungsseminar erfasst, systematisch beschreibt und vergleicht. Dazu entwickelte er zunächst ein kategoriebasiertes Analyseinstrument, das jede Geste sprachlich metaphorisch betitelt und definiert, um anschließend die Nutzung der Gesten in den beiden Anwendungskontexten zu erfassen. Die Objektivität der Video-Kodierungen wurde durch Hinzug

externer Ratern und Interreliabilitätsprüfungen sicher gestellt. Die Ergebnisse bestätigen einerseits, dass es möglich ist, facettenreiche Dirigate zu großen Teilen, wenn auch nicht vollständig einstimmig, objektiv zu erfassen (Litmann, 2006, 24). Sie zeigen zudem eine unterschiedliche Anwendung von Dirigiergesten in der Chorleitungsprobe und dem Chorleitungsseminar auf. Während in der Chorprobe ‚zirkuläre Bewegungen‘ und der ‚Fingerzeig‘ vorherrschen, wird im Seminar grundsätzlich ein kleineres Set an Gesten angewandt, wobei die typische ‚Upbeat‘-Geste als grundlegende, zu unterrichtende Dirigierbewegung sehr häufig thematisiert wird (ebd., 16). Der Autor führt die Diskrepanz auf den unterschiedlichen intentionalen Fokus des Chorleiters zurück (ebd., 17): das Eingehen und Reagieren auf den Chorklang und das Vermitteln grundlegender Chorleitungsfertigkeiten.

Während Davis (1998) sprachliche und nonverbale Instruktionsformen beschreibt und zu prozesshaften Performanceverbesserungen in Chorproben in Beziehung setzt, widmen sich Price (2006), Johnson, Darrow und Eason (2008) sowie Madsen, Geringer und Madsen (2009) verstärkt dem konkreten Zusammenhang zwischen der Form und Qualität der Ensembleleitung und der Qualität des finalen musikalischen Ensembleergebnisses durch getrennte Video- und Audioanalysen externer Rater. Das Video ermöglicht erstens eine dezidierte Beobachtung der Dirigier- und auch Spielweisen – der Motorik – in ihrem Prozess. Es erlaubt zweitens die Untersuchung der Beziehung zwischen körperlichen Bedeutungsträgern in Mimik, Gestik und Körperhaltung im Dirigat, den verbalsprachlichen Erläuterungen der psycho-motorischen Ausführung und des anzustrebenden musikalischen Gehalts und Ausdrucks. Es erlaubt zum Dritten Zusammenhangsanalysen von instruktionaler Ensembleleitung und gleichzeitig wahrgenommener musikalischer Klang- und Ausdrucksqualität des realisierten musikalischen Ereignisses an sich.⁹

Instrumentalspiel und Gesang lernen und unterrichten

Die körperliche Modalität in ihrer Verschränkung mit anderen audio-visuellen Komponenten konstituiert in ähnlicher Weise auch das Handlungsfeld des Instrumentalspiels und Gesangs. Sie zeigt sich vornehmlich in der Psychomotorik der musikalischen Praxis. Gleichzeitig liefert uns das akustische Ereignis der musikalischen Ausübung Informationen zu den realisierten akustischen Eigenschaften, melodischen Verläufen, rhythmischen Patterns, klanglichen, harmonischen Strukturen und ihren Qualitäten. Die Videokamera stößt „*auf Bewegungen, Töne und Klangfarben des Streichinstruments ... die Atmung der Spielerin*“ (Mohn, 2007, 178ff.). Die Lernerseite in den Blick nehmend untersuchen videobasierte Studien u. a. die musikalischen- und Lernprozesse im Schülerbandspiel und ihre informellen Charakteristiken (Davis, 2010) sowie Formen, Strategien und Entscheidungen im spontanen, improvisatorischen Spiel bei Kleinkindern (Young, 2003). Sie widmen sich ebenso instrumentalpraktischen Lernstrategien bei der Erarbeitung von Stücken (z. B. Nielsen, 1999; Seddon & Bia-

⁹ Musikpsychologische Untersuchungen widmen sich dezidiert den Wahrnehmungsvorgängen bei Dirigenten und Musikern (vgl. z. B. Wöllner, 2007, 2008; Wöllner & Auhagen 2008) – Grundlagenforschung zu den hier angeführten musikpädagogischen Untersuchungen.

sutti, 2009 & 2010). In seiner Fallstudie identifiziert Nielsen (1999) Übestrategien bei Orgelstudenten und entwickelt ein Kategoriensystem zu deren Klassifizierung. Das genaue Studieren der Noten des Musikstücks vor dem Spielen bildet eine grundlegende Strategie der Selektion von Problemstellen. Während organisatorische Strategien u. a. die Teilung des Musikstücks in sinnvolle Übeeinheiten und das Markieren bestimmter Stellen in den Noten beinhalten, bietet die konsequente Beibehaltung des Fingersatzes während des Übens der Segmente eine Sicherheit gebende Übestrategien. Die Videodaten bieten dabei den, „*unverstellteren Blick*“ (Knoblauch, Tuma & Schnettler, 2010, 9), d. h. direkten Zugang auf das tatsächliche Geschehen – hier den Übeporgang – mit seiner Vielzahl an motorischen, bewegten Handlungselementen, in ihrem Bezug zu den akustischen Ergebnissen. Gleichzeitig stellen diese hier beispielhaft angeführten visuell erfassbaren Elemente den Forschenden vor die Herausforderung, sie in Analyse und Ergebnisdarstellung schließlich auf Begriffe zu bringen.

Instruktionale Formen zur Vermittlung motorischer Ausführungsfertigkeiten und musikalischen Ausdrucksgehalts im Instrumentalunterricht leben neben verbalsprachlichen Erläuterungen ähnlich von Mimiken und Gesten. Während sich Forscher speziell der Rückmeldekultur in Instrumentalproben (Cavitt, 2003), der Vermittlung expressiver Umsetzung musikalischen Gehalts (Karlsson & Patrik, 2008) oder einem grundsätzlichen kulturellen Vergleich instrumentalunterrichtlicher Handlungsmuster (Benson & Fung, 2005) mit Hilfe der Videokamera widmen, nimmt ein niederländisches Projekt die Beziehung zwischen Lernumgebung und Lehr-Lerninteraktion mit den Kurz- und Langzeitentwicklungen im Instrumentallernprozess in den Blick¹⁰.

Vor dem theoretischen Hintergrund, dass Bewegungen dazu dienen können, Atmung und Stimme natürlicher, aber auch physiologisch effizienter einzusetzen (Tervoort, 2010, 31), untersucht Ulrike Tervoorts die Auswirkung einer Stimmbildungsmethode – das zum Singen parallele Zeichnen als „Bewegungsspuren“ – auf die stimmliche Entwicklung der Probanden. Die primäre Datenquelle, die Videoaufzeichnungen des Unterrichts, dokumentieren die Gesangsübung mit der jeweils synchronen Zeichenübung (z. B. Liegende Acht, Kreis, Schlaufen, Spirale, vertikale und horizontale Wellen). In der Videoanalyse untersucht Tervoort neben dieser methodischen Deskription die Bewegungsqualität einzelner Zeichenübungen sowie den unmittelbaren Einfluss auf die situative Stimmqualität. Die Einzelfallstudien bestätigen den positive Einfluss der Zeichenübungen auf die Stimmentwicklung auf verschiedenen Ebenen: Körperspannung, Aufmerksamkeit, den experimentellen, individuellen Umgang mit dem Stimmeinsatz sowie rhythmische und artikulatorische Gestaltung. Eine angeschlossene quantitative Studie im Versuch-Kontrollgruppendesign konnte zudem eine signifikant größere Effizienz der Stimme im Bereich des Lautstärkespektrums mittels

¹⁰ Elisa Küpers in Arbeit; siehe:

<http://www.rug.nl/gmw/onderwijs/mastersopleidingen/topmaster/pdf/Research%20Master%20Education%20and%20Development%202010-2011.pdf> (letzter Zugriff am 30.09.2011)

Stimmfeldmessung bei der Versuchsgruppe, die Gesangsunterricht mit Zeichenübungen erhielt, nachweisen.

Nicht nur aus inhaltlicher Sicht stellt sich in dieser Videoprojektsichtung das schwedische Projekt Wests und Rostvalls (2003), dass die Interaktion in instrumentalunterrichtlichen Lehr-Lernsituationen – speziell die lehrerseitigen kommunikativen sprachlichen Formen und Inhalte sowie körpersprachlichen und musikalischen Impulse – untersucht, als bedeutsam heraus. Darüber hinaus birgt es für die videobasierte, musikpädagogische Forschung Anknüpfungspunkte in der Hinsicht, als sich West und Rostvall dezidiert um die Methodik ihrer Untersuchung und derer Reflexion bemühen. Zum Einen begreifen sie die in Verbalsprache und Prosodie, Gestik und Musik kategorisierten, multiplen kommunikativen Modi als für musikbezogene Unterrichtssituationen inhärente und jeweils aufeinander bezogene Bedeutungseinheiten, die sie transkriptiv und analytisch entsprechend behandeln. Desweiteren erheben sie den Anspruch, den Dreischritt Deskription, Analyse und Interpretation ihrer interessierenden Aspekte transparent zu machen (vgl. Rostvall & West, 2005, 5) – ein häufiges Desiderat videobasierter, auch der Vielzahl hier referierter Studien.

In einem seiner Forschungsschwerpunkte, der Klavierpädagogik, widmet sich Ryan Daniel komplexen methodologischen Designs zur Ergründung der Lehr-Lernprozesse unter Einzel- und Gruppenunterrichtsbedingungen (vgl. Daniel, 2006; 2008). Auf Basis von Videobeobachtungen, retrospektiven Interviews und Befragungen entwirft Daniel ein Modell für den studentischen Klavier-Kleingruppenunterricht. Zuvor wirft er methodologische Fragen an die Videoanalyse von musikalisch-kreativen Prozessen, deren sprachliche Reduktion und Metaphorik und körperlichen, akustischen Konstitution auf. Mit der Erfahrung, dass „*video/audio analysis would be far from straight forward*“ (Daniel, 2006, 195) kristallisiert er einige Herausforderungen der Transkription heraus: Einflussfaktoren, die interpretative Natur und die zu treffenden Entscheidungen. Seine Transkripte beinhalten eine schriftsprachliche Fixierung der verbalen Dialoge und Umschreibungen der Lehrer- und Schüler/innenhandlungen, welche bereits Interpretationen bedurften, z. B. bezüglich der Art des Klavierspiels: „*performance, demonstration or modelling*“ (Daniel, 2006, 196). Im eigentlichen Analyseprozess kulminieren die Herausforderungen an die hoch-inferenten Einschätzung:

There were, however, significant challenges in terms of defining or describing many other statements and/or interactions. For example, one of the difficulties was in considering how to classify incidents where the teacher would play and simultaneously sing or talk over the top of their own playing/demonstration, or over a student's playing. Was this a simultaneous modelling of information and performance, was it simply modelling, or was it demonstration?...Additional issues of interpretation emerged when considering such apparently simplistic statements as ‚Right‘. The teacher's presentation of this word had to be interpreted to consider its function – was it evaluative, acknowledging or non-committal? (Daniel, 2006, 197)

Die Entscheidung für eine kommunikative Validierung der Kodierungen durch Hinzuzug weiterer Experten zielte auf eine Objektivierung der Ergebnisse. Diese quantifizierten Ergebnisse spiegeln reichhaltige Unterschiede in den einzelnen Unterrichtskontexten. Während in der Eins-zu-eins-Unterrichtssituation der/die Lehrer/in eindeutig häufiger Input gibt und spielerisch in Aktion ist sowie die Schüler/innen in diagnostischen Fragen kaum, in der Bewertung und Entwicklung von Verbesserungsvorschlägen gar nicht einbezogen werden, wird im Gruppenunterricht eine insgesamt größere Verantwortung zur Mitgestaltung der Lernumgebung und des Lernprozesses in die Hände der Schüler/innen gelegt (vgl. ebd., 200).

Die in einer instrumentalpädagogischen Auseinandersetzung mit dialogischen Kommunikationsprozessen im Klavierunterricht (vgl. Moritz, 2010b) entstandene Konfrontation mit der Komplexität und der semantischen Umbestimmtheit (vgl. Karbusicky, 1987) der musikalischen und vornehmlich nicht-sprachlichen Komponenten in ihrem Videomaterial (vgl. Karbusicky, 1987), veranlassten Christine Moritz zu einer Folgearbeit, der Entwicklung der sogenannten Feldpartitur (vgl. Moritz, 2010a, b, 2011). Das Transkriptions- und Analyseprogramm ermöglicht einerseits die Transkription videoimmanenter, multicodaler Bedeutungsträger in ihrer Simultanität und Sequenzialität anhand von Symbolen, Notationen und schriftsprachlichen Elementen, gleichzeitig erlaubt es Deutungen und Interpretationen mittels einer eng an die transkribierten Strukturkomponenten geknüpfte Kodierebene. Neben der Aufschlüsselung multicodaler Sinnebenen dient das Instrument der Ergebnisdarstellung (vgl. Moritz, 2010a, b, 2011).¹¹ (Der Abschnitt 5 widmet sich verstärkt den hier aufgeworfenen methodologischen Fragen und Entwicklungen)

Kreative Gruppenprozesse – Strategien und Kommunikation

Eindrucksvoll in ihrer Fragestellung, ihrem methodischen Zugang und ihrem Umfang ist die Studie Kathryn Marshs (2008), für die sie über Jahre hinweg Kinderlieder, Abzählreime auf Schulhöfen und Spielplätzen gesammelt hat. Ihr Interesse galt dabei der Dokumentation des Weges, die die informelle Weitergabe dieses Repertoires mit all deren Kontinuitäten und Veränderungen geht, sowie der kindlichen kreativen Prozesse bei der Weitergabe und Aneignung. Marsh schält die handlungsorientierte, bewegungsintensive Aneignungsform heraus:

In the playground, proficiency was increased by observing and participating in modeled performance. Learning was constantly facilitated by physical proximity to, and physical contact with, other performers ... children in all field locations might practice new games or performance skills in pairs, at times moving away from a larger groups to do so. (Marsh, 2008, 312).

Weitere Beobachtungen lassen Marsh schlussfolgern, dass Experten wie Novizen gleichermaßen und gemischt den Spiel- und Übeprozess beobachteten und daran teilnahmen sowie

¹¹ <http://www.feldpartitur.de/> (letzter Zugriff am 30.09.2011)

ihre Fähigkeiten immer holistisch im Machen, nie isoliert vom zu erlernenden (Klatsch)Reim erwerben. Ebenso den Liedtext lernen sie „*through aggregative „catching“ of musical, texture, and movement formulae during repeated renditions of a musical whole.*“ (ebd.). Interessant sind die Ergebnisse Ogawas und Muroaos (2007), die ähnliche Ergebnisse wie Marsh in einer Gruppe von Vorschulkindern erhielten, die jedoch auch zeigten, dass Kinder unter Anwesenheit von Erwachsenen eine stärkere Lehrer/in-Rolle einnahmen, indem sie Lehrstrategien anwandten wie die Reduktion des Tempos, das schrittweise Zeigen der Handbewegungen beim Klatschspiel und das Aufteilen des Spiels in nacheinander zu erlernenden Einheiten (vgl. Ogawa & Murao, 2007, 73). Beide Studien demonstrieren beispielhaft, wie sich kreative Prozesse besonders in der Gruppe vor allem non-verbaler – gestischer, mimischer und körperlicher – Kommunikationsmittel in Zusammenspiel mit der musikalischen Realisierung bedienen. Für diesen Untersuchungsgegenstand haben sie die multimodalen und technischen Vorteile der Videokamera entdeckt, um die multimedialen Lern- und Vermittlungsprozesse sowie den Materialumfang bewerkstelligen zu können, wenn auch der ethnographisch orientierte methodologische Ansatz und die Herangehensweise Marshs an die videobasierte Erhebung und Auswertung der Videodaten nicht ausführlich dargelegt, reflektiert und problematisiert wird. In die Untersuchung dieses informellen Lernkontexts integrierte Marsh zudem kulturspezifische Analysen – u. a. der Weitergabeformen bei Aborigines –, zu denen sie methodologische Überlegungen hinsichtlich der Konfrontation ihrer Studienabsicht mit der Interpretation kulturspezifischer Muster anstellte (Marsh 2002). Auf kultureller Ebene nimmt auch Dzani (2004) das für die westliche pädagogische Kultur informelle musikpädagogische Handeln auf Kinderspielplätzen Ghanaischer Bevölkerungsgruppen mit einem kamera-ethnographischen Ansatz in den Blick.

In Bezug auf informelle Lehr-Lernkontexte beschäftigt sich ein weiterer Forschungsbereich mit der musikalischen Entwicklung von und den Kommunikations-, Komposition- und Improvisationsprozessen in Rock-, Pop und Jazzbands (z. B. Campbell, 1995, Johansson, 2004; Seddon, 2005) und dies zunehmend auf videographischer Basis. In ihrer Fallstudie entwickelte Anja Rosenbrock (2006) eine Theorie der Gruppenkomposition in Pop- und Rockbands, die den Mythos der black box kompositorischer Ideengenerierung zu Teilen entmystifiziert. Entgegen verbreiteter Annahmen beinhaltet ihre Theorie, dass Bandmitglieder ihre musikalischen Einfälle „*auf ihrem Instrument oder im Kopf*“ generieren „*durch iterative ‚Trial and Error‘-Prozesse, die jedoch erst durch eine positive Bewertung zur Objektivierung ‚freigegeben‘ und als Ideen im engeren Sinne wahrgenommen werden*“ (Rosenbrock, 2006, 298). Weitere Bewertungsschleifen innerhalb der Gruppe wirken ebenso als Filter und beeinflussen die „*Wahrnehmungsschwelle*“ bezüglich weiterer musikalischer Ideen; es besteht eine „*Wechselwirkung zwischen gemeinsamer Bewertung, individuellen Selbstkonzepten und Ideengenerierung*“ (ebd., 299). Für die Theoriegenerierung profitierte Rosenbrock von den sonst flüchtigen, aber mit der Kamera konservierbaren Details kompositorischer Prozesse in der Gruppe. Derart interaktionistische Elemente wie die ‚Trial and Error‘-Strategie vollziehen sich zu Teilen in der Zeitlichkeit von Musik und in Form nicht-sprachlich körperlicher, instrumentaler Ausführung und musikalischen Ausdrucks der nicht-

explikativen, unbestimmten Semantik musikalischen Gehalts (vgl. Karbusicky, 1987). Die Bewertungsmechanismen vollziehen sich neben verbalen Aussagen, auch durch Gesten, Gesichtszügen, musikalischen Gegenvorschlägen. Außerdem „*helfen visuelle Komponenten, den hörbaren Kompositionsprozess zu verstehen und akustische Phänomene richtig einzuordnen*“ (ebd., 137). Im Video treten diese Kompositionsmerkmale erst im Moment des interessierenden Geschehens, dem Bandspiel, zutage, sind möglicherweise in Retrospektionen der Beteiligten nicht immer abzurufen. So können die Videobeobachtungen Interviewaussagen ergänzen bzw. in ein neues Licht rücken oder vor allem durch diese bestätigt werden.

Frühe Forderungen nach der „*Untersuchung von fachtypischen Lernabläufen, deren Phasen und Steuerung*“ (Alt, 1969, 1/ 2) in musikbezogenen Prozessen klingen noch gegenwärtig als lautes Echo nach. An einen dieser empirisch selten beschrittenen Bereiche wagte sich Ulrike Kranefeld (2008a, b) in ihrer Studie zu den schülerseitigen Kognitionen, Strategien und Begründungszusammenhängen bei der musikalisch-künstlerischen Umsetzung eines Bildes im Gruppenprozess. Damit öffnete sie wichtige Türen für interpretative Zugänge – eben auch zu videographischen Daten – innerhalb der musikpädagogischen Unterrichtsforschung (Kranefeld, 2008c). Kranefeld entwickelte ein empirisch fundiertes Transformationsprozessmodell, das einerseits ein inhaltlich fachliches Transformationskonzept beschreibt. Es subsumiert u.a. bestimmte Strategien der Wahl des musikalischen Materials und der Großformgenerierung sowie ästhetische Begründungszusammenhänge für die Umsetzung einer kompositorischen Idee. Es integriert andererseits gruppenprozessuale Aspekte wie bestimmte Kommunikationsstrukturen, Umgangsweisen bezüglich konkurrierender Ideen oder bestimmte Formen von Bewertungs- und Modifikationsprozessen. Gerade die Bezugnahme der Schüler/innen auf den visuellen Stimulus verlangt nach einer videobasierten Beobachtung: So kann beispielsweise ausgehend von Zeigebewegungen von einem zum anderen Bildrand und entsprechender musikalischer Umsetzung auf die Strategie des „*Scannens*“ geschlossen werden. Diese Strategie begründet die musikalische Form der Komposition mit dem äußeren Bildrand; die Schüler/innen „*vertonen das Bild etwa systematisch z. B. von links nach rechts oder von oben nach unten*“ (Kranefeld, 2008b)

Im Erkenntnisinteresse ähnlich motivierte, internationale Studien nutzen Videobeobachtungen zur Deskription der Planungs-, Umsetzungs- und Evaluationsstrategien von Schüler/innen in musikalisch-kreativen Gruppenimprovisationsprozessen (Beegle, 2010) oder zur Untersuchung des Einflusses von Gruppendynamiken auf kreative Aufgabenbearbeitungen (Burland & Davidson, 2001). Ein relativ breit beforschter Bereich befasst sich mit Kompositionsprozessen bei Kindern (Burnard, 2000; 2002; Burnard & Younker, 2008). Pamela Burnards (2000) Analysen zeigen eindrucksvoll, dass diese kreativen Prozesse von gestischen und musikalischen Zeichen wie Blicken, Klangfarbenqualität oder rhythmischen Patterns leben, die z. B. den Anfang und das Ende einer musikalischen Sinneinheit und das Hinzu-kommen eines Spielers markieren: „*the focus of each player was to produce patterns of sound, which met and connected within a continuously interactive way... A glance is exchanged*“ (Burnard, 2000, 238ff.). Burnard (2000) entwickelte auf Basis videographischer Beobachtungen in Kombination mit Befragungen ein Modell zur Unterscheidung von Kom-

positions- und Improvisationsprozessen aus Perspektive der beteiligten Kinder. Die wahrgenommenen Differenzen macht sie an der Sprache der Kinder, der Art ihrer musikalischen Handlungen, Interaktionen und Ergebnisse fest. Sie schlagen sich in den Polen Unmittelbarkeit vs. Wiederholung, Kontinuität vs. Reflexion; Interaktion vs. Formation, Wahrnehmung als gemeinsames und geteiltes Ereignis vs. als Stück im eigenen Besitz nieder, wobei die Grenzen zwischen Improvisation von Komposition fließend und überlappend auf einem Kontinuum liegen.

Eine videogestützte Beobachtung von Gruppenkompositionsprozessen unter Schüler/innen integrierte auch Markus Büring (2010) in seiner Untersuchung zur Wirksamkeit variierender Aufgabenformate auf die Aufgabenbearbeitung und -lösung, dem Kompositionsprozess und den Kompositionsergebnissen. Zur Ergründung der Aufgabenbearbeitungskognitionen, -strategien und damit die durch die Aufgaben geforderten Kompetenzen und deren Niveau dokumentierte Büring den Gruppenkompositionsprozess mittels Videotechnik, wenn auch die vertiefte Auseinandersetzung mit dem videographischen Umgang nicht im Mittelpunkt der Arbeit steht und die eigentliche Detailanalyse noch aussteht.

Verständigung über Musik

Auf das Sprechen über Musik soll an dieser Stelle nun einmal mehr ein Augenmerk gelegt werden, weil, wie Karbusicky (1987) beispielhaft darstellt, die Semantik der Musik weitestgehend unbestimmt ist, nicht auf ein funktionales kommunikatives Zeichensystem beruht (Karbusicky, 1987, 227ff.), weil „*unser Gehör nicht verpflichtet ist, in jeder Tonformel ein Zeichen zu dechiffrieren*“ (ebd., 229). Vielmehr indizieren musikalische Konstruktionen

„irgend welche“ Stimmungen, Spannungen, seelische Zustände. Sie sind nicht so identifizierbar wie die Nuancen der Intonation, der Färbung und der rhythmischen Regungen der Sprache ... In der Instrumentalmusik erklingen über weite Strecken hin ästhetisierte Klangrealien, die kein „Zeichen“ für etwas“ sein müssen, aber einen unbestimmt-indexikalen Eindruck ... bewirken. (ebd., 234)

Stellt der metaphorische Sprachgebrauch eine Kommunikationsform im Austausch über musikalische Strukturen und musikalischen Ausdruck dar (vgl. Oberschmidts, 2010),¹² so ist die gestische und gerade ihre multicodeale Verbindung mit der Sprache eine zweite kommunikative Ebene, die audio-visuell fassbar wird. In Einklang mit Oberschmidt, der „*alles Sprechen über klingende Phänomene [...] in einer Schweben von Metapher*“ (Oberschmidt, 2010, 150) ausmacht und ihre Funktion als „*vermittelnde Instanz zwischen Wissen und (Noch)-Nichtwissen*“ (ebd., 134) bestimmt, werden Gesten nach den Unterrichtsbeobachtungen Roths und Welzels (2001) zufolge zentrale Bedeutung als Brückenelement zwischen praktischen, Alltagssprachlichen Handlungen und wissenschaftlicher Sprache und ihren Konzepten zugeschrieben (Roth & Welzel, 2001). So wie „*die subjektive Befindlichkeit und die unmittelbare Hörsituation [...] Einlass in eine metaphorische Beschreibung [finden]*“ (O-

¹² Zur Metapherntheorie: z. B. Rolf (2005); Lakoff & Johnson (2004); Kohl (2007), Drewer (2003)

berschmidt, 2010, 151), ist zu vermuten, dass die Mitteilung und Verdeutlichung musikalischer Ideen und Wahrnehmungen eine körperlich-metaphorische Ausprägung in gestischen Handlungen annehmen können. Stärker ineinander verzahnt betrachten Rostvall und West (2005) speziell unterrichtliche, musikbezogene, kommunikative Codes. Eine kommunikative Mitteilung

can start in one communicative mode and transcend over another, from spoken language to gesture and music ... Each mode has its own semiotics, and the meanings of modes are intertwined and contribute to how instructions can be understood.“
(Rostvall & West 2005, 2)

In eigenen videobasierten Musikunterrichtsbeobachtungen sind ebenso aufeinander bezogene Übergänge von sprachlichen zu gestischen und musikalischen Elementen beim Sprechen über Musik zu identifizieren¹³. Beispielhaft sind Szenen, in denen sich die Musiklehrerin auf Formabschnitte in der Musik bezieht, indem sie eine rechte und linke Grenze mit seinen flachen, vertikal aufgerichteten Handflächen andeutet, oder in der eine Schülerin ihre fehlenden Worte bzw. Begriffe für die Hintergrundbegleitung in der gehörten Musik kompensiert, indem sie mit der linken Hand eine tastaturbezogene Spielbewegung in der Luft zeigt. Auch Kranefeld identifiziert in Schülerbeiträgen sprachbegleitende Gesten als Übergang einer Idee zum musikalischen Gehalt und ihrer Umsetzung im Kompositionsprozess:

Das vielleicht so vertonen, dass einer weich spielt und der andere irgendwie – macht entweder irgendwas Schräges auf der Geige oder haut auf Trommeln, oder so? Weil diese Kleckse (macht mit der Hand eine Fallbewegung nach), das ist so... (Kranefeld 2008a, 59).

Diese Klecksbewegung in der Hand der Schülerin interpretiert Kranefeld als eine

gestische Brücke ..., indem sie die Schlagbewegungen der Trommel unmittelbar mit den Klecksen bzw. den Bewegungen des Malers, die mutmaßlich mit der Entstehung der Kleckse verbunden sind, assoziiert. (ebd.)

Die sprachliche Begründung findet hier ihre Weiterführung in einer gestisch formulierten Begründung. In diesen Fällen verdeutlicht uns nur das bewegte Bild, dass die Unterrichtskommunikation über Musik und ihre Metaphorik gerade nicht vom Verbalsprachlichen allein leben, sondern dass gerade die gestischen Handlungen die Vermittlung und Mitteilung von Wahrnehmungen und Konzepten fördern. Diese schaffen damit eine nicht begriffliche Informationsebene in der Verständigung über die Musik. Mit diesem multimedialen Zusammenhang musikbezogener Kommunikation setzt sich eine sich am Anfang befindende Studie zur Sprachlichkeit im ästhetisch-musikalischen und -künstlerischen Umgang auseinander. Die Frage, ob sich durch eigens entwickelte Unterrichtssequenzen, die statt auf das lehrerzentrierte Unterrichtsgespräch auf dialogische Formen des Austauschs über die Erfahrungen und Interpretationen setzen, das Reden über Kunsterfahrung bei Schüler/innen verändere und ob sich deren ‚Engpass der Worte‘ beim Sprechen über Musik weiten lasse (Daubner &

¹³ Datenmaterial aus dem Dissertationsprojekt „Inszenierungsmuster im Musikunterricht“ (Gebauer)

Schirmer, 2011),¹⁴ wird dabei nicht nur die verbalen Komponenten einbeziehen können. Forschungsmethodisch helfen den Forschenden zur Rekonstruktion der kommunikativen-, Erfahrungs- und Lernprozesse die videographischen Aufzeichnungen der Schülerhandlungen in ihrer Kombination mit schülerseitigen Dokumentationen in Projekttagebüchern und systematischen Befragungen.

Der Diskussion um die Frage, inwiefern das Agieren in einer Fremdsprache das fachliche Lernen im bilingualen Sachfachunterricht – hier das Musikhören und die damit verbundenen affektiven Erlebnisweisen – behindere oder gar aufgrund der sprachlich vertieften Auseinandersetzung beflügelt, stellte sich Rosenbrock (2004, 2008) und untersuchte die sprachliche, affektive Schülerkommunikation bi- und monolingualer Lerner in ihrem bilingualen Musikunterricht. Videoaufnahmen sollen direkte Hinweise auf gelungene oder misslungene Kommunikation liefern, wozu Rosenbrock ein kategoriebasiertes Analyseinstrument mit entsprechenden Indikatoren gedacht und an den Daten weiter entwickelt hat. Rosenbrock unternimmt methodologische Überlegungen, die neben den technischen Möglichkeiten und Grenzen von Videostudien sowie den finanziell-logistischen Herausforderungen für eine kleine Fachdisziplin wie die Musikpädagogik die musikspezifische Frage an Videoforschung zumindest in ihrem Keim berührt: Welche Rolle spielt Musik in musikbezogenen Lehr-Lern- und Unterrichtssituationen?

So ist Musik zum Beispiel das Resultat von Aktivität, wenn im Unterricht musiziert wird. [...] Andererseits ist Musik aber auch Betrachtungsgegenstand von Musikunterricht; wird Musik vorgespielt, reagieren die Schüler und Schülerinnen in der einen oder anderen Weise darauf. Von besonderem Interesse ist, dass hierbei sowohl kognitive als auch emotionale als auch physische Reaktionen möglich sind, welche im Rahmen qualitativer Forschung beobachtet, analysiert und bewertet werden müssen. (Rosenbrock 2008, 262-263)

Eben diese eine oder andere Weise kognitiver, emotionaler und physischer Reaktionen zur und mit der Musik entzieht sich der beobachtbaren Unmittelbarkeit und der Sprache. Sie ist häufig komplex, weil sie mit anderen Reaktionen, sprachlichen und mimischen Ausdrücken, gestischen Handlungen und körperlichen Bewegungen sowie mit dem musikalischen Ereignis verbunden ist. Sie ist wiederum eine Reaktion auf Vorhergehendes und Folge einer latenten Intention, einem Gedanken oder Gefühl. Es gilt daher, musikpädagogisch fachspezifische methodische Herangehensweisen gerade an diese komplexen, nicht-sprachlichen kommunikativen und interaktiven Aspekte, die sich je nach Fragestellung in ihrer Relevanz verlagern können, zu entwickeln.

¹⁴ Zudem Vortrag von Stefan Daubner und Anna-Maria Schirmer; siehe Bericht zum Fachdidaktischen Forschungssymposium „Reden über Kunst“ der Friedrich-Stiftung am 19. und 20. November 2010 an der Akademie der Bildenden Künste München von Alexander J. Cvetko und Heike Gebauer, in: *Diskussion Musikpädagogik* 49 (1), (2011), S. 59–62.

Affektives und ästhetisches Erleben von und mit Musik

Neben den Untersuchungen zu schülerseitigen kreativen Strategien, Kognitionen und Sprachgebräuchen haben sich wenige Studien explizit an die neuralgische Frage des ästhetischen Empfindens und Handelns im musikbezogenen Umgang versucht. Christian Hoerburger (1992), der sich in einem Pilotversuch möglichen ästhetischen Erfahrungen beim Musikerfinden zu nähern versuchte, nutzte bereits Videoaufzeichnungen. Er beschreibt eindrucksvoll Beobachtungen, die Hinweise auf ästhetische Erfahrungen geben könnten:

Der rechte Arm braucht für die schwungvolle Bewegung des Schlegels den aufrechten Oberkörper als Gegenhalt. Die aufrechte Haltung erklärt sich auch aus einem vorhandenen Gefühl für die zweckmäßige Körperhaltung beim Singen. Aber es ist hier auch noch die Deutung möglich, daß eine Distanz zum visuellen Geschehen gehalten wird und eine Zuwendung zum Klang im Raum stattfindet: Das Mädchen richtet den Kopf in den Raum, aus dem der Klang zurückkommt. (Hoerburger, 1992, 93)

An dieser Stelle bergen die Videodaten nochmals eine besondere Herausforderung an den Forschenden. Die Passage macht einerseits deutlich, dass die Interpretationen von sichtbaren Komponenten vielfältig sein müssen, weil diese keine direkten Spiegel der latenten Konstrukte wie ästhetische Erfahrungen sein können. Andererseits werden auch retrospektive Interviews aufgrund der Nichtsprachlichkeit musikalischer Erfahrungen, diese zumindest möglichen videobasierten Interpretationen nicht unbedingt bereichern. Eine explizite Problematisierung und Reflexion seiner videoanalytischen Herangehensweise, d. h. im Sinne eines transparenten, reflektierten Umgangs mit den sichtbaren, audio-visuellen Hinweisen für potenzielle ästhetische Erlebnisse und ihr Verhältnis zu den tatsächlichen, latenten ästhetischen Handlungs- und Erfahrungsdimensionen, wird vom Autor an dieser Stelle nicht explizit geleistet.

Eine dagegen methodisch reflektiertere und bemerkenswert ambitionierte Annäherung an die Frage ästhetischer Auseinandersetzung und Empfindung wagt das aktuell in Angriff genommene Schweizer Projekt M.E.D.I.A. (Musikalische Empfindungen – Differenzierungen in Interaktion und Ausdruck) (Zurmühle, 2011).¹⁵ Es widmet sich der Frage, wie sprachliche und musikalische Äußerungen von Kindern in Beziehung zur Ausdrucksqualität ihres musikalischen Handelns und zu ihren individuellen ästhetischen und emotionalen Empfindungen stehen. Was meinen beispielsweise Aussprüche wie: „Das ist doch eine fröhliche Musik“? Beziehen sie sich auf die Musik an sich oder auf das von ihr ausgelöste Gefühl? Haben sich die Schüler/innen beim Musikmachen wirklich fröhlich gefühlt oder haben sie etwas Fröhliches dargestellt ohne dabei selbst der Empfindung nachgespürt zu haben? Die methodische Herangehensweise an Empfindungen, Gefühle, dem Ausdruck von Stimmungen, von Atmosphären sowie die Feststellung ihrer Beziehung zueinander ist mit einem komplexen metho-

¹⁵ Zudem Vortrag und Posterpräsentation von Jürg Zurmühle; siehe Bericht zum Fachdidaktischen Forschungssymposium „Reden über Kunst“ der Friedrich-Stiftung am 19. und 20. November 2010 an der Akademie der Bildenden Künste München von Alexander J. Cvetko und Heike Gebauer, in: *Diskussion Musikpädagogik* 49 (1), (2011), S. 59–62

dischen Set geplant. Neben den gewählten Leitfadeninterviews zur retrospektiven Rekonstruktion dieser inner-psychischen, ästhetischen Vorgänge im musikalischen Umgang werden weitere und bestätigende Indikatoren für musikalische Empfindung und Ausdrucksform auf Basis videographischer Aufnahmen gesucht, wobei im Projekt vor allem die Ebene der nonverbalen Kommunikationsformen durch Klang, Gestik, Mimik und Bewegung für die Fassbarkeit, Interpretation und Rekonstruktion der interessierenden Konstrukte problematisiert werden.

Derartige Projekte, die sich den affektiven, ästhetischen Musikerlebnissen und Handlungsprozessen mittels Videoaufnahme empirisch nähern, liegen in einem Spannungsfeld zwischen einem Mehr an Information mittels Videodaten und der methodischen Herausforderung im Umgang mit der audio-visuellen Medienspezifik. Auf der einen Seite bietet uns die Ebene des hörbaren und bewegten Bildes mehr Anhaltspunkte zu den direkt stattfindenden Kognitionen und Prozessen in Form der unmittelbar hör- und beobachtbaren musikbezogenen, körperlichen Handlung. Die ästhetischen Prozesse müssen dem Betrachter daher nicht notwendigerweise gänzlich verschlossen oder über subjektive, retrospektive Schilderungen distanz bleiben. Auf der anderen Seite des Spannungsfeldes stellt sich allerdings die Herausforderung des hoch-inferenten, interpretierenden Umgangs mit den vornehmlich nicht-sprachlichen Komponenten auf der Sichtebeane an den Forschenden. Denn natürlich kann „[e]ine Kamera [...] nicht in Köpfe schauen, sie bleibt beim Körper: außen vor, reduziert auf das, was sich zeigt“ (Mohn, 2010, 211). Rekonstruktionen derartig latenter kognitiver und emotionaler Prozesse beim Musizieren, beim gestisch unterstützten Diskutieren und Argumentieren über Musik oder gar beim kognitiv aktiven, aber (häufig im Schulkontext) in der Bewegung und Sprache reduziertem Musikhören sind womöglich erst durch Triangulationen der Videobeobachtung mit retrospektiven Interviewbefragungen, schriftlichen Dokumentationen und Erlebnisberichten, evt. auch Lautdenkprotokollen annähernd umfassend und nachvollziehbar zu realisieren, wie einige hier referierte Studien bereits im Design zeigen: z. B. o. g. Schüler/innen-Emotionsstudie (Mayring, Glaser-Zikuda & Ziegelbauer, 2005) die Untersuchung ästhetischer Erlebnisse (Zurmühle, 2011) oder der musikbezogenen Sprachlichkeit (Daubner & Schirmer, 2011). Die Verbindung des externen Blickes durch die Videokamera mit der Perspektiven der Beteiligten kann derart hoch-inferente Beobachterinterpretationen stützen, ergänzen, erweitern oder in ein anderes Licht bringen. Dabei bedürfen hoch-inferente Analysen einmal mehr methodischer Transparenz und Kontrolliertheit.

Unterrichtliches Lehrhandeln im Musikunterricht

Die jeher geforderten *'Unterrichtsanalysen und didaktisch-methodische[n] Experimente[, welche] typische und wirksame Strukturen musikunterrichtlicher Prozesse artikulieren müßten [sic]'* (Antholz, 1970, 12) und Einsichten darin, „*what really goes on in classroom*“, um „*eine möglichst realitätsnahe Theorie von Unterricht und eine zunehmende didaktische Optimierung*“ (Bastian, 1984, 342) anzustreben, sind trotz videotechnischer Innovation, bildungspolitischer Kompetenzdebatten und empirischem Forschungstrend in der deutschen

musikpädagogischen Unterrichtsprozessforschung stets noch mehr als überschaubar. Dabei können gerade videobasierte Methoden in besonderer Weise Einblicke in musikunterrichtliche Interaktionen liefern. In einer Unterrichtsszene¹⁶ sind es beispielsweise die Art und Größe des gewählten Schlägels, die Richtung und das Tempo einer Streichbewegung einer Schülerin bei ihren Versuchen, eine ‚uralte, knarrende Tür‘ mit Hilfe eines Guiros musikalisch darzustellen, welche die Kamera einfangen kann. Es sind ferner die akustischen Ergebnisse ihres Ratschens begleitet von ständigen, nach Rückmeldung suchenden Blicken der Schülerin sowie Hinweise, impuls- und feedbackgebende Mimiken, Gesten und Lautäußerungen des Lehrers, die die akustisch realisierten ‚Türen‘ als Feedback imitieren, um zu Veränderungen in der Umsetzung anzuregen. Und es sind die vielen Zurufe und Hilfen der Mitschüler/innen, die es kaum erwarten können, ihre eigene musikalische Idee mitteilen zu dürfen, denen der Lehrer aber keine offizielle Mitteilungserlaubnis in dieser Phase einräumt. Das musikunterrichtliche Ereignis lebt in besonderer Weise von der musikalischen Realisierung, den lauthaften Imitationen, den hinweisgebenden verbalsprachlichen Impulsen und ihrer prosodischen Gestaltungen, den sichtbaren musikpraktischen Bewegungen auf dem Instrument, den sprachbegleitenden Gesten (Zeigebewegungen auf Instrumente und Schlägel und die Schnelligkeit der Armbewegung beim fiktiven Öffnen einer Tür). Diese sprachlich-gestalterischen, lautlichen, musikalischen und bewegungsbezogenen Komponenten verstärken die Komplexität der Gleichzeitigkeit und Relation der Ereignisse zueinander und definieren den spezifisch audio-visuellen Charakter dieser musikunterrichtlichen Ereignisse.

Unterrichtliche Lehrstrategien in Bezug auf spezifische musikbezogene Handlungsformen wie dem Komponieren (Berkley, 2001; Bolden, 2009; Fautley, 2004), dem Musizieren auf dem Synthesizer (Brown, 1994) oder der Bandarbeit an Schulen (Pitts & Davidson, 2000) sind videobasiert noch zögerlich untersuchte Themen innerhalb des Schul- und Musikunterrichtskontexts verschiedener Länder. In einzelnen Studien zur Nutzung und Entwicklung spezifischer Unterrichtsformen wie sequenzielle Muster (Bowers 1997, Price, 1992) oder zur Nutzung von Unterrichtszeit auf die verschiedenen curricular vorgegebenen Handlungsfelder (Orman, 2002) sowie zu Effekten instruktionalen Handelns und von Aufgabenformaten (Sims, 1991) erschöpft sich dieser Zweig der Unterrichtsforschung beinahe.

Im deutschsprachigen Raum loten Niessen und Lehmann-Wermser (2006) die unterschiedlichen Perspektiven und Bedeutungszuschreibungen in der unterrichtlichen Interaktion zwischen Lehrer/in und Schüler/innen in einem multikriterialen Design von Befragung, Audioaufnahmen und einigen Videoaufzeichnungen aus. Das Videomaterial wird bei ihnen jedoch nicht methodisch reflektiert ausgewertet, sondern dient nur als Referenzmaterial für die Interviewtranskriptionen. Innerhalb des wissenschaftlichen Begleitforschungsprogramms der Bildungsinitiative „Jedem Kind ein Instrument“ widmet sich gegenwärtig u. a. ein Teilprojekt dem ‚Instrumentenkarussell‘ im ersten Lernjahr des Förderprogramms. Dabei werden die didaktischen Inszenierungen und methodischen Umsetzungen dieses speziellen, aber

¹⁶ Datenmaterial aus einer unveröffentlichten Staatsexamensarbeit zum Thema Lernprozessinitiiierung im Musikunterricht (Gebauer, 2008)

nicht konzeptionell festgeschriebenen Unterrichtsprogramms, in dem die Schüler/innen die verschiedenen Instrumente kennen lernen sollen, videographiert, im Sinne eines interpretativen Ansatzes auf der unterrichtlichen Mikroebene analysiert und zu den im Anschluss an das erste Lernjahr entwickelten Instrumentenpräferenzen der Schüler/innen in Beziehung gesetzt (vgl. Konsortium des JeKi-Forschungsschwerpunkts, 2010, 282). Kranefeld und Schönbrunn (2010) demonstrieren anschaulich die Potenziale des ausschließlich zu Sehenden für die Untersuchung der Lehrer-Tandem-Unterrichtsform sowie die Komplexität von aufeinander bezogenen Reaktionen am Beispiel der Untersuchung des Umgangs mit Heterogenität in einem großen Klassenverband.

Der didaktischen Handlungsebene im ‚regulären‘ Musikunterricht widmet sich eine aktuelle, qualitative Fallstudie. Ziel ist die Beschreibung musikunterrichtlicher Inszenierungsmuster o. g. ‚kognitiver Aktivierung‘ (siehe Kap. 3) und ihrer musikunterrichtsspezifischen Merkmale anhand von Videoaufnahmen (Gebauer, in Arbeit). Die Inszenierungen werden anhand der Aufgaben-, Fragestellungen oder Handlungsaufforderungen beschrieben sowie bezüglich der Sozialformen, der inhaltsbezogenen Lehrer-Schüleraktivitäten, deren Funktion im Lernprozess in ihrer Anordnung und Sequenzierung in der Unterrichtseinheit (vgl. Hugenner, 2008, 92). Zudem erfahren die Anforderungssituationen eine Beschreibung hinsichtlich der von den Schüler/innen geforderten Kompetenzen bzw. Kompetenzfacetten und eine Einschätzung bezüglich des Anspruchsniveaus. Die musikunterrichtsspezifischen Problemstellungen resultieren zunächst aus der bereits erwähnten physikalischen Eigengesetzlichkeit des künstlerischen Mediums Musik, „*das [...] zeitlich eindimensional ist.*“ (Lehmann-Wermser, 2008, 137) und flüchtig ist. Sie entspringen zudem aus dem Verhältnis der kognitiven Lernebene auf der einen und der körperlich handelnden und sinnlichen Lern und Erfahrungsebene im Musikunterricht auf der anderen Seite. Letztere betreffen die „*[s]emantische Unbestimmtheit als Grundzug der Musik*“ (Karbusicky, 1987, 227). „*Bedeutung erschließt sich nicht im Verweis auf etwas Außermusikalischem, sondern in der kontextgebundenen ‚musikbezogenen Erfahrung‘ (Kaiser), in der Haltung zur Musik oder zu spezifischen Genres*“ (Lehmann-Wermser, 2008, 138). Für die Konzeptualisierung ‚kognitiv aktivierenden‘ Lehrerhandelns im Musikunterricht folgt, das das Konstrukt über die im engen Sinne kognitive Lernebene im Musikunterricht hinaus zu denken und im weiteren Sinne die ästhetisch-affektive, musikpraktisch-handelnde und soziale Erfahrungs- und Lernebene einschließen muss. Das Konstrukt wird daher andere Ausprägungen annehmen als beispielsweise in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern. Erst die Videoaufzeichnung machen audiovisuell multicode Inszenierungsformen im Detail zugänglich. Neben der oben beschriebenen Unterrichtsszene zeigen sich audio-visuelle Inszenierungselemente beispielsweise in ritualisierten, nonverbalen Aufforderungen zum Singen und in mimischen Impulsen, die auf eine deutliche und bewusste Artikulation beim Singen hinweisen. Die Videodaten legen auch Details in den psycho-motorischen Anforderungen einer Bodypercussion offen: das Tappen des Metrums mit den Füßen von links nach rechts bei gleichzeitigem Klatschen der Rhythmusphrasen. Erste Analysen zeigen dass im Musikunterricht solch ein Lied oder eine einfache Bodypercussion am Anfang einer Unterrichtseinheit stehen können. Dies mag aus

Sicht anderer Fachdidaktiken ungewöhnlich anmuten, ist eine anspruchsvolle, problemorientierte Anforderung (vgl. Lipowsky, F., 2006) zunächst nicht erkennbar. Gemeinsam Musik zu machen, Musik zu hören – Musik also überhaupt erfahrbar zu machen – verlangt aber die koordinierende Abstimmung und das Einstellen auf ihren zeitlich fortschreitenden Verlauf. Wie Einsichten in die Videodaten zeigen, kann solch eine musikalische Aktion dennoch Anfangspunkt eines anspruchsvollen Lernangebots sein, denn es kommt im weiteren Verlauf gerade auf die Anordnung der jeweiligen unterrichtlichen Aktivitäten und inhaltlichen Foki und deren reflexive Verknüpfung an, um Bestandteil einer kognitiv aktivierenden, im Sinne einer lernwirksamen und erfahrungsintensiven, Lernumgebung sein zu können.

Zwischenbilanz

Aus musikpädagogischer Perspektive zeigt der Überblick über vorhandene Videostudien zusammenfassend folgende Aspekte auf:

- Die Videostudien widmen sich denjenigen musikbezogenen Handlungs-, ästhetisch-kreativen Erlebnissituationen sowie Vermittlungskontexten, die sich der Sprache zum großen Teil entziehen können und in denen die audio-visuelle Medienspezifik häufiger und in besonderer Weise bedeutungsvoll zum Tragen kommt. Diesen hier beispielhaft angeführten, auf Musiklehren und Musiklernen bezogenen „*Themen ist gemeinsam, dass sie weder mit einem Tonband noch über eine Transkription des Gesprochenen einer Beforschung zugänglich würden. Es sind Kamera-Themen*“ (Mohn, 2010, 208) in einem musikpädagogisch spezifischem Sinne. Denn ihre audio-visuelle Medienspezifik geht zu großen Teilen auf die Eigengesetzlichkeiten der Musik und des musikbezogenen Umgangs zurück: Die eindimensionale Zeitlichkeit, Flüchtigkeit, Nichtsprachlichkeit und semantische Unbestimmtheit der Musik, die Emotionalität und Körperlichkeit in Ausführung, Erleben und Ausdruck. Die musikbezogenen Handlungen vor der Kamera leben entsprechend von körperlichen Bewegungsspuren und Ausdrucksformen, von flüchtigen lautlichen, klanglichen Ereignissen und sind geprägt von einer Verzahnung dieser bildlich-bewegten und hörbaren Elemente in simultaner Sequenzialität (vgl. Dinkelaker, 2010, 91). Die videobasierte Ergründung dieser „Kamera-Themen“ greift dabei auf die Beobachtung der interessierenden Ereignisse zur tatsächlichen Zeit ihres Geschehens zurück.
- Die „Kamera-Themen“ eröffnen der musikpädagogischen Forschung neue Erkenntnishorizonte. Diese erstrecken sich von empirisch gestützten Wissen über musikalische Strukturen frühkindlicher Kommunikationsprozesse, über Bewegungs- und Vermittlungsformen im Tanz, in Ensembleleitungskontexten und im Gesangsunterricht sowie der Qualität ihrer Ergebnisse. Sie führen weiter zu Strategien des Kommunizierens über Musik mittels verbaler, musikalischer und körperlicher Parameter im Instrumentalunterricht und den damit initiierten Lehr- und Lernprozessen, zu Erkenntnissen zum kompositorischen und improvisatorischen Gruppenprozess, zu informellen Lern- und Vermittlungskontexten

von Kindern, hin zu Hinweisen auf musikalisch-ästhetisches Erleben in inszenierten musikalischen Umgangsformen. Letztlich gewähren sie in Anknüpfung an die Diskussion zur Unterrichtsqualität auch Einsicht in instruktionale Handlungsstrukturen und ihrer Qualität im Musikunterricht.

- Die musikpädagogischen Videoforscher beweisen zusammen mit dieser Entdeckung des videographischen Potenzials für ihre Fragestellung häufig methodenintegrative Arbeit, d. h. ihre Bewusstheit für Grenzen der Kamera-Blickschneise und für die Potenziale einer Kombination der videobasierten Designs mit dem Einsatz von Befragungsinstrumenten.
- Der Forschungsüberblick spiegelt einerseits eine bereits allmählich reger werdende Zuwendung zu aufgelisteten musikpädagogischen „Kamera-Themen“ auf internationaler Ebene, wobei sich der deutschsprachige Raum noch überschaubar gestaltet und die Studien ausschließlich mikroanalytischen Designs sind. Nahezu Vollständigkeit beim Versuch einer Sichtung und Systematisierung musikpädagogischer Videostudien zu beanspruchen, stellt sich dennoch angesichts der Aktualität der sich meist noch als work in progress befindenden Studien als schier unmöglich heraus. So kann der vorliegende Überblick auch nur exemplarische Blitzlichter auf Forschungsbemühungen werfen.
- Schließlich zeigt sich auf methodologischer Ebene, dass es einer Vielzahl musikpädagogischer Studien noch an systematischen Ansätzen, an Nachvollziehbarkeit und Transparenz im analytischen Umgang mit den Videodaten und dem Rückbezug der Ergebnisse auf das Material fehlt. Dies liegt zum einen an „*dem extrem hohen Aufwand einer systematischen Unterrichtsanalyse ... andererseits daran, dass innerhalb der Musikpädagogik noch kaum erprobte Verfahren zur Unterrichtsanalyse existieren*“ (Kranefeld & Schönbrunn, 2010, 56) sowie theoretische und methodologische Schwierigkeiten bei der Untersuchung solch multimedialer, verbalsprachlich reduzierter Handlungen und Interaktionen bestehen (vgl. Rostvall & West, 2005, 2). In der Tendenz zeigt sich aber auch, dass es gerade die instrumentalpädagogischen Studien (Moritz, 2010a,b; 2011; Daniel, 2008; Rostvall & West, 2005), auf kreative Gruppenprozesse bezogene Studien (Kranefeld, 2008c; Rosenbrock, 2008) und Studien, die sich latenten ästhetischen Prozessen und emotionalen Befindlichkeiten widmen (Zurmühle, 2011) sind, aus denen heraus methodologische Überlegungen und Umgangsweisen entwickelt und verstärkt offen gelegt werden. Dies kann zum Einen daran liegen, dass die Komplexität bei einer dialogischen Kommunikationsform in Eins-zu-Eins- oder Kleingruppensituationen etwas reduzierter im Vergleich zu großen Klassen-, Ensemble oder Schulhofkontexten sein mag. Andererseits könnte es möglicherweise gerade die Herausforderung der Latenz dieser untersuchten Prozesse in diesen stark von Musik und ihrer Ausführung geprägten Situationen an den Videoforscher sein, die nach methodologischen Überlegungen und Ansätzen zur Entschlüsselung der musikalischen, körperlichen und mimisch-gestischen Komponenten auf der audio-visuellen Sichtebe und deren Interpretation verlangen.

5. Methodologische Herausforderung – Nichtsprachlichkeit, Latenz und eigene Logik der Fragestellung

Sich über die Besonderheit des Audio-Visuellen mit rein schriftsprachlichen Mitteln – einem Aufsatz – zu äußern, ohne mitgelieferte Videobeispiele, die die Aussagen nachvollziehbar und das Audio-visuelle erfahrbar machen, scheint zunächst eine fehlgeleitete Entscheidung. Dennoch demonstriert diese medial reduzierte und schriftsprachliche Darstellungsform das gegenwärtige Dilemma der Videoforschung, die sich trotz der Medialisierung einem doch schriftsprachlich dominierenden Wissenschaftsbetrieb sowie datenschutzrechtlichen Bestimmungen beugen muss. Ungeachtet Letzteren stellt das Audio-Visuelle den Videoforscher vor die Herausforderung, nichtsprachliche Komponenten und Komplexität sprachlich aufzuschlüsseln, auf Begriffe zu bringen und in eine nachvollziehbare Darstellungsform, der ein Rückbezug zu den Videodaten gelingt, zu bringen. Forschungsmethodologisch kann die Videoforschung ihrer technischen Entwicklung und dem Boom der forschungspraktischen Kameraverwendung nur sehr hinkend folgen. Denn im Gegensatz zu linguistischen textanalytischen Verfahren kann sie zwar bislang auf einige Ansätze, allerdings auf noch keine etablierten Methoden zur Analyse der komplexen, simultanen Sequenzialität audio-visueller Daten zurückgreifen:

[W]hile there are an impressive number of studies which have proven the necessity, importance and relevance of such interpretative video analysis, there have been a few attempts to delineate the methods of these studies, i.e. how to handle video for the purpose of social scientific research. Consequently, the field of interpretative qualitative and naturalistic social scientific research still lacks any unified methodologies. (Knoblauch, 2009, 69);

any systematic means of analysing video-recordings and of incorporating video-based evidence into published form. (Emmison & Smith, 2000, 54).

Die Mehrheit der hier vorgestellten Studien spiegeln dieses Bild von fehlender methodologischer Etablierung, gar Reflexion und Transparenz sowie von Gräben zwischen den analytischen Tiefen verschiedener Studien, in denen die audio-visuelle Spezifik mal mehr, mal weniger erkannt und genutzt wird, wider. Während in den Sozialwissenschaften eine Regheit, Unübersichtlichkeit und gleichzeitig unterschiedliche Ausfeilungen hinsichtlich der Entwicklung methodologischer Ansätze zur Transkription und Analyse von Videodaten zu beobachten sind, wird für die empirische Musikpädagogik einmal mehr deutlich, dass trotz weniger, um ihre methodische Herangehensweise bemühter, aber unverbundener Einzelarbeiten (Moritz, 2010a, 2011; Rosenbrock, 2008; Rostvall & West, 2005; Daniel, 2006) – „*[v]on einem universellen Verfahren der Videoauswertung für die empirische Musikpädagogik [...] noch nicht die Rede sein [kann]*“ (Rosenbrock, 2008, 279). Zu bezweifeln ist, ob dies ange-

sichts der Unterschiedlichkeit des Untersuchungsgegenstandes und Datenmaterials überhaupt möglich ist. Dennoch, eine spezifisch musikpädagogische Perspektive auf den Umgang mit musikbezogenen Daten, aus der heraus sich Herangehensweisen an die besonderen musikbezogenen, audio-visuellen Komponenten sowie mediale Werkzeuge zu deren Aufschlüsselung entwickeln, wäre zu schärfen. In diesem letzten Abschnitt sollen abschließend einige exemplarische Blicke auf gegenwärtige methodologische Überlegungen und Entwicklungen von Ansätzen bei der Transkription, Analyse und Interpretation von Videodaten sowie der Ergebnispräsentation in den Erziehungs-, Sozialwissenschaften und innerhalb der Musikpädagogik geworfen werden.

5.1. Transkription multimedialer, musikbezogener Videodaten

Ohne Frage stellt die Transkription der multimodalen Daten eine komplexe und (zeit)aufwändige Aufgabe dar, die unterschiedlich gehandhabt wird und mitunter gar den Verzicht auf sie begründet (vgl. z. B. Kleinknecht, 2010). Eine Aufbereitung von Videodaten in eine schriftsprachliche und/ oder symbolhafte Darstellung der Informationen ist allerdings von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Sie bietet auf visuellem Wege, die Möglichkeit, der Flüchtigkeit und Komplexität des Materials entgegen zu kommen und einen Überblick über das Geschehen zu schaffen. Transkripte dienen hierbei „*als hilfreiche ordnende Elemente [...], da sie den Fluss des Videos für die Beobachter strukturieren und einen ersten Hinweis auf mögliche Aggregate bieten*“ (Knoblauch, Tuma & Schnettler, 2010, 19). Die Transformation der audio-visuellen Daten in einen schrift- und symbolsprachlichen Modus kann für die audio-visuellen, bedeutsamen Details sensibilisieren und helfen,

das Zusammenwirken der verschiedenen situativen und situierten Aspekte wie Sprache, körperliche und nonverbale Ausdrucksformen (Blick, Körperhaltung u.a.) sowie der ggf. relevanten Gegebenheiten der Situation (räumliches Umfeld, Gerätschaften, etc.) in den Griff zu bekommen. (ebd., 20)

Ein detailliertes Transkript bietet darüber hinaus den ersten Schritt zur Transparenz des Auswertungsprozesses. Ein Transkript kann natürlicherweise immer nur eine unvollständige Repräsentation des videographierten Geschehens sein; die stetige Rückbindung zum Video im Analyseprozess ist daher gewinnbringend. Dass die „*Erstellung der Partitur [...] nicht allein Datenfixierung, sondern immer auch Datenanalyse*“ ist (Reichertz & Englert, 2010, 34) haben schon Daniels (2006) und Moritz (2010a) methodologische Überlegungen zur Anfertigung einer Transkription von videographierten Klavierunterrichtsprozessen widergespiegelt. Die Entscheidung, was in ein Transkript übertragen werden soll und in welchem Detail, hängt von vielen theoretischen Annahmen des Forschenden, von den Zielen und Fragestellungen der jeweiligen Studie sowie von dem Transkriptionsinstrument ab, hat aber enorme Auswirkungen auf den anschließenden Analyse- und Interpretationsprozess. Ein Transkript in seinen für die Studie relevanten Details anzufertigen und seine damit verbundenen Entscheidungen offenzulegen, minimiert allerdings die häufig in Studien anzutreffenden

den „*black boxes*“ (Rostvall & West, 2005, 6), d. h. die Intransparenz der zentralen Selektions- und Deutungs- und Interpretationsschritte zwischen Datenaufbereitung und -analyse und den referierten Ergebnissen.

In der unübersichtlichen Lage, in der Transkriptionsprogramme die unterschiedlichen Formen und Möglichkeiten bei weiter Ferne von einheitlichen Standards bieten (vgl. Reichertz & Englert, 2011, 35), zeigt sich doch, dass in erster Linie die Partiturschreibweisen der komplexen Simultanität und Sequenzialität gerecht werden können. Dass es dennoch keine Konventionen für die Verschriftlichung bzw. Verschlüsselung der audio-visuellen Informationen in diesen Notationssystemen gibt, liegt in erster Linie an der Eigenheit des jeweiligen Untersuchungsgegenstandes, der spezifischen Fragestellung und Fachperspektive. Aus ihnen heraus ergeben sich unterschiedliche „*Relevanzen*“ und „*eigene Schärfentiefe[n]*“ (ebd.), auf die die Transkription angepasst werden muss. Wie gezeigt wurde, lokalisieren sich bestimmte musikbezogene Relevanzen und Eigenarten in der körperlich handelnden, musikalisch-zeitlichen Dimension und semantischen Unbestimmtheit von Musik in Verbindung mit oder in Isolation von der Verbalsprache. Gerade hier liegen sowohl die Potenziale musikpädagogischer Videoforschung als auch die spezifischen Herausforderungen.

Die weit fortgeschrittene Innovation im Bereich der Interaktionsanalyse geht zunächst von der Konversationsanalyse aus, deren Forschungsfeld beides anbietet: *an elaborate conceptual framework for analysing sequences of actions and, equally importantly, a transcription notations system* (Emmison & Smith, 2000, 54), das zudem eine Bandbreite sprachbegleitender nonverbaler Informationen zu erfassen vermag. Bietet beispielsweise EXMARALDA¹⁷ mit der im Rahmen der funktional-pragmatischen Diskursanalyse entwickelten HIAT-Konvention („Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen“) – ein System zur Verschriftlichung gesprochener Sprache – die Möglichkeit, Überlappungen, Gleichzeitigkeiten, Turnwechsel und Übergänge gerade auch im komplexen Klassengeschehen auf einer horizontalen Zeitachse handhabbar zu fixieren und darzustellen (Rehbein, Schmidt, Meyer et al., 2004), liegt seine Limitation aus musikpädagogischer Perspektive in der rein schriftsprachlichen Übertragung der Ereignisse. Gerade wenn musikpraktische Ausführungen von Interesse sind, in denen die körperlichen Bewegungen und Koordinierungen, Griffe auf dem Instrument und musikalische Ausdrucksgesten, musikalische Strukturen und Verläufe relevant werden, greifen Worte und Schriftsymbole zu kurz bzw. wird eine umfassende Umschreibung des Geschehens im Fließtext schnell unübersichtlich und schwierig nachzuvollziehen. Diesem Problem können sich Rostvall und West auch nicht entziehen, wenn sie in Excel die Verwobenheit von sprachlicher Information, gestischem Ausdruck und musikalischem Spiel in den „*message units*“ (Rostvall & West, 2005, 6) horizontal nebeneinander auf einer vertikalen Zeitleiste darstellen. Die Tanzwissenschaft hat die Labnotation als ein elaboriertes, abstrahiertes System zur Transkription von Bewegungsdaten zu Verfügung (Kennedy, 2007). Für musikunterrichtliche oder informelle musikbezogene Lernkontexte ist je nach Fragestellung jedoch entscheidend, inwiefern ein solches abstraktes und ausgefeiltes Bewe-

¹⁷ <http://www.exmaralda.org/> (letzter Zugriff am 30.09.2011)

gungscodierungswerkzeug die Analyse befördern kann oder aber in unbedeutende Details und Abwege führt. Ausgehend von der o. g. HIAT-Konvention und orientierend an die Partiturschreibweise wird mit dem Transkriptionssystem MoviScript versucht, der multicodalen Verschränkung nachzukommen (Hampl, 2010).¹⁸

Die bereits erwähnte, aus einem musikpädagogischen Projekt hervorgegangene Feldpartitur (Moritz 2010a, 2011) steht zwischen diesem sprachlichen und abstrakten Transkriptionsebene, das flexibel je nach Fragestellung gehandhabt werden kann. Die Feldpartitur bietet auf einer kalibrierfähigen Zeitachse neben der schriftsprachlichen Transkription ein Symbol- und Ikonensystem, mit dem die Transkription in ein Abstraktionsextrem geführt werden kann aber längst nicht muss. Es bietet aber die Chance, Bildbewegungen und musikalische Strukturen, Abläufe und Ausdrucksgehalte in gestalterische, optische Codes zu überführen. Sie können die Notation, wie Reichertz und Englert bereits für die Nutzung für sozialwissenschaftliche Fragestellungen beschrieben haben, „*abstrakter ... sinnlicher*“ (Reichertz & Englert, 2011, 73f.) und visuell schnell fassbarer machen. Möglich ist für musikbezogene Kontexte beispielsweise das Einfügen konkreter Symbole in den Transkriptionstext: Füße und clapping Hands für Bodypercussion-Bewegungen, Auge und erhobene Hand für das Einsatzgeben, zwei runde Pfeile zum Anzeigen eines Schlusszeichens beim Dirigat, Schlägel oder Schrägstriche zum Anzeigen von rhythmischen oder Metrumschlägen, eine Wellenlinie zum Anzeigen eines Falschspiels. Musikalisch agogische und dynamische Symbole können gut für musikalische Gestaltungen, aber auch zur Verschlüsselung sprachlicher und Bewegungsinformationen dienen. Musikalische Strukturen wie Formteile oder Rhythmen lassen sich in einfacher Form noch mit Zahlensymbolen und Strichsymbolen codieren (z. B. „4 4 88 4 / 4 4 2 /“ für eine zweitaktige Rhythmusstruktur im Viervierteltakt), die aber schnell ihre Grenzen bei komplexen Strukturen erreichen.¹⁹ Die visuell just greifbaren Strukturen können durch kurze Stichworte, Phrasen und Kommentare dann Spezifizierungen erhalten. Ein Überblick über die grundsätzlichen Handlungen, ihrer beteiligten Modalitäten, über ihre Übergänge und Verzahnungen könnte in dieser Weise leichter gelingen. Gerade die Arbeit mit der Feldpartitur erlaubt die reflexive Auseinandersetzung mit der Verschränkung von Transkription und Deutung mittels einer zusätzlichen Kodierebene.

Andere Programme, die die Nutzung sowohl als Transkriptions- als auch Analyseinstrument anbieten, werden der Multicodalität und der Verschränkung von Transkription und Deutung in unterschiedlichem Ausmaß gerecht. Im Gegensatz zur Feldpartitur sind Programme wie ‚Videograph‘ (Rimmele²⁰), das vorrangig für quantifizierende Videoanalysen Anwendung findet (vgl. z. B. Seidel, 2003), rein schriftsprachlich und nicht partiturorientiert ausgerichtet. Weit verbreitet für die qualitative computergestützte Auswertung ist sicherlich das Programm ‚Atlas.ti‘²¹, das allerdings aufgrund seines ursprünglichen Schwerpunkts auf

¹⁸ <http://moviscript.net/> (letzter Zugriff am 30.09.2011)

¹⁹ Für musikbezogene Anwendungsbeispiele z. B. <http://www.feldpartitur.de/1553/gebauer-musikunterricht/>; <http://www.feldpartitur.de/transkription/dissertation/>

²⁰ <http://www.ipn.uni-kiel.de/aktuell/videograph/htmStart.htm> (letzter Zugriff am 30.09.2011)

²¹ <http://www.atlasti.com/de/> (letzter Zugriff am 30.09.2011)

Textdokumente als Datenquelle in seinen erneuerten Möglichkeiten zur Einbindung von Videodaten und ihrer linear textbasierten Transkription noch hinter den neuen Entwicklungen oben erwähnter Videotranskriptionsprogramme zurücksteht. Als differenziertes Instrument auch für die Transformation von Bewegungsinformationen, erlaubt ‚The Observer Video-Pro‘ (Noldus, Trienes, Hendriksen et al., 2000) gleichzeitig auch analytische Kodierung. Eine übersichtsartige Auflistung geeigneter Videotranskriptionsprogramme mit Abwägung ihrer Vor- und Nachteile kann und soll an dieser Stelle aber nicht geleistet werden und beabsichtigt sein. Vielmehr kann aus den exemplarisch aufgezeigten Relevanzen, Forschungs- und Entwicklungsbemühungen für die musikpädagogische Perspektive geschlussfolgert werden, dass die jeweiligen Instrumente ihre spezifischen Vorteile bieten und gerade auch in Kombination miteinander sehr fruchtbar sein können. Die musikpädagogische Videoforschung würde von der Entwicklung fachspezifischer Transkriptions- und Analysetools, die der Charakteristik ihrer Videodaten, den darin verschlüsselten fachwissenschaftlichen Relevanzen sowie der Transparenz des Auswertungsprozesses gerecht werden können, gewinnen.

Zu bedenken bleibt in Fragen der Transkription stets zum Einen, dass die Form der Notation mit Blick sowohl auf die eigene Nachvollziehbarkeit während des Analyseprozesses als auch auf die anschließende Präsentation der Untersuchungsergebnisse überprüft werden sollte. Eine Notation mit Hilfe von einer Fülle definierter Ikons könne dazu führen, dass *„die Bedeutung der Bilder sich im Dickicht der Zeichen verliert“* (Reichert & Englert, 2011, 36). Vor einer zu großen Abstraktheit und Fülle an Transkriptionssymbolen sei daher zu warnen, wobei die Frage wie viel, wie abstrakt und *„wie intensiv von den Bildern in Sprache [und Symbole] gefasst werden soll, [...] ganz wesentlich von der Fragestellung ab[hängt]“* (ebd.). Zum Anderen ist das Transkriptions- und Analyseinstrument sowie die Tiefe und Detailliertheit der schriftlichen Übersetzung stets forschungsökonomisch auf eine Balance zwischen zeitlichem Aufwand und ertragsbringender Hilfestellung zu reflektieren.

5.2. Analyse – bridging the „gap“ by lightening the „black box“ systematically

Der Tatsache, dass die Transkription von Videodaten mit ihren Entscheidungen für die Reduktion und der Transformationsform und den dahinter stehenden theoretischen Annahmen bereits eine erste Selektion und Deutung, somit einen ersten Schritt des eigentlichen Analyseprozesses darstellt, werden o. g. Transkriptions- und Analyseprogramme in unterschiedlichem Ausmaß gerecht. In der Hauptanalyse stellt sich noch einmal mehr die Frage, mit welcher Feinheit man durch das Material gehen möchte, welche die grundlegende Sinneinheit für die Videoanalyse ist, welche Selektionskriterien anzulegen sind, mit denen man auf die relevanten Sequenzen und Informationen in den Daten stößt und diese identifizierbar macht. Dies hängt letztlich wiederum allein von der Fragestellung der Untersuchung ab (vgl. Reichert & Englert, 2011, 15; Knoblauch, Tuma & Schnettler, 2010, 18). Die von Jacobs, Kawana und Stigler (1999) und Bos und Tarnai (1999) adaptierten Verfahren zur Entwicklung von Kategoriesystemen in large-scale Videostudien (z. B. bei Seidel, 2005) helfen nur be-

dingt, da sie eher darauf zielen, die methodische Kontrolliertheit in Sinne der Objektivität der Ergebnisse durch inhaltsanalytische, mehrperspektivische, zirkuläre Analyseschleifen sicher zu stellen. Sie geben jedoch keine Antwort darauf, wie überhaupt der Komplexität und der Eigenheit des Audio-Visuellen im Schritt davor begegnet werden kann.

Methodische Annäherungen bieten hier eher kamera-ethnographische Ansätze, die das dichte, metaphorische Beschreiben in dichtes Zeigen überführen (z. B. Mohn, 2010), sowie Ansätze in den Sozialwissenschaften (z. B. Reichertz & Englert 2011; Knoblauch, Tuma & Schnettler, 2010). Sie bieten Überlegungen zur Frage nach den bedeutungsvollen audiovisuellen Sinneinheiten. Wie aus der Charakterisierung des audio-visuellen Mediums – speziell in seinem musikalischen und musikpädagogischen Bezug – deutlich werden sollte, können Einzelbilder, sogenannte stills, aufgrund der bewegten Körperlichkeit nicht die grundlegende Sinneinheit bilden. Die Sinneinheit muss vielmehr ein sogenannter move oder turn sein, „*ein (bewusster oder nicht-bewusster) Handlungsakt, ein Interaktions- oder Kommunikationszug, der für das folgende Geschehen Konsequenzen hat sein*“ (Reichertz & Englert, 2011, 15) und die Multimodalität und Komplexität des bewegten Bildes beinhaltet. Entsprechend muss die Videoanalyse und –interpretation „*das Eigene der Bewegtbilddarstellung umfassen*“ (ebd.) und „*nach anderen, angemesseneren Deutungswegen suchen*“ (ebd., 17).

Die Videointeraktionsanalyse, die aus der konversationsanalytischen Interaktionsanalyse nach Jordan und Henderson (1995) und der ethnographischen Feldforschung hervorgeht, widmet sich vergleichsweise vertieft und reflektiert der strukturellen Verflochtenheit von Sprache, Körperlichkeit und Räumlichkeit in Interaktionsereignissen auf mikroanalytischer Ebene (vgl. Knoblauch, Tuma & Schnettler, 2010, 18). Sie folgt entsprechend nicht Bild- und Zeitintervallen, sondern aufeinander bezogenen sprachlichen, lautlichen und visuellbewegten Handlungszügen der Akteure (vgl. ebd.). Sie nimmt die sequentielle Organisation auf der Zeitachse, Start- und Endpunkte bedeutungsvoller Handlungen sowie Turn-Takings als verbale aber auch visuelle Ereignisse in den Blick. Bei der sequenzanalytischen Identifizierung dieser Handlungseinheiten, die sich auf den zeitlichen Verlauf bezieht, stehen die synchronen Bildverweise quer. Sie unterbrechen die Sequenz, was die Frage aufwirft, welche dieser Elemente für die beobachtete Handlungseinheit bedeutsam sind und mit welcher konkreten Bedeutung für diesen Teil des Handlungsaktes. Knoblauch, Tuma und Schnettler ziehen dafür Schegloffs (1996) ‚Relevanzkriterium‘ heran, welches beschreibt, dass die Akteure selbst deutlich machen, was für ihre Handlung relevant ist (vgl. ebd., 28/29): Ein Fingerzeig zum Tafelanschrieb während einer Erläuterung des Lehrers; ein einsetzendes und lauter werdendes Mitzählen des Lehrers zur Stabilisierung des Tempos des Metrums, das die Schüler/innen mit ihren Füßen bei der Vorbereitung einer gemeinsamen Bodypercussion tappen. Trotz des Angebots an sequenz- und synchron-analytischen Vorgehensweisen, ist die Problematik des Visuellen auch hier nicht komplett gelöst. Es stellt sich stets die Frage nach der Relevanz der visuellen Information für die Bedeutungseinheit und ihrer Interpretation als Indikatoren für latente Intentionen, Prozesse und Qualitäten. Zudem steht man grundsätzlich vor der Herausforderung, sie auf einen sprachlichen Begriff zu brin-

gen – d. h. häufig in eine definierende Beschreibung und einen Code zu überführen. Letztlich variieren innerhalb dieses videointeraktionsanalytischen Ansatzes auch die Herangehensweisen. Ihren gemeinsamen Nenner besitzen sie in der methodologischen Orientierung und analytischen Perspektive, die mit der Situiertheit von Interaktion, der Detailanalyse sowie einem offenen, induktiven und deskriptiven Zugang zu charakterisieren wäre.

In einem derart mikroanalytischen, hoch-inferenten Vorgehen liegt zudem die größte Schwierigkeit in der Gefährdung des Anspruchs auf Nachvollziehbarkeit und Güte von Analyse und ihrer Ergebnisse. Wie viele der referierten Studien zeigen, tut sich hier eine Lücke auf:

a gap between the method used and the claims made in the interpretation of data. The analysis that leads to a certain interpretation takes place in a „black box“ with few transparent links between the description in the transcript and the interpretation available to the reader. (Rostvall & West, 2005, 4)

Ohne Frage wird dieses Vorgehen durch die Bedingungen nicht weit fortgeschrittener Methoden und nicht etablierter Konventionen in der wissenschaftlich analytischen Behandlung der audio-visuellen Spezifik erschwert. Rostvall und West (2005) zeigen dennoch, dass diese analytische „*black box*“ mit eigens entwickelten, systematischen Herangehensweisen und bedachten Dokumentationen der Arbeitsschritte, Entscheidungen und den dahinter liegenden theoretischen Annahmen und pragmatischen Gründen transparent werden kann.

Weil die technische Seite wiederholte und mehrperspektivische Analysen von Videomaterial möglich macht, gewinnt der qualitative Analyseprozess und die Validität seiner Ergebnisse, wenn Videosequenzen in Kleingruppen analysiert und interpretiert werden. In quantifizierenden Phasen einiger Studien kommen hier die Intercoderreliabilitätsberechnungen als Objektivitätsmaß zum Einsatz. Aber auch in wenig personell ausgestatteten Projekten machen Intracoderüberprüfungen, das eigene erneute Durchgehen durch das Material und die Überprüfung der Übereinstimmung der Analyseergebnisse mit vorherigen Kodierungen, Sinn. Eine umfassende Dokumentation der Vorgehensweisen und der Entscheidungen beim deduktiven, aus Konstrukten heraus erfolgenden Besetzen eines moves mit einer Kategorie oder einer induktiven Generierung eines Konzeptes für einen beobachteten bedeutungsvollen Handlungszusammenhang sollte ein Gütekriterium bilden, dem gegenwärtig noch wenige Studien nachkommen.

Weil er sich im thematischen und methodischen Anfangsstadium befindet, verlangt der derzeitige Stand der musikpädagogischen Videoforschung gegenwärtig noch verstärkt die induktive, d. h. aus dem Material heraus erfolgende, Generierung von Bedeutungszusammenhängen im beobachteten Musiklernen und -lehren. Umso mehr ist die umfassende Dokumentation, d. h. die sprachliche und symbolische Beschreibung der audio-visuellen Indikatoren, die begrifflich-konzeptuelle Fassung sowie deren Begründung und Abgrenzung, entscheidend für die Rezeption von Videostudien und für anknüpfende Forschungsvorhaben.

5.3. Darstellung videoanalytischer Ergebnisse

Im multimedialen Auftrieb erfahrenden Zeitalter überrascht mitunter die Tatsache, dass die Videoforschung bisher keine etablierten Formen und einheitlichen Konventionen der Präsentation ihrer Ergebnisse besitzt (Schnettler & Knoblauch, 2009, 283). Letztendlich verlangt die gegenwärtig schriftsprachlich dominierte Wissenschafts- und Publikationskultur doch die Transformation der visuellen, nicht-sprachlichen Elemente in eine sprachliche Form, was die Gefahr birgt, die Stärke des ‚Zu-Sehenden‘ und der komplexen Verbindung zwischen Ton- und Bildelemente zu untergraben und ungenutzt zu lassen. Dabei könnten multimediale Gestaltungsformen Befunde in typischen Sequenzen verdichten, Studienergebnisse kondensiert repräsentieren (vgl. ebd.). Erschwerend kommen allerdings datenschutzrechtliche Bestimmungen hinzu, die gerade für schulbezogene Studien einen multimodalen Rückbezug zum Videomaterial in Veröffentlichungen häufig untersagen.

Ungeachtet dieser letzteren, schwer zu lösenden Problematik dient die Sprache als vorrangiges Mittel, Erkenntnisse mitzuteilen. Analog zum ethnographisch dichten Beschreiben bringen beispielsweise die kamera-ethnographischen Forscher bei der

Suche nach Worten an Video-Sequenzen [...] Metaphern ins Spiel: je nach Szene erscheint die Matte [die als Trennwände dienen sollen, damit die Schüler ungestört arbeiten können] nun mal als Mauer, Wand oder Zaun, als Bauwerk oder labile Konstruktion, als Versteck, Abschirmung oder Sichtschutz. (Mohn, 2010, 218)

Metapher und Worte wirken hier „*nicht wild und forschungsfern ästhetisier[end]*“, sondern sollen „*plausibel*“ sein, „*ein tieferes Verständnis des Gezeigten fördern*“ (Mohn, 2010, 219) und „*ein reflexives Element im Forschungsprozess zur Verfügung*“ (ebd., 220) stellen. Die Verzahnung der simultanen und sequenziellen Ereignisstrukturen verpackt Wagner-Willi (2004) bewusst in spezifische sprachlich-grammatische Strukturen ihrer formulierenden Interpretation. Sprachliche Mittel wie Adjektivierungen, Tempuswechsel, Nebensatzeinschübe, Aneinanderreihungen verschiedener Beobachtungselemente oder zahlreiche Bindewörter sollen ein Abbild der komplexen sozialen Situationen gewährleisten:

Als Hatice die Kämpfenden passiert, hüpfte sie über Andy, der gerade einen Tritt von Charles erfährt...Madeleine, die gerade in den Raum zurückgekehrt ist, kommt David rufend entgegen. (Wagner-Willi, 2004, 62/63)

Andere methodologische Ansätze verlangen für Kodierhandbücher ebenso ein reiches, deskriptives Sprachvermögen. Die oben exemplarisch vorgestellten technischen Software-Instrumente, die Transkriptionen vor allem auch symbolischer und graphischer Art sowie Datenoutputs in Form graphischer Überblicke ermöglichen, können hier als visuelle Unterstützung der Ergebnisdarstellung dienen. Ideal wären vermutlich oben beschriebene Formen der multimedialen Kombination schriftsprachlicher Erläuterungen mit audio-visuellen Ausschnitten, Zusammenschnitten oder gar Gestaltungen, die als Exempel bzw. Ankerbeispiele

dienen und / oder Erkenntnisse ästhetisch kunstvoll in filmischen Gestaltungen vermitteln können.

Zusammenfassend wäre für die musikpädagogische Fachwissenschaft mit ihren hier herausgearbeiteten, individuellen „Kamera-Themen“ eine gewinnbringende Perspektive, würde sie die Sensibilität für das Audio-visuelle in musikbezogenen Lehr-Lernsituationen forschungsmethodologisch schärfen. Diese audio-visuellen Elemente resultieren aus den o. g. musikspezifischen Eigengesetzlichkeiten – Zeitlichkeit, Flüchtigkeit, Nichtsprachlichkeit und semantische Unbestimmtheit – sowie der körperlichen Umgangsweisen mit Musik. Sie bieten Indikatoren für flüchtige Kommunikations- und Bewegungsstrukturen sowie latente kognitive Zustände und Prozesse wie emotionales und ästhetisches Erleben. Ohne Frage liegt die größte Herausforderung in der interpretativen Annäherung an Letzterem sowie der sprachlichen Überführung dieser nichtsprachlichen, musikbezogenen, körperlichen, musikalischen Komponenten. Die Entscheidung für die Berücksichtigung oder Ablehnung bestimmter audio-visueller Komponenten als Indikatoren für den Untersuchungsgegenstand in der Datentranskription, der analytischen Überführung in Begriffe und Konzepte sowie die Ergebnisdarstellung bedürfen daher in besonderem Maße einer Transparenz, Reflexion und Nachvollziehbarkeit. Nur so könnte die ‚black box‘ gelichtet werden und könnten Studienergebnisse in einen regen inhaltlichen und methodischen Diskurs gebracht werden, der Einzelarbeiten nicht für sich stehen lässt, sondern der zu kritischen Reaktionen und Folgestudien auffordert. Eine Sensibilität und Reflexivität wird sich schon in der Wahl von Transkriptions- und Analyseinstrumenten, die in ihrer Fülle in unterschiedlicher Güte der musikspezifischen Audio-Visualität gerecht werden können, spiegeln. Erste musikpädagogisch motivierte Ansätze der Transkription, analytischen Deskription und Darstellung multicodaler Daten, die deren musikspezifische Charakteristiken erkannt und integriert haben, sind publiziert (Moritz, 2011; Rostvall & West, 2005). Während auf sie ein erster Bezug genommen werden kann, besteht ihre Stärke auch in der Offenheit für die Anpassung an spezifische Fragestellungen. Perspektivisch wären Weiterentwicklungen, Modifizierungen und ihr Diskurs hinsichtlich der Breite und Originalität musikpädagogischer „Kamera-Themen“ gewinnbringend.

Epilog

„*Ein Unterrichtsgespräch ist Leben, ist Bewegung*“ (Braune, Krüger & Rauch, 1930, 106); Musik unterrichten und Musik lernen ist Leben – innerliches Erleben –, ist Bewegung – körperliche Bewegung –, ist Verständigung – sprachlich, metaphorisch, körperlich, musikalisch; und ist Ausdruck – musikalischer Ausdruck; „*und das Leben läßt sich nicht einfangen, die Bewegung läßt sich nicht fest=stellen, nicht fest=halten*“ (ebd.); das Erleben nicht immer erahnen, das Denken nicht immer in Sprache fassen, die Musik nicht im Moment anhalten. Auch wenn die Kamera nur ‚Blickschneisen‘ in das musikalische Lernen und das Vermitteln von Musik schlagen kann, so bietet sie uns diese in großer Vielschichtigkeit und vermag sie festzuhalten, zu konservieren. Auch wenn unsere Sprache keine vollendeten Werkzeuge zur

Mitteilung des Gehörten und Gesehenen bieten kann, so bleiben wir in unserem multimedia- len Zeitalter vermutlich nicht immer allein auf sie beschränkt. Videoforschung in der Musik- pädagogik stellt möglicherweise einmal mehr Fragen an die Güte ihrer Ergebnisse, aber sie führt uns zu den brennenden Fragen des Erlebens von Musik, Handelns und Verständigens in und mit Musik im Moment ihres Geschehens: in der Rockband, auf dem Schulhof, in der Tanzgruppe, im Chor, im Musikunterricht...

Literatur

- Alt, M. (1969). *Aufgaben des Arbeitskreises „Forschung in der Musikerziehung“*. *Musik und Bildung*, (1). Beiheft. Mainz: Schott.
- Antholz, H. (1970). *Unterricht in Musik: Ein historischer und systematischer Aufriß einer Didakik*. Düsseldorf: Schwann.
- Bastian, H.-G. (1984). Unterrichtsforschung in der Musikpädagogik. Erkenntniskritische Aspekte und forschungspraktische Perspektiven. In G. Kleinen (Hrsg.) *Kind und Musik*. (Musikpädagogische Forschung, Bd. 5). (S. 339–359). Laaber: Laaber.
- Beegle, A. C. (2010). A Classroom-Based Study of Small-Group Planned Improvisation With Fifth-Grade Children. *Journal of Research in Music Education*, 58, 218–239.
- Benson, C., & Fung, C. V. (2005). Comparisons of teacher and student behaviors in private piano lessons in China and the United States. *International Journal of Music Education*, 23 (1), 63–72.
- Berkley, R. (2001). Why is teaching composing so challenging? A survey of classroom observation and teachers' opinions. *British Journal of Music Education*, 18 (2), 119-138.
- Boehm, G. (Hrsg.) (2001). *Was ist ein Bild?*. 3. Aufl. München: Fink.
- Boehm, G. (2010). *Wie Bilder Sinn erzeugen. Die Macht des Zeigens*. 3. Aufl., Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bohnsack, R. (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bolden, B. (2009). Teaching composing in secondary school: a case study analysis. *British Journal of Music Education*, 26 (2), 137-152.
- Bos, W. & Tarnai, C. (1999). Content analysis in empirical social research. *International Journal of Educational Research*, 21, 659-671.
- Bowers, J. (1997). Sequential Patterns and the Music Teaching Effectiveness of Elementary Education Majors. *Journal of Research in Music Education*, 45 (3), 428–443.
- Braune, F., Krüger, F., & Rauch, F. (1930). *Das freie Unterrichtsgespräch: ein Beitrag zur Didaktik der neuen Schule: Theoretische Grundlegung und zahlreiche Nachschriften aus dem Unterricht verschiedener Schuljahre und in verschiedenen Fächern*. (Der Bücher- schatz des Lehrers). Osterwieck-Harz, Leipzig: Zickfeldt.
- Brown, A. R. (1994). Teaching Synthesizer Performance. *Research Studies in Music Educa-*

tion, 3 (1), 25-35.

- Buchalik, U. (2009). *Fachgespräche: Lehrer-Schüler-Kommunikation in komplexen Lehr-Lern-Umgebungen.* (Beiträge zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 26). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Buchholz, M. B. (2007). Resonanz und Improvisation: Zu dem Film von Bina Elisabeth Mohn & Sabine Hebenstreit-Müller: Das Mittagskonzert: Kinder unter drei. In B. E. Mohn & S. Hebenstreit-Müller (Producer), *Zu Tisch in der Kita: "Mittagskonzert" und "Mittagsgesellschaft". Kamera-Ethnographische Studien des Pestalozzi-Fröbel-Hauses Berlin, DVD 2.* Begleitpublikation zur DVD -Video C 13 127 (S. 7–9). Göttingen: IWF Wissen und Medien gGmbH. (letzter Zugriff: 15.01.2011; derzeit nicht mehr Online verfügbar).
- Büring, M. (2010). *Lernumgebungen im Musikunterricht: Eine empirische Studie zur Wirksamkeit problemorientierter Aufgabensets.* (Forschungsberichte des Instituts für Musikpädagogische Forschung, Bd. 24). Hannover: Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover.
- Burland, K., & Davidson, J. W. (2001). Investigating Social Processes in Group Musical Composition. *Research Studies in Music Education*, 16, S. 46–56.
- Burnard, P. (2000). Examining experiential differences between improvisation and composition in children's music-making. *British Journal of Music Education*, 17 (3), S. 227–245.
- Burnard (2002). Investigating children's meaning-making and the emergence of musical interaction in group improvisation. *British Journal of Music Education*, 19 (2), 157-172.
- Burnard, P. & Younker, B. A. (2008). Investigating children's musical interactions within the activities systems of group composing and arranging: An application of Engeström's Activity Theory. *International Journal of Educational Research*, 47 (1), 60-74.
- Campbell, P. S. (1995). Of Garage Bands and Song-getting: The Musical Development of Young Rock Musicians. *Research Studies in Music Education*, 4, 12–20.
- Cavitt, M. E. (2003). A Descriptive Analysis of Error Correction in Instrumental Music Rehearsals. *Journal of Research in Music Education*, 51 (3), 218–230.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmungs-, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität.* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 29). Münster: Waxmann.
- Clarke, D., Keitel, C., & Shimizu, Y. (Hrsg) (2006). *Mathematics classrooms in twelve countries: the insider's perspective.* Rotterdam: Sense Publishers.
- Corsten, M. (2010). Videographie praktizieren – Ansprüche und Folgen. Ein methodisch-theoretischer Streifzug durch die Beiträge des Bandes. In M. Corsten, M. Krug, & C. Moritz (Hrsg.), *Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten, Grenzen.* (Kultur und gesellschaftliche Praxis). (S. 7–22). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.

- Cvetko, A. J., & Gebauer, H. (2011). Bericht zum Fachdidaktischen Forschungssymposium „Reden über Kunst“ der Friedrich-Stiftung am 19. und 20. November 2010 an der Akademie der Bildenden Künste München. *Diskussion Musikpädagogik* 49 (1), 59–62.
- Daniel, R. (2006). Exploring music instrument teaching and learning environments: video analysis as a means of elucidating process and learning outcomes. *Music Education Research*, 8 (2), 191–215.
- Daniel, R. (2008). *Group Piano Teaching: An Alternative Strategy for the Tertiary Teaching of Piano*. Saarbrücken: VDM.
- Daubner, S., & Schirmer, A.-M. (2011). Kunstvermittlung zwischen Sprache, Musik und Bild – ein fächerverbindender Unterrichtsversuch. In J. Kirschenmann, C. Richter & K. H. Spinner (Hrsg.) *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Symposium in Literatur, Kunst und Musik*. (Kontext Kunstpädagogik, Bd. 28). (S. 323-338). München: kopaed.
- Davis, A. P. (1998). Performance Achievement and Analysis of Teaching during Choral Rehearsals. *Journal of Research in Music Education*, 46, 496–509.
- Davis, S. G. (2010). Metaphorical process and the birth of meaningful musical rationality in beginning instrumentalists. *Research Studies in Music Education*, 32 (1), 3–21.
- Dinkelaker, J. (2010). Simultane Sequentialität. Zur Verschränkung von Aktivitätssträngen in Lehr-Lernveranstaltungen und zu ihrer Analyse. In M. Corsten, M. Krug, & C. Moritz (Hrsg.), *Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten, Grenzen*. (Kultur und gesellschaftliche Praxis). (S. 91–118). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Dinkelaker, J., & Herrle, M. (2009). *Videographie in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. (Die Reihe Qualitative Sozialforschung. Praktiken – Methodologien – Anwendungsfelder).
- Drewer, P. (2003). *Die kognitive Metapher als Werkzeug des Denkens. Zur Rolle der Analogie bei der Gewinnung und Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse*. Tübingen: Günter Narr.
- Dzani, M. (2004). Playground Music Pedagogy of Ghanaian Children. *Research Studies in Music Education*, 22, 83–92.
- Emmison, M., & Smith, P. (2000). Researching the visual: Images, objects, contexts and interactions in social and cultural inquiry. (Introducing qualitative methods). London: Sage Publ..
- Fautley, M. (2004). Teacher intervention strategies in the composing processes of lower secondary school students. *International Journal of Music Education*, 22 (3), 201-218.
- Fischer, D. (2006). Didaktische Gestaltungsmuster des Religionsunterrichts: Vergleichende Fallstudie mit Videoaufzeichnungen. In S. Rahm (Hrsg.), *Schulpädagogische Forschung: Bd. 1. Unterrichtsforschung. Perspektiven neuer Ansätze*. (S. 27–39). Innsbruck: Studienverl.
- Friedrich, G. (1991). *Methodologische und analytische Bestimmungen sprachlichen Han-*

delns des Sportlehrers: Bedeutungen sportpädagogischer Praxis unter Berücksichtigung linguistischer Wissenschaft. (Arbeiten zur Sprachanalyse, Bd. 12). Frankfurt am Main: Lang.

- Gadamer, H.-G. (1990). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik.* [Gesammelte Werke, Bd. 1], 6. Aufl. Tübingen: Mohr Siebeck
- Gautschi, P., Moser, D. V., Reusser, K., & Wiher, P. (2007). *Geschichtsunterricht heute - Einleitung und Überblick über die Hauptergebnisse der Studie.* In P. Gautschi (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik heute. Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte* (S. 9–20). Bern: hep.
- Greb, K., Lipowsky, F., & Faust, G. (2009). *Nina und Michael, Miró und ein Nussknacker! Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern.* *Die Grundschulzeitschrift*, 23 (228.229), 18–21.
- Gröschner, Alexander (2007). *Körpersprache im Unterricht. Perspektiven einer kommunikationsorientierten Bildungsforschung mithilfe von Unterrichtsvideos.* *bildungsforschung*, 4 (2), 1-21. Online verfügbar unter: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2007-02/koerpersprache/> (letzter Zugriff am 30.09.2011)
- Hampl, S. (2010). *Video interpretieren und darstellen. Die dokumentarische Methode.* In M. Corsten, M. Krug, & C. Moritz (Hrsg.), *Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten, Grenzen.* (Kultur und gesellschaftliche Praxis). (S. 52–88). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Helmke, T., Helmke, A., Kleinbub, I., Nordheider, I., Schrader, F.-W., & Wagner, W. (2007). *Die DESI-Videostudie. Unterrichtstranskripte für die Lehrerausbildung nutzen.* *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 90, 37-45.
- Helmke, T., Helmke, A., Schrader, F.-W., Wagner, W., Nold, G., & Schröder, K. (2008). *Die Videostudie des Englischunterrichts.* In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie.* (S. 345–363). Weinheim und Basel: Beltz.
- Herweg, C. (2008). *Zielorientierung im deutschen und schweizerischen Physikunterricht – eine Videostudie..* Albrechts-Universität zu Kiel. Online verfügbar unter: [http://eldiss.uni-kiel.de/macau/servlets/MCRFileNodeServlet/dissertation_derivate_00002440/dissertation_constanze_herweg.pdf;jsessionid=77E45F446772419D2D5D6E25EAA4FF98?hosts=.](http://eldiss.uni-kiel.de/macau/servlets/MCRFileNodeServlet/dissertation_derivate_00002440/dissertation_constanze_herweg.pdf;jsessionid=77E45F446772419D2D5D6E25EAA4FF98?hosts=) (letzter Zugriff am 30.09.2011)
- Hoerburger, C. (1992). *Ästhetische Erfahrungen beim Spiel mit Klängen.* In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen.* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 13). (S. 83–99). Essen: Die Blaue Eule.
- Hosenfeld, A., Helmke, A., Heyne, N., & Lipowsky, F. (2007). *Praxisworkshop: Videostudien in der empirischen Unterrichtsforschung.* In K. Möller, P. Hanke, C. Beinbrech, A. K. Hein, T. Kleickmann, & R. Schages (Hrsg.), *Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten.* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 11). (S. 305-311).

Bonn: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hugener, I. (2006). Überblick über die Beobachtungsinstrumente. In E. Klieme, C. Pauli, & K. Reusser (Hrsg.), *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie. „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“*. Teil 3: *Videoanalysen*. (Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 15). (S. 45-54). Frankfurt a.M.: GFPP & DIPF.
- Hugener, I. (2008). *Inszenierungsmuster im Unterricht und Lernqualität: Sichtstrukturen schweizerischen und deutschen Mathematikunterrichts in ihrer Beziehung zu Schülerwahrnehmung und Lernleistung - eine Videoanalyse*. (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 68). Münster: Waxmann.
- Imdahl (2001). *Ikonik. Bilder und ihre Anschauung*. In G. Boehm (Hrsg.), *Was ist ein Bild?*, (300-324), 3. Aufl.. München: Fink.
- Jatzwauk, P. (2007). *Aufgaben im Biologieunterricht. Eine Analyse der Merkmale und des didaktisch-methodischen Einsatzes von Aufgaben im Biologieunterricht*. Berlin: Logos.
- Jacobs, J. K., Garnier, H., Galimore, R., Hallingsworth, H., Givvin, K. B., Rust, K. et al. (2003). *Third International Mathematics and Science Study 1999. Video Study Technical Report. Volume 1: Mathematics*. U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Jacobs, J. K., Kawana, T., & Stigler, J. W. (1999). Integrating qualitative and quantitative approaches to the analysis of video data on classroom teaching. *International Journal of Educational Research*, 31, 717-724.
- Janik, T., Seidel, T., & Navjar, P. (2009). Introduction: On the Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning. In T. Janik & T. Seidel (Hrsg.), *The Power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom*. (S. 7–22). Münster u.a.: Waxmann.
- Johansson, K. G. (2004). What Chord Was That? A Study Of Strategies Among Ear Players In Rock Music. *Research Studies in Music Education*, 23, 94–101.
- Johnson, C., Darrow, A. A., & Eason, B. J. A. (2008). Novice and Skilled Music Teachers' Nonverbal Behaviors and Their Relationship to Perceived Effectiveness and Rapport. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 178, 73-83.
- Jordan, B., & Henderson, A. (1995). Interaction Analysis: Foundations and Practice. *The Journal of the Learning Sciences*, 4 (1), 39-103.
- Karbusicky, V. (1987). Zeichen und Musik. *Zeitschrift für Semiotik*, 9 (3-4), 227-249.
- Karlsson, J., & Patrik, N. J. (2008). Musical expression: an observational study of instrumental teaching. *Psychology of Music*, 36 (3), 309–334.
- Kennedy, A. (2007). Methoden der Bewegungsbeobachtung: Die Laban/Bartenieff Bewegungsstudien. In G. Brandstetter, & G. Klein (Hrsg.), *Methoden der Tanzwissenschaft. Modellanalysen zu Pina Bauschs "Le sacre du Printemps"*. (S. 85–100). Bielefeld: Transcript. (TanzScripte, Bd. 4)

- Kirchner, C. (2007). Digitale Kinderzeichnung im Übergang zum Jugendalter: Eine Studie zur digitalen Bildgestaltung von Zwölf bis Vierzehnjährigen. In G. Peez (Hrsg.), *Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht* (S. 90–103). Baltmannsweiler: Schneider. Hohengehren.
- Kläger, M. (1993). Video-Dokumentation als Teil kunstpädagogischer Lehre und Forschung. In W. Ulrich & P. Buck (Hrsg.), *Video in Forschung und Lehre.* (S. 286-290). Weinheim: Dt. Studien. (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Bd. 13)
- Kleiner, K. (2009, Juni). *Analyse von Videodaten zur Analyse von Strukturmerkmalen und Prozessabläufen im Sportunterricht. Ein Beitrag zur videobasierten Unterrichtsforschung im Sport.* Posterpräsentation auf dem 5. Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung, an der Freien Universität Berlin vom 26. bis 27. Juni 2009.
- Kleinknecht, M. (2010). *Aufgabenkultur im Unterricht: Eine empirisch-didaktische Video- und Interviewstudie an Hauptschulen.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. (Schul- und Unterrichtsforschung, Bd. 11)
- Klieme, E., Schümer, G., & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen und Video-Dokumente.* (S. 43-57). Bonn: BMBF.
- Klieme, E., Pauli, C., & Reusser, K. (2009). The Pythagoras Study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. In T. Janik, & T. Seidel (Hrsg.), *The Power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom.* (S. 137-160). Münster u.a.: Waxmann.
- Kohl, K. (2007). *Metapher.* Stuttgart [u. a.]: Metzler.
- Knoblauch, H. (2009). Videography. Focused Ethnography and Video Analysis. In H. Knoblauch, B. Schnettler, J. Raab, & H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Video analysis: methodology and methods. Qualitative audiovisual data analysis in sociology.* (2. Aufl., S. 69–84). Frankfurt am Main: Lang.
- Knoblauch, H., Tuma, R., & Schnettler, B. (2010). Interpretative Videoanalysen in der Sozialforschung. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, 1-40.
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GMBH.
- Konsortium des JeKi-Forschungsschwerpunkts (2010). Der BMBF-Forschungsschwerpunkt zu "Jedem Kind ein Instrument" in Nordrhein-Westfalen und Hamburg. In N. Knolle (Hrsg.), *Evaluationsforschung in der Musikpädagogik.* (S. 275–304). Essen: Die Blaue Eule. (Musikpädagogische Forschung, Bd 31)
- Kranefeld, U. (2008a). „Ja, wie kann denn etwas Gott Ähnliches klingen?“ Musik erfinden zu Bildern im Musikunterricht. Eine Fallstudie. In F. Hess & T. Greuel (Hrsg.), *Musik er-*

- finden. *Beiträge zur Unterrichtsforschung.* (S. 54–75). Aachen: Shaker. (Musik im Diskurs, Bd. 22)
- Kranefeld, U. (2008b). Zwischen explorativem Musizieren und ästhetischer Reflexion. Ergebnisse einer Studie zu Gruppenkompositionsprozessen zu Bildern im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe. In A. C. Lehmann & M. Weber (Hrsg.), *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule.* (S. 159–173). Essen: Die Blaue Eule. (Musikpädagogische Forschung, Bd. 29)
- Kranefeld, U. (2008c). Zur Standortbestimmung einer Interpretativen Unterrichtsforschung in der Musikpädagogik im Spannungsfeld von erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive. In M. Pfeffer, C. Rolle, & J. Vogt (Hrsg.), *Musikpädagogik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft?.* (S. 99–111). Münster: Lit. (Wissenschaftliche Musikpädagogik, Bd. 2).
- Kranefeld, U., & Schönbrunn, M. (2010). Videographie im Unterricht: Medialer Blick ins Klassenzimmer: über den Einsatz und Nutzen videobasierter Unterrichtsforschung für die Praxis. *Musik und Unterricht*, 20 (101), 55–61.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2004). *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern.* 4. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verl..
- Lehmann-Wermser, A. (2008). Was Kinder von Musik wissen sollten... Von musikalischen Schulleistungen, Bildungsstandards und von der Kunst. In A. Lehmann-Wermser & G. Adler (Hrsg.), *Das Musikleben fördern – Musik vermitteln. Freundesgabe zum 65. Geburtstag von Karl Jürgen Kemmelmeier.* (S. 123-154). Hannover: Institut für musikpädagogische Forschung, Hochschule für Musik und Theater Hannover. (Forschungsberichte des Instituts für Musikpädagogische Forschung, Bd. 18)
- Leuchter, M. (2009). *Die Rolle der Lehrperson bei der Aufgabebearbeitung. Unterrichtsbezogene Kognitionen von Lehrpersonen.* Münster u. a.: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern.* (S. 47-70). *Zeitschrift für Pädagogik.* 51. Beiheft. Weinheim & Basel: Beltz.
- Litmann, P. (2006). The relationship between gesture and sound: A pilot study of choral conducting behaviour in two related settings. *Visions of Research in Music Education*, 8, 1–27. Online verfügbar unter: http://users.rider.edu/~vrme/v8n1/vision/Litman_Article.pdf. (letzter Zugriff am 30.09.2011)
- Luckmann, T. (2006). Some Remarks on Scores in Multimodal Sequential Analysis. In H. Knoblauch, B. Schnettler, J. Raab & H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Video-Analysis. Methodology and Methods.* (29-34). Frankfurt am Main.
- Madsen, C. K., Geringer, J. M., & Madsen, K. (2009). Adolescent musicians' perception of conductors within musical context. *Journal of Research in Music Education*, 57, 16–25.

- Marotzki, W., & Stoetzer, K. (2007). Die Geschichten hinter den Bildern. Annäherungen an eine Methode und Methodologie der Bildinterpretation in biografie- und bildungstheoretischer Absicht. In B. Friebertshäuser et al. (Hrsg.), *Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft.* (47- 60). Opladen & Framington Hills: Barbara Budrich.
- Marsh, K. (2002). Observations on a Case Study of Song Transmission and Preservation in Two Aboriginal Communities: Dilemmas of a 'Neo-Colonialist' in the Field. *Research Studies in Music Education*, 19, 4–13.
- Marsh, K. (2008). *The musical playground: Global tradition and change in children's songs and games.* Oxford New York: Oxford University Press.
- Mayring, P., Glaser.-Zikuda, M., & Ziegelbauer, S. (2005). Auswertung von Videoaufnahmen mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse – ein Beispiel aus der Unterrichtsforschung. *Medienpädagogik*, 1–17. Online verfügbar unter: <http://www.medienpaed.com/04-1/mayring04-1.pdf> (letzter Zugriff am 30.09.2011)
- Mogge, S. (2008). Videoanalyse von Diskussionsprozessen und -inhalten zwischen Grundschulern zu biologischen und mathematischen Problemen: Eine Analyse von Modellbildungsprozessen initiiert durch modellbildungs-offene Arbeitsformate im Rahmen des Kasseler BioMath-Projekts. Kassel: Kassel Univ. Press.
- Mohn, B. E. (2007). Kamera-Ethnografie: Vom Blickentwurf zur Denkbewegung. In G. Brandstetter, & G. Klein (Hrsg.), *Methoden der Tanzwissenschaft. Modellanalysen zu Pina Bauschs "Le sacre du Printemps".* (S. 173–193). Bielefeld: Transcript. (TanzScripte, Bd. 4)
- Mohn, B. E., & Hebenstreit-Müller, S. (Producer). (2007). *Zu Tisch in der Kita: "Mittagskonzert" und "Mittagsgesellschaft". Kamera-Ethnographische Studien des Pestalozzi-Fröbel-Hauses Berlin, DVD2 [DVD-Video].* Göttingen: IWF.
- Mohn, B. E., & Hebenstreit-Müller, S. (Producer). (2009). *Kinder Künstler Instrumente: Musik in der Kita [DVD-Video].* Göttingen: IVE.
- Mohn, B. E. (2010). Zwischen Blicken und Worten: kamera-ethnographische Studien. In G. E. Schäfer & R. Staege (Hrsg.), *Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung.* (S. 207–231). Weinheim: Juventa. (Juventa Materialien)
- Mohn, B. E., & Amann, K. (1998). Forschung mit der Kamera. *Visuelle Anthropologie*, 6, 4-20.
- Mohn, B. E., & Amann, K. (Producer). (2006). *Lernkörper. Kamera-ethnographische Studien zum Schülerjob. [DVD-Video].* Göttingen: IWF.
- Mohr, A. (2001). Analyse von Videodokumentationen in der kunstpädagogischen Forschung. *Medienpädagogik*, 1, S. 1–11. Online verfügbar unter: <http://www.medienpaed.com/01-1/mohr1.pdf> (letzter Zugriff am 30.09.2011)
- Moritz, C. (2010a). Die Feldpartitur: Mikroprozessuale Transkription von Videodaten. In M.

- Corsten, M. Krug, & C. Moritz (Hrsg.), *Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten, Grenzen.* (Kultur und gesellschaftliche Praxis). (S. 163–193). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Moritz, C. (2010b). Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik: Eine Grounded Theory Studie. Essen: Die Blaue Eule. (Musikwissenschaft /Musikpädagogik in der Blauen Eule, Bd. 89)
- Moritz, C. (2011). Die Feldpartitur. Multikodale Transkription von Videodaten. Wiesbaden: VS-Verlag. (Die Reihe Qualitative Sozialforschung. Praktiken – Methodologien – Anwendungsfelder)
- Müller, C., Eichler, D. & Blömeke, S. (2006). Chancen und Grenzen von Videostudien in der Unterrichtsforschung. In S. Rahm, I. Mammes & M. Schratz (Hrsg.), *Schulpädagogische Forschung – Unterrichtsforschung – Perspektiven innovativer Ansätze.* (S. 178-189), Innsbruck, Wien & Bozen: Studienverlag. (Schulpädagogische Forschung , Bd. 1)
- Nielsen, S. G. (1999). Learning strategies in instrumental music practice. *British Journal of Music Education*, 16 (3), 275–291.
- Niessen, A., & Lehmann-Wermser, A. (2006). Musikunterricht im Sinne mehrperspektivischer Sinnzuschreibungen. In N. Knolle (Hrsg.), *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik.* (S. 239–252). Essen: Die Blaue Eule. (Musikpädagogische Forschung, Bd. 27)
- Noldus, L. P. J. J., Trienes, R. J. H., Hendriksen, A. H. M., Jansen, H., & Jansen, R. G. (2000). The Observer Video-Pro: New software for the collection, management, and presentation of time-structured data from videotapes and digital media files. *Behaviour Research Methods, Instruments, & Computers*, 32 (1), 197–206.
- Oberschmidt, J. (2010). Metaphorischer Sprachgebrauch im Unterricht - Überlegungen zur Evaluierung der Schülersprache. In N. Knolle (Hrsg.), *Evaluationsforschung in der Musikpädagogik.* (S. 131–154). Essen: Die Blaue Eule. (Musikpädagogische Forschung, Bd. 31)
- Oelkers, J., & Reusser, K. (2008). Qualität entwickeln - Standards sicher - mit Differenzen umgehen. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), (Bildungsforschung, Bd. 27) Online verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_siebenundzwanzig.pdf. (letzter Zugriff am 30.09.2011)
- Ogawa, Y., & Murao, T. (2007). The acquisition process of children's game songs during peer teaching: A semi-structured experiment with pre-school children. *Research Studies in Music Education*. 29, 69-78.
- Orman, E. K. (2002). Comparison of the National Standards for Music Education and Elementary Music Specialists' Use of Class Time. *Journal of Research in Music Education*, 50 (2), 155–164.
- Panofsky, E. (2006). Ikonographie und Ikonologie: Bildinterpretation nach dem Dreistufen-

- modell. [Jubiläumsausg.]. Köln: DuMont.
- Pauli, C., & Reusser, K. (2006). Von international vergleichenden Video-Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 774-798.
- Pitts, S., & Davidson, J. W. (2000). Supporting Musical Development in the Primary School: An English Perspective on Band Programmes in Sydney, NSW. *Research Studies in Music Education*, 14, 76-84.
- Price, H. E. (1992). Sequential Patterns of Music Instruction and Learning to Use Them. *Journal of Research in Music Education*, 40 (1), 14-29.
- Price, H. E. (2006). Relationships among Conducting Quality, Ensemble Performance Quality, and State Festival Ratings. *Journal of Research in Music Education*, 54 (3), 203-214.
- Raab, J. (2008). Visuelle Wissenssoziologie. Theoretische Konzeptionen und materiale Analysen. Konstanz: UVK.
- Reichertz, J., & Englert, C. J. (2011). Einführung in die qualitative Videoanalyse: Eine hermeneutisch-wissenssoziologische Fallanalyse. (Die Reihe Qualitative Sozialforschung. Praktiken – Methodologien – Anwendungsfelder). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Reichertz, J., & Englert, C. J. (2010). Kontrolleure in der Trambahn. Zur Methode und Methodologie einer hermeneutischen Fallanalyse. In M. Corsten, M. Krug, & C. Moritz (Hrsg.), *Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten, Grenzen.* (Kultur und gesellschaftliche Praxis). (S. 25-51). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Rehbein, J., Schmidt, T., Meyer, B., Watze, F., & Herkenrath, A. (2004). Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT. In *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit – Folge B*, 56. Sonderforschungsbereich 538, Universität Hamburg.
- Reusser, K., & Pauli, C. (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick. In: K. Reusser, C. Pauli, & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht.* (S. 9-32). Münster: Waxmann.
- Reuter, O. (2007). Empirische Studie zum Experimentieren als Phänomen ästhetischen Verhaltens von Grundschulkindern. Diss., Univ. Augsburg. Online verfügbar unter: http://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/volltexte/2007/564/pdf/Reuter_Experimentieren.pdf (letzter Zugriff am 30.09.2011)
- Reyer, T. (2004). Oberflächenmerkmale und Tiefenstrukturen im Unterricht. Exemplarische Analysen im Physikunterricht der gymnasialen Sekundarstufe I. Berlin: Logos-Verlag.
- Rolf, E. (2005). Metapherntheorien. Typologie – Darstellung – Bibliographie. Berlin & New York: de Gruyter.
- Rosenbrock, A. (2004). Komposition als Gruppenprozess - erforscht mit qualitativen Metho-

- den. In B. Hofmann (Hrsg.), *Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik?*. (S. 169–185). (Musikpädagogische Forschung, Bd. 25). Essen: Die Blaue Eule.
- Rosenbrock, A. (2006). *Komposition in Pop- und Rockbands: Eine qualitative Studie zu kreativen Gruppenprozessen.* (Beiträge zur Musikpsychologie, Bd. 6). Hamburg: Lit.
- Rosenbrock, A. (2008). Videomitschnitte als Methode der Unterrichtsforschung in der Musikpädagogik am Beispiel eines Vergleiches zwischen bilinguaem und monolinguaem Musikunterricht. In A. C. Lehmann & M. Weber (Hrsg.), *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule.* (S. 261–281). (Musikpädagogische Forschung, Bd. 29). Essen: Die Blaue Eule.
- Rostvall A.-L., & West, T. (2005). Theoretical and methodological perspectives on designing video studies of interaction. *International Journal of Qualitative Methods*, 4 (4), 1–26.
- Roth, W.-M., & Welzel M. (2001). Die Geste: Das fehlende Bindeglied zwischen Handlung und Sprache. In S. v. Aufschnaiter & M. Welzel (Hrsg.), *Nutzung von Videodaten zur Untersuchung von Lehr-Lern-Prozessen. Aktuelle Methoden empirischer pädagogischer Forschung.* (S. 129–141). Münster: Waxmann.
- Sachs-Hombach, K. (2005). *Bildwissenschaft. Disziplinen, Themen, Methoden.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sachs-Hombach, K. (2011). *Bilder - Sehen - Denken : zum Verhältnis von begrifflich-philosophischen und empirisch-psychologischen Ansätzen in der bildwissenschaftlichen Forschung.* Köln: Halem.
- Schmidt, R., & Faust, G. (2011). Kognitive Aktivierung in der Kunstrezeption im Anfangsunterricht. In J. Kirschenmann, C. Richter, & K. H. Spinner (Hrsg.) *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Symposium in Literatur, Kunst und Musik.* (Kontext Kunstpädagogik, Bd. 28). (S. 293-309). München: kopaed.
- Schnettler, B., & Knoblauch, H. (2009). Videoanalyse. In S. Kühl, P. Strodtholz, & A. Tafertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden.* (S. 272-297). Wiesbaden: VS / GWV.
- Seddon, F. A. (2005). Modes of communication during jazz improvisation. *British Journal of Music Education*, 22 (1), 47-61.
- Seddon, F. A., & Biasutti, M. (2009). Participant approaches to and reflections on learning to play a 12-bar blues in an asynchronous e-learning environment. *International Journal of Music Education*, 27 (3), 189-203.
- Seddon, F. A., & Biasutti, M. (2010). Strategies Students Adopted When Learning to Play an Improvised Blues in an E-Learning Environment . *International Journal of Music Education*, 58 (2), 147-162.
- Seidel, T. (2003). *Lehr-Lernskripts im Unterricht: Freiräume und Einschränkungen für kognitive und motivationale Lernprozesse; eine Videostudie im Physikunterricht.* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 35). Münster: Waxmann.

- Seidel, T. (2005). Video analysis strategies of the IPN Video Study – a methodological overview. In T. Seidel, M. Prenzel, & M. Kobarg (Hrsg.) *How to run a video study. Technical report of the IPN study.* (S. 70-78). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Seidel, T., Dalehefte, M., Inger, & Meyer, L. (2005): ‘Standardized guidelines - How to collect videotapes.’ In T. Seidel, M. Prenzel, & M. Kobarg (Hrsg.) *How to run a video study. Technical report of the IPN study.* (S. 29-53). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Seidel, T., Prenzel, M., Rimmel, R., Dalehefte, I. M., Herweg, C., Kobarg, M., et al. (2006). Blicke auf den Physikunterricht. Ergebnisse der IPN-Videostudie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 799–821.
- Seidel, T., & Prenzel, M. (2010). Beobachtungsverfahren. Vom Datenmaterial zur Datenanalyse. In H. Holling, & B. Schmitz, *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation.* (139-152). (Handbuch der Psychologie, Bd. 13). Göttingen: Hogrefe.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D. et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353-402.
- Sims, W. L. (1991). Effects of Instruction and Task Format on Preschool Children's Music Concept Discrimination. *Journal of Research in Music Education*, 39 (4), 298–310.
- Stigler, J., Gonzales, P., Kawanaka, T., Knoll, S., & Serrano, A. (1999). *The TIMSS Videotape Classroom Study: Methods and Findings From an Exploratory Research Project on Eighth-Grade Mathematics Instruction in Germany, Japan and the United States (No. NCES 1999-074).* Washington DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Tervoort, U. (2010). Bewegungsspuren als zentrales Element der Stimmbildung: Kunst und Musik in integrativer Gestaltung. (Musikwissenschaft / Musikpädagogik in der Blauen Eule, Bd. 91). Essen: Die Blaue Eule.
- Vehmeier, J. K. (2009). Kognitiv anregende Verhaltensweisen von Lehrkräften im naturwissenschaftlichen Sachunterricht - Konzeptualisierung und Erfassung. Diss., Westfälische Wilhelms-Univ., Münster. Online verfügbar unter: http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-5615/diss_vehmeier.pdf (letzter Zugriff am 30.09.2011)
- Vollmer, H. J., Aguado, K., & Schrammer, K. (2010). Kompetenzforschung und Videographie in den Fremdsprachendidaktiken: Unterschiedliche Zugänge zur Realität von Fremdsprachenlehren und -lernen. In K. Aguado, K. Schramm, & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren. Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und der Videographie.* (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 37). (S. 9–28). Frankfurt am Main: Lang.
- Wagner-Willi, M. (2004). Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 5 (1), 49–66.
- Wagner-Willi, M. (2007). Videoanalysen des Schulalltags: Die dokumentarische Interpreta-

- tion schulischer Übergangsrituale. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung.* (2. Aufl., S. 125–145). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- West, T., & Rostvall A.-L. (2003). A study of interaction and learning in instrumental teaching. *International Journal of Educational Research*, 40, 14–26.
- Wöllner, C. (2007). Zur Wahrnehmung des Ausdrucks beim Dirigieren. Eine experimentelle musikpsychologische Untersuchung. Berlin: Lit-Verlag.
- Wöllner, C. (2008). Which part of the conductor's body conveys most expressive information? A spatial occlusion approach. *Musicae Scientiae*, 12(2), 249-272.
- Wöllner, C., & Auhagen, W. (2008). Perceiving conductors' expressive gestures from different visual perspectives. An exploratory continuous response study. *Music Perception*, 26 (2), 129-143.
- Young, S. (2003). Time–space structuring in spontaneous play on educational percussion instruments among three- and four-year-olds. *British Journal of Music Education*, 20 (1), 45–59.
- Zurmühle, J. (2011). M.E.D.I.A. Musikalische Empfindungen – Differenzierungen in Interaktion und Ausdruck. In J. Kirschenmann, C. Richter, & K. H. Spinner (Hrsg.) *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Symposium in Literatur, Kunst und Musik.* (Kontext Kunstpädagogik, Bd. 28). (S. 465-475). München: kopaed.

Autorin:

Heike Gebauer

Universität Bremen

FB 09 / Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik

Enrique-Schmidt-Straße 7

28359 Bremen

Email: hgebauer@uni-bremen.de