

Bearbeiten von Unterrichtsvideos durch Studierende in der Lehrerbildung

Darstellung einer Seminarmethode und Kurzbericht einer wissenschaftlichen Begleitforschung zweier Seminare an der Hochschule für Musik und Theater Leipzig

Daniel Prantl*, Christopher Wallbaum*

*Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig

Abstract¹

Dieser Artikel stellt einerseits eine Seminarmethodik zum Einsatz des Analytical Short Films (ASF) in der Lehrerbildung und andererseits Ergebnisse einer wissenschaftlichen Begleitforschung zu zwei an der Hochschule für Musik und Theater Leipzig (HMT) durchgeführten Seminaren vor. Dabei wurde die wissenschaftliche Begleitforschung im Rahmen des Verbundprojektes zum Videocampus Sachsen (VCS) gefördert. Unter einem Analytical Short Film wird hierbei ein Kurzfilm von drei bis vier Minuten Dauer verstanden, welcher, ergänzt um eine tabellarische Erläuterung, der sogenannten Complementary Information (CI), eine spezifische Perspektive auf eine gefilmt vorliegende Unterrichtsstunde darstellt. In den Seminaren hatten die Studierenden die Aufgabe, ASFs sowohl aus einer subjektiven Perspektive zur Thematik guter Musikunterricht als auch aus einer theoriegeleiteten Sichtweise zu erstellen und zu diskutieren. Zentrale Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung deuten an, dass die Studierenden durch den Einsatz der Methode vermehrt auf wissenschaftlicher Ebene argumentieren und dass deren Reflexionsstil in Orientierung an [3] verbessert wird.

1 Die Seminar-Methode: Schneiden eines Analytical Short Films in Seminaren der Lehrerbildung

Die unten vorgestellte Methode des Schneidens von Analytical Shortfilms (ASF) wurde in jeweils einem Hauptseminar mit dem Titel *Guten Musikunterricht sehen und erkennen* im Wintersemester 2015/16 (zwölf Studierende größtenteils im 3. bzw. 4. Studienjahr) sowie im Sommersemester 2016 (acht Studierende in ähnlichen Studienjahren) an der HMT Leipzig angewandt². Beide Seminare wurden von Christopher Wallbaum entwickelt und gehalten. Unter einem *Analytical Short Film* (kurz ASF) wird hier ein kurzer Film von zwei bis drei Minuten Dauer verstanden, welcher Ausschnitte einer gefilmt vorliegenden Unterrichtsstunde darstellt. Dieser Kurzfilm gehört notwendig mit einem Text zusammen (die sogenannte *Complementary Information*, kurz CI), der die Auswahl der gezeigten Szenen und die eingesetzten Gestaltungsmittel nachweist, benennt und begründet. ASF und CI werden als interdependent verstanden.

1 Der vorliegende Artikel stellt eine leicht modifizierte Zweitveröffentlichung von [1] dar. Englischsprachige Fassung bei [2].

2 Nachfolgend werden die Abkürzungen WiSe und SoSe verwandt.

Der ASF inklusive CI dient als Medium zum Zeigen einer spezifischen Sichtweise auf eine Unterrichtspraxis.³

In beiden Seminaren wurden exemplarisch Unterrichtsstunden, die mit drei Kamerawinkeln aufgenommen vorlagen, den Studierenden vorgestellt⁴. Ebenso wurden exemplarisch bereits vorhandene ASFs und Complementary Informations (CIs) als Demonstrationsgegenstände gezeigt, um den Studierenden die Idee und Systematik des Mediums ASF nahe zu bringen. Im Verlauf beider Seminare sollten die Studierenden zunächst einen ASF schneiden, der Qualitäten und Problemfelder des Unterrichts aus deren eigener Perspektive darstellt. Nach einer Präsentation und Diskussion dieser Short Films bestand der zweite Teil darin, auf der Basis einer musikdidaktischen Theorieperspektive⁵ weitere Kurzfilme dieser Art zu schneiden und zu diskutieren. Zwei resümierende Gruppendiskussionen im Sommersemester (SoSe) bzw. drei im Wintersemester (WiSe) gliederten den Seminarverlauf.

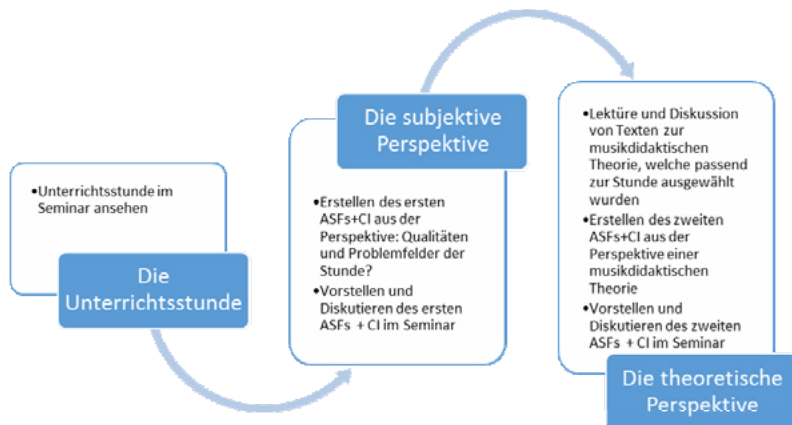


Abb. 1: Darstellung des Seminarkonzepts

- 3 Der ASF wurde von Wallbaum für das Symposium „International Comparison of Music Lessons on Video“ in Leipzig im September 2014, Kongressbericht bei [4], unter der anfänglichen Bezeichnung „Music Pedagogic Shortcut“ entwickelt und einer breiteren Öffentlichkeit erstmalig bei [5] vorgestellt. Hintergründe zum ASF bei [6, 7].
- 4 Die gefilmten Unterrichtsstunden liegen als Multi-Angle-DVDs mit mehreren Video-, Audio-, und Untertitelspuren, ähnlich wie bei [8], vor. Das in diesen Seminaren verwendete Videomaterial wird bei [9] veröffentlicht. Konkret handelte es sich um die „Scotland-Lesson“ und die „Estonia-Lesson“.
- 5 Im Seminar des WiSe, das sich mit der „Scotland-Lesson“ beschäftigte, wurden Perspektiven der schottischen Musikdidaktiker [10] sowie [11] hinzugezogen, während im Seminar des SoSe, das sich mit der „Estonia-Lesson“ beschäftigte, verschiedene Perspektiven deutschsprachiger Musikpädagogik thematisiert wurden [12 bis 18].

Im Folgenden wird exemplarisch der Seminarverlauf des Wintersemesters im Detail dargestellt.

Tab. 1: Seminarverlauf (ASF = Analytical Short Film, CI = Complementary Information)

Sitzung	Inhalt	Methoden
1	Eröffnung: Der Analytical Short Film	<ol style="list-style-type: none"> 1) Vorstellung des Mediums ASF anhand ausgewählter Beispiele⁶ 2) Diskussion 3) Erteilung der Aufgabe für den ersten ASF: <i>Zeigen Sie Qualitäten und Problemfelder der Musikstunde</i>
2	Die <i>Scotland-Lesson</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Ansehen der „Scotland-Lesson“ mit der Aufgabe, besondere Szenen mit Zeit und Videowinkel zu notieren 2) Gruppendiskussion I: <i>Ist das guter Musikunterricht?</i> auf der Basis der Mitschriften der Studierenden
3	<i>Guter Musikunterricht?</i> ⁷	<ol style="list-style-type: none"> 1) Offene Aufgabe: <i>Beschreiben Sie Ihre Utopie von gutem Musikunterricht</i> 2) Weiterführende Diskussion zur Thematik <i>Guter Musikunterricht</i> auf der Basis der verfassten Texte
4	Technische Aspekte	Einführung in basale Videoschnitttechniken anhand des Programms [19] am Material der <i>Scotland Lesson</i> ⁸ im PC Pool der Hochschule
5	Die subjektive Perspektive: Schneiden des ersten Analytical Short Films ⁹	<p>Studenten arbeiten an ihren Laptops¹⁰ oder auf zur Verfügung gestellten PCs auf der Basis ihrer Notizen der Seminare 2 und 3.</p> <p>3. Aufgabenstellung: <i>Erstellen Sie einen ASF + CI (inklusive Titel) welcher Qualitäten und Problemfelder der Musikstunde aus Ihrer persönlichen Perspektive zeigt</i></p>
6, 7, 8	Die subjektive Perspektive: Präsentation & Diskussion der ersten ASFs + CIs	<p>Ca. 3-4 Präsentationen pro Sitzung. Möglicher Ablauf:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Titel des ASF nennen (1') 2) ASF ansehen (3') 3) CI präsentieren (3') 4) ASF ein weiteres Mal ansehen (3') 5) Kurze Diskussion (10')
9	Die subjektive Perspektive: Zusammenfassung	<ol style="list-style-type: none"> 1) Zusammenfassende Diskussion der einzelnen ASFs+CIs 2) Gruppendiskussion II: <i>Ist das guter Musikunterricht?</i>
10, 11	Die theoretische Perspektive: Wissenschaftliche Veröffentlichungen	<ol style="list-style-type: none"> 1) Diskussion eines ASF + CI einer schottischen Musikdidaktikerin 2) Gestalten von Postern und Kleingruppen- sowie Plenumsdiskussionen auf der Basis zweier Texte des schottischen musikdidaktischen Diskurses [10, 11]
12	Die theoretische Perspektive: Additional Material ¹¹	Bearbeiten des <i>Additional Material</i> in Bezug auf die Perspektiven der Theorie-Texte
13	Die theoretische Perspektive: Operationalisieren der Theorien	<ol style="list-style-type: none"> 1) Extraktion zentraler für die Erstellung von Analytical Short Films hilfreicher Perspektiven der Theorie-Texte 2) Planen von weiteren ASFs

Sitzung	Inhalt	Methoden
14, 15	Die theoretische Perspektive: Präsentation & Diskussion der zweiten ASFs + CIs ¹²	Ca. 3-4 Präsentationen pro Sitzung. Möglicher Ablauf: 1) Titel des ASF nennen (1') 2) ASF ansehen (3') 3) CI präsentieren (3') 4) ASF ein weiteres Mal ansehen (3') 5) Kurze Diskussion (20')
16	Die theoretische Perspektive: Zusammenfassung	Gruppendiskussion III: <i>Ist das guter Musikunterricht?</i>

2 Entfaltung der zentralen Forschungsfragen der wissenschaftlichen Begleitforschung

Obwohl Videotechnik in der Lehre vermehrt zum Einsatz kommt, ist der aktive Einsatz von Video durch Studierende in der universitären Lehre noch kaum entwickelt [20]. Seit einigen Jahren wird das Potenzial eines *active usage of video* [that] *creates new potential for advanced knowledge building* prognostiziert [21]. Unter aktivem Einsatz von Video wird hierbei ein solcher verstanden, der über seine Verwendung als

-
- 6 Die in diesem Seminar verwendeten ASFs liegen [9] bei.
 - 7 Diese Sitzung stellt keinen notwendigen Abschnitt des Seminarkonzepts dar und wurde auch nur im WiSe durchgeführt. Aufgrund der besonderen Struktur der anwesenden Studierenden erwies sie sich allerdings als sehr hilfreich.
 - 8 Dieses (semi-)professionelle Programm wurde aus zwei Gründen ausgewählt: (1) Professionelle Programme bieten im Gegensatz zu kostenfreien oder kostengünstigen Programmen wie dem Windows Movie Maker oder Magix Video deluxe ein größeres Maß an Freiheit, was spezielle Gestaltungsaspekte des Analytical Short Films angeht (Zooms, Betitelungen, Maskierungen, etc.). Letztere bieten in Bezug auf diese Effekte häufig nur vordefinierte Vorgaben, die zwar ein zunächst ansprechendes optisches Produkt herstellen, die Aussage des Analytical Short Films jedoch in eine ungewollte Richtung verfremden. Das einzige kostengünstige Videoprogramm, das ein gewisses Maß an Freiheit in diesem Bereich erlaubt, stellt m.E. Apple iMovie dar. (2) Im Gegensatz zu anderen professionellen Videobearbeitungsprogrammen ist Sony Vegas Pro etwas günstiger und scheint das am einfachsten zu erlernende Programm in diesem Bereich zu sein, was sich auch im Seminar positiv bemerkbar machte.
 - 9 Ein Großteil der Videoschnittarbeit wurde von den Studierenden außerhalb der Seminarzeit abgeleistet. Diese berichten von einem Zeitaufwand von ca. 10 h für die Erstellung eines Analytical Short Films.
 - 10 Die Lizenzen des Videoschnittprogramms ermöglichen eine simultane Installation auf bis zu zwei Computern, wenn diese nicht zeitgleich genutzt werden. Dadurch war es möglich, die Programme auf einzelnen Laptops der Studierenden (nur für den Verlauf des Semesters) zu installieren. Erfreulicherweise stellten sich diese in nahezu allen Fällen als leistungsfähig genug heraus.
 - 11 Zu jeder der in [9] veröffentlichten Unterrichtsstunden liegt sogenanntes Additional Material vor, das u. a. neben LehrerInnen- und SchülerInneninterviews ein vollständiges Transkript der Unterrichtsstunde, sämtliches Unterrichtsmaterial in Kopie sowie einen Raumplan enthält.
 - 12 Das Schneiden dieses zweiten Analytical Short Films wurde vollständig außerhalb der Seminarzeit bewerkstelligt.

Referenzobjekt [22] dahingehend hinausgeht, dass Studierende die Videos bspw. selbst bearbeiten und im Seminar zur Verfügung stellen [20]. Ein besonderes Potenzial wird in der Reflexion (auch eigenen) Unterrichts gesehen. Dies wird seit einigen Jahren mit gutem Erfolg bspw. mit dem Programm Diver [23] insbesondere für die kollaborative Videoanalyse gezeigt [24]. Insbesondere im deutschsprachigen Raum liegen bisher kaum Dokumentationen, geschweige denn wissenschaftliche Begleitforschungen, zu vergleichbaren Projekten vor.

Für das vorliegende Forschungsprojekt wird das in der aktiven Verwendung von Video in der Lehrerbildung liegende Potenzial insbesondere in Bezug auf dessen Auswirkung auf die Reflexion von Studierenden über Unterricht untersucht. Reflexion über Unterricht wird in der Lehrerbildung nicht nur in Deutschland bildungspolitisch gefordert [3]. Insbesondere die Entwicklung einer theoriegeleiteten, analytischen Reflexion, der Selbstreflexion sowie der Reflexion empirischer Befunde stellen dabei zentrale Forderungen bspw. des deutschen Wissenschaftsrats dar [3].

Das Forschungsdesign orientiert sich an der Wahrnehmung und Reflexion von Unterricht durch die Studierenden. Es wird davon ausgegangen, dass Studierende gerade beim Argumentieren in Bezug auf Unterrichtspraxis nicht unmaßgeblich auf implizite Wissensbestände Bezug nehmen, welche ihre Wahrnehmung leiten [25]. Diese Annahme lässt sich durch Roters Feststellung stützen, dass „sich die Wahrnehmungskategorien [angehender Lehrer] schon früh [...], zum Teil sogar in eigenen Schulerfahrungen [bilden]“ [3]. Als geeignete zentrale und gleichzeitig offene Thematik für solches Argumentieren kann die Frage nach *gutem Musikunterricht* gesehen werden, da sowohl in der musikpädagogischen Unterrichtspraxis als auch Fachlandschaft durchaus divergierende normativ geprägte Vorstellungen bezüglich der Gestaltung von Musikunterricht vorliegen [15].

Resultierend aus diesen Überlegungen ergab sich als zentrale Forschungsfrage: **Wie entwickelt sich die Argumentation von Studierenden zur Thematik *guter Unterricht* durch das Schneiden von Analytical Short Films?** Diese Forschungsfrage wurde im Sinne einer Forscher_innentrangulation¹³ [26] in insgesamt fünf Teilprojekten bearbeitet:

- *Projekt 1:* Auf welche Themen beziehen sich die Studierenden in ihrer Argumentation zu Musikunterricht? Wie entwickeln sich diese Themen im Laufe des Seminars?
- *Projekt 2:* Basieren die Argumente der Studierenden eher auf subjektiven oder auf theoriegeleiteten Perspektiven? Wie entwickeln sich diese Perspektiven im Laufe des Seminars?

13 Die Forschung wurde von den studentischen Hilfskräften Teresa Eichler (Projekt 4), Sebastian Hensel (Projekt 2) und Marcus Lauer (Projekt 5) maßgeblich unterstützt.

- *Projekt 3:* Auf welchem Reflexionsniveau [3] argumentieren die Studierenden? Wie verändert sich die Verteilung dieser Reflexionsniveaus im Laufe des Seminars?
- *Projekt 4:* Wie verändert sich die Rollen der einzelnen Diskutanten [27] im Laufe des Seminars?
- *Projekt 5:* Wie gehen Studierende beim Schneiden eines Analytical Short Films vor?

3 Methodologie und methodisches Vorgehen

Abhängig vom Forschungs(teil)projekt wurde im Sinne einer Methodentriangulation [26, 28] das erhobene Datenmaterial mit unterschiedlichen Verfahren untersucht. Während die Forschungsfragen nach zentralen Diskussionsthemen, Bezugspunkten der Diskussionen sowie nach den Strategien der ASF-Erstellung an einem qualitativ offenen Verfahren im Sinne der Grounded-Theory-Methodologie [29] orientiert waren, wurde an die Fragen nach dem Reflexionsniveau der Studierenden und der Entwicklung der Diskussionsstruktur anhand der qualitativen Inhaltsanalyse herangegangen [30].

Ergänzend zu der bereits dargestellten Methoden- und Forscher_innentriangulation ist der Datenkorpus [26] der Studie divers aufgebaut: Insgesamt wurden in zwei Semestern Daten von 20 Studierenden in den folgenden Formen erhoben: transkribierte Gruppendiskussionen, Protokolle teilnehmender Beobachtung [31], Online-Fragebögen, Einzelinterviews mit den Studierenden sowie deren ASFs inklusive der CIs. Das methodische Vorgehen der einzelnen Forschungsprojekte wird im Folgenden grob skizziert.

- **Entwicklung der Diskussionsthemen (Projekt 1) und die Frage nach subjektiver oder theoriegeleiteter Argumentation (Projekt 2):** Wie oben dargestellt, gehen wir mit [25] und [32] davon aus, dass Gruppengespräche auch durch implizite kollektive Orientierungsmuster geleitet werden. Um diese impliziten Wissensbestände der Studierenden zu erheben und explizit zu machen, orientierte sich die Auswertung der Daten an der Grounded Theory-Methodologie in einem konstruktivistischen Ansatz [25, 29]. Konkret bedeutet dies, dass die einzelnen transkribierten Gruppendiskussionen zur Bearbeitung der Forschungsfragen zunächst offen kodiert wurden, um eine Vielzahl an Konzepten zu isolieren, die hinter den Daten stehen können. Anschließend wurden im Sinne des axialen Kodierens Beziehungen zwischen diesen Konzepten aufgebaut, um schließlich zentrale, diskussionsleitende Muster ausmachen zu können, also leitende Themenstränge bzw. Bezugspunkte subjektiver oder theoriegeleiteter Art. Aus dem Vergleich dieser Muster aus den zwei bzw. drei Gruppendiskussionen innerhalb eines Semesters wurden schließlich Thesen abgeleitet, welche mithilfe des zusätzlich erhobenen Materials näher untersucht wurden.

- **Entwicklung des Reflexionsniveaus (Projekt 3) und der Rollen der einzelnen Diskutanten (Projekt 4):** Bei den Forschungsfragen, die sich an bestimmten theoretischen Überlegungen (Reflexionsniveau nach [3] bzw. Diskussionsstrukturen nach [27]) orientierten, wurde in Anlehnung an die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse verfahren [30]. Konkret wurden dafür theoriegeleitet Kategorien gebildet, nach denen die Transkriptionen der Gruppendiskussionen kodiert wurden. Auch hier wurden im Verlauf der Seminare Entwicklungen ausgemacht. Als Nachweis dafür, dass diese Entwicklungen auch auf das Seminar zurückzuführen sind, wurde das zusätzlich erhobene Material (Protokolle teilnehmender Beobachtung, ASFs der Studierenden, etc. ...) auf entsprechende Zusammenhänge untersucht.
- **Strategien der ASF-Erstellung (Projekt 5):** Zum Aufstellen einer Systematik darüber, wie die Studierenden an die sehr offen formulierte Aufgabe des Erstellens von Analytical Short Films inklusive Complementary Informations herangegangen sind, wurde ebenfalls in Orientierung an der Grounded-Theory-Methodologie (Strauss, 1998) gearbeitet. Im Gegensatz zu den oben dargestellten Forschungsthemen zog dieses Projekt jedoch primär Einzelinterviews mit Studierenden aus dem WiSe und Fragebögen der Studierenden aus dem SoSe als Material heran. Dabei wurden allgemeine Kategorien zum Schneideprozess erstellt und diese dann in Bezug auf jede einzelne Studierende/jeden einzelnen Studierenden ausgewertet. Die aufgestellte Systematik leitete schließlich auf Thesen in Bezug auf die Wirkung des ASF hin.

4 Auswertung und Ergebnisse

Da eine umfassende Darstellung sämtlicher Projekte den Rahmen dieses Beitrags sprengen würde, werden im Folgenden die Ergebnisse der Projekte 1, 2, 4 und 5 in Kürze dargestellt bevor Auswertungsprozess und Ergebnisse von Projekt 3 (Entwicklung des Reflexionsniveaus) im Detail vorgeführt werden.

In **Projekt 1 (Diskussionsthemen)** wurden auf der Basis der Gruppendiskussionen sechs dominierende Themen identifiziert: *Authentizität*, *Lehrerin-Schüler_Innen-Beziehung*, *Methoden*, *Outcome*, *Struktur der Stunde* und *Theoriebezug*. Aus der quantitativen Verteilung der Kodierungen zu diesen Themen ergab sich, dass nur das Thema *Theoriebezug* zum Ende beider Semester häufiger¹⁴ kodiert wurde (These I). Darüber hinaus wurde analysiert, inwieweit auf Grundlage der jeweiligen Themen die Unterrichtsstunde positiv, negativ oder neutral bewertet wurde: Nur die

14 Mit *Theoriebezug* wurde, gemittelt über beide Semester, in der ersten Gruppendiskussion nur eine Äußerung kodiert, während in der letzten Gruppendiskussion 17 Äußerungen derart kodiert wurden. Prominentere Themen wie Methoden entwickelten sich im selben Zeitraum von 55 zu 31 Kodierungen.

Äußerungen, welche mit dem Thema Theoriebezug kodiert wurden, gingen mehrheitlich¹⁵ mit einer neutralen Bewertung der Stunde einher (These II). These I wird auch von den Ergebnissen des **Projekts 2 (Subjektive oder theoriegeleitete Argumentation)** unterstützt¹⁶.

Ein Sonderfall ergab sich bei der Frage nach der Entwicklung der **Rollen der einzelnen Diskutanten (Projekt 4)** in den Gruppendiskussionen. Hier konnten zwar bemerkenswerte Entwicklungen in der Diskussionsstruktur der Gruppe festgestellt werden, jedoch keine entsprechenden Belege aus dem zusätzlich erhobenen Material identifiziert werden. Die Forscherin beobachtete neben ihrer theoriegeleiteten Untersuchung auch Veränderungen in den Argumentationsweisen einzelner Studierender hin zu einem mehr analytischen Vorgehen. Diese Beobachtungen stützen These III aus dem Forschungsprojekt zur Entwicklung des Reflexionsniveaus der Studierenden (Projekt 3, s. u.).

Aus der Analyse in **Projekt 5 zu den Strategien der ASF-Erstellung** ergaben sich drei Kernkategorien, die in jeweils drei Ausprägungen charakterisierbar sind: *Strategien inhaltlicher Konzeptionsarbeit*, *Technische Vorkenntnisse* und *Zufriedenheit mit der ästhetischen Qualität des Analytical Short Films*¹⁷. Es konnte gezeigt werden, dass das Bewusstmachen einer subjektiven Theorie¹⁸ über Musikunterricht durch das Schneiden von Analytical Short Films gefördert wird (These IV). Korrelationen zwischen den Zuordnungen der Studierenden zu den einzelnen Ausprägungen der Kernkategorien weisen darauf hin, dass die technischen Fertigkeiten der Studierenden einerseits in direktem Zusammenhang mit deren Zufriedenheit bezüglich der ästhetischen Qualität des eigenen Short Films stehen und diese andererseits einen deutlichen Einfluss auf die inhaltliche Dimension eines Analytical Short Films haben (These V).

15 Etwa 53% der zu *Theoriebezug* kodierten Äußerungen bewerteten die Stunde neutral. Im Vergleich dazu wurde die Stunde sonst nur zu 22% neutral bewertet.

16 Während in den ersten Gruppendiskussionen subjektiv geleitete Äußerungen dominierten (gemittelt 42 zu 22 Kodierungen), hielten sich in den letzten Gruppendiskussionen subjektive und theoriegeleitete Äußerungen in etwa die Waage (gemittelt 23 zu 23 Kodierungen).

17 Während die Ausprägungen der letzten beiden Kernkategorien sich hauptsächlich auf einer quantitativen Ebene unterscheiden (bspw. keine, wenige und deutliche Vorkenntnisse), konnten bei Strategien inhaltlicher Konzeptionsarbeit die folgenden Typen identifiziert werden: Studenten der Unterkategorie A entwickelten das Konzept ihres Short Films erst nach dem Schneiden, während die der Unterkategorie B Zugeordneten ein entsprechendes Konzept zu Beginn dieser Arbeit auf der Basis intuitiver Ideen entwarfen. Studierende, welche der Unterkategorie C zugeordnet wurden entwickelten im Vorfeld des Schneidens auf Basis von theoriegeleiteten Überlegungen einen klaren Plan für die Entwicklung ihres Analytical Short Films.

18 Unter einer subjektiven Theorie werden hier in Anlehnung an [33, S. 166] (1) relativ stabile, (2) teils implizite kognitive Strukturen verstanden, welche (3) ähnlich wie wissenschaftliche Theorien implizite Argumentationsstrukturen besitzen.

4.1 Projekt 3: Entwicklung des Reflexionsniveaus

Um die Entwicklung des Reflexionsniveaus der Studierenden im Laufe eines Semesters festzustellen, wurden die Aussagen jedes Studierenden in den insgesamt fünf Gruppendiskussionen beider Seminargruppen analysiert. Zur Bestimmung des Reflexionsniveaus wurden die Reflexionskategorien deskriptiv, instrumentell und produktiv aus einer international vergleichenden Untersuchung von Bianca Roters zur studentischen Reflexion von Schulpraktika herangezogen [3].

Grob lassen sich diese Kategorien in der folgenden Rangfolge erläutern: Deskriptive Reflexion von Unterricht verharrt bei dessen kritischer Beschreibung ausgehend von einer starren Norm, ohne sich dabei auf weiterführende Kontexte wie den Entwicklungsstand der SuS o. ä. zu beziehen. Instrumentelle Reflexion bezieht diese Kontexte mit ein und zieht die Ambivalenz von Standpunkten in Betracht. Ein Studierender, der auf der produktiven Ebene reflektiert, kann aus Annahmen und Argumentationsmustern Vorhersagen ableiten und bemüht sich zusätzlich um das Aufzeigen und Reflektieren von Alternativen und Lösungsansätzen [3]. Für die Auswertung wurden die in Projekt 1 kodierten Aussagen jedes Studierenden einer dieser drei Kategorien zugeordnet¹⁹ und ein Profil zur Entwicklung des Reflexionsniveaus für jeden einzelnen Studierenden erstellt. Zum Zwecke der Übersicht wurden daraus (arithmetische) Mittelwerte über die jeweiligen Semester gebildet. Die folgenden beiden Diagramme geben also Auskunft darüber, wie viele Kodierungen über alle Studierenden eines Semesters gemittelt in den jeweiligen Gruppendiskussionen eher einer deskriptiven, einer instrumentellen oder einer produktiven Reflexion zuzuordnen sind²⁰.

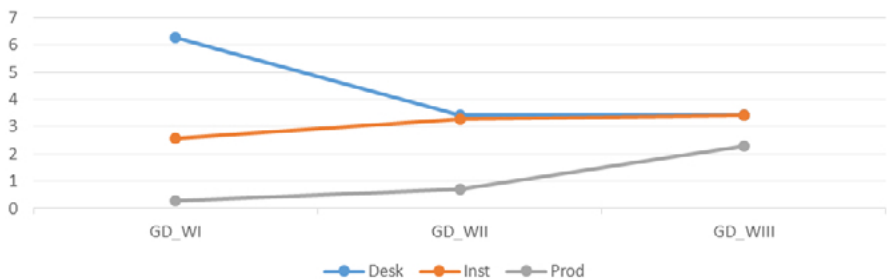


Abb. 2: Entwicklung der Reflexion der Studierenden im WiSe (mittlere Zahl der Kodierungen pro Studierenden)

19 Als Orientierung diente eine detaillierte Auflistung von Beispielen zu diesen Reflexionsniveaus in verschiedenen Kategorien bei [3, S. 258–260].

20 GD_WI verweist dabei bspw. auf die erste Gruppendiskussion im WiSe, GD_SI auf die erste im SoSe usw. Eine Betrachtung der individuellen Entwicklungen jedes einzelnen Studierenden führt zu vergleichbaren Ergebnissen, wird zum Zwecke der Anschaulichkeit hier jedoch nicht dargestellt.

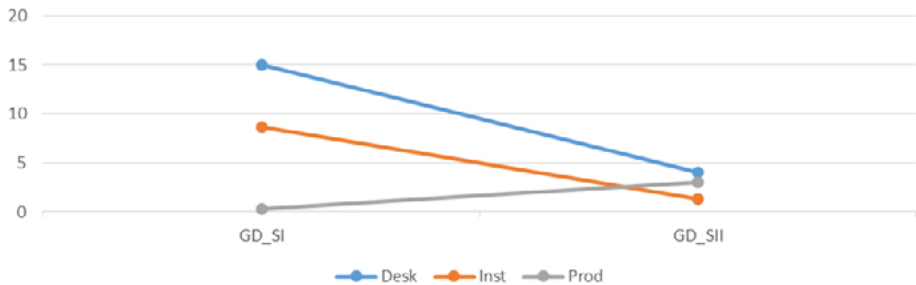


Abb. 3: Entwicklung der Reflexion der Studierenden im SoSe (mittlere Zahl der Kodierungen pro Studierender)

In beiden Semestern lässt sich im Verlauf eine steigende Verwendung des produktiven Reflexionsniveaus erkennen während die Verwendung der instrumentellen bzw. deskriptiven Reflexionsweise sinkt bzw. stagniert. Da die Reflexion über Unterricht nicht allein auf musikdidaktische Seminare zurückgeführt werden kann und ein guter Teil der Studierenden auch Veranstaltungen in anderen Fachdidaktiken im selben Semester belegte, war es nötig, Indizien aus dem Seminar zu identifizieren, die förderlich für die Entwicklung eines produktiven Reflexionsstils sein können. Ein Indiz lässt sich aus den Ergebnissen von Projekt 5 (Strategien der ASF-Erstellung) finden: Dort konnte gezeigt werden, dass das Aufdecken der eigenen subjektiven Theorie über Musikunterricht durch die Erstellung des ASF gefördert wird. Ein Studierender, der sich seiner subjektiven Theorie bewusst wird, ist voraussichtlich eher in der Lage, bei der Reflexion einer Unterrichtssituation Vorhersagen zu treffen, was als ein Bestandteil des produktiven Reflexionsstils gilt [3, 33]. Darüber hinaus begünstigt die zunehmende Verwendung von didaktischen Theorien in der Argumentation (vgl. These I aus Projekt 1) ebenfalls den Aufbau eines produktiven Reflexionsstils, da sich die Studierenden in deren Verwendung ebenfalls auf deren Vorhersagekraft beziehen.

Damit lässt sich als These (III) folgern: Durch das Schneiden von ASFs im Seminar wird die Entwicklung eines produktiven Reflexionsstils, der Lösungsvarianten reflektiert, gefördert.

5 Zusammenfassung

Insgesamt konnten durch die verschiedenen Forschungsansätze die folgenden Thesen über den Einsatz des Schneiden von ASFs in der Lehrerbildung aufgestellt werden:

- I. Durch das Schneiden von ASFs in Seminaren werden Musikstunden vermehrt auf der Basis von musikdidaktischer Theorie bewertet und es wird zunehmend theoriegeleitet argumentiert. (Projekte 1 und 2)

- II. Studierende nutzen insbesondere die Theorieperspektive auf Unterricht zu dessen neutraler Bewertung. (Projekt 1)
- III. Durch das Schneiden von ASFs in Seminaren wird die Entwicklung eines produktiven Reflexionsstils, der Lösungsvarianten reflektiert [3], gefördert. (Projekte 3 und 4)
- IV. Das Schneiden von ASFs fördert das Bewusstmachen einer subjektiven Theorie über Musikunterricht. (Projekt 5)
- V. Die technischen Fertigkeiten der Studierenden haben einen deutlichen Einfluss sowohl auf die inhaltliche Dimension als auch auf deren Zufriedenheit mit der gestalterischen Dimension eines Analytical Short Films. (Projekt 5)

Verdichtet man diese Hypothesen ein weiteres Mal, lassen sich I und II sowie III und IV zusammenfassen. Versteht man unter einer wissenschaftlichen Perspektive auf eine Unterrichtsstunde eine solche, welche etablierte Theorien nutzt, um Phänomene der Unterrichtspraxis zu erklären ohne normative Bewertungsmaßstäbe anzusetzen, kann Folgendes formuliert werden:

(I + II) Durch das Schneiden von ASFs in Seminaren werden Musikstunden vermehrt aus einer wissenschaftlichen Perspektive diskutiert.

Wird darüber hinaus das Bewusstmachen einer subjektiven Theorie von Unterricht als eine hinreichende (aber nicht zwingend notwendige) Bedingung des produktiven Reflexionsniveaus gesehen²¹, lässt sich folgendes zusammenfassen:

(III + IV) Durch das Schneiden von ASFs in Seminaren wird die Entwicklung eines produktiven Reflexionsstils [3], der Lösungsvarianten reflektiert, gefördert.

Ausgehend von diesen Ergebnissen wird die Anwendung und weitere Erforschung der dargestellten Seminarmethodik auch für andere universitäre Fächer, in denen Praxis thematisiert wird, empfohlen. Es sollte jedoch darauf hingewiesen werden, dass ausreichend Zeit in die schnittechnische Einführung der Studierenden investiert werden sollte, da deren Einfluss auf den Erfolg der Methode nicht zu vernachlässigen ist.

21 Auch wenn dies bei Roters nicht näher ausgeführt wird, lässt sich diese Behauptung folgendermaßen zumindest plausibel machen: Bei [3, S. 183–184] weißt die produktive Reflexion den Einbezug „eigene(r) Vorstellungen und mögliche(r) Alternativen“ auf. Wenn ein Studierender durch geeignete pädagogische Maßnahmen sich seiner eigenen Vorstellungen, welche sich in subjektiven Theorien argumentationsgeleitet etablieren [33], bewusst wird, wird er auch eher in der Lage sein, diese in seine Reflexion über Unterrichtspraxis einzubeziehen.

Literatur

- 1 Prantl, D.; Wallbaum, C. (2017): Der Analytical Short Film in der Lehrerbildung. Darstellung einer Seminarmethode und Kurzbericht einer wissenschaftlichen Begleitforschung zweier Seminare an der Hochschule für Musik und Theater Leipzig. In: Cvetko, A. J. u. Rolle, C. (Hrsg.): Musikpädagogik und Kulturwissenschaft. Musikpädagogische Forschung, Bd. 38. Münster: Waxmann.
- 2 Prantl, D.; Wallbaum, C. (2017): The Analytical Short Film in Teacher Teaching. Report of an accompanying research in university teaching. In: Wallbaum, C. (Hrsg.): Comparing. International Music Lessons on Video. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms.
- 3 Roters, B. (2012): Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und US-amerikanischen Universität. Zugl.: Bielefeld, Univ., Diss., 2011. Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Bd. 12. Münster u.a.: Waxmann.
- 4 Prantl, D.; Stich, S. (2015): International Comparison of Music Lessons on Video, 3rd to 5th September 2014. Conference Report. Beiträge empirischer Musikpädagogik 6.
- 5 Wallbaum, C.; Prantl, D. (2014): The Music Pedagogic Shortcut. A method to articulate a point of view with video and complementary information. 23th EAS Conference. Nicosia, Greece.
- 6 Prantl, D.; Wallbaum, C. (2018): Videography on the way to the Analytical Short Film. In: Wallbaum, C. (Hrsg.): Comparing International Music Lessons on Video. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms, S. 317–334.
- 7 Wallbaum, C. (2018): The Analytical Short Film. In: Wallbaum, C. (Hrsg.): Comparing International Music Lessons on Video. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms, S. 97–121.
- 8 Wallbaum, C. (2010): Perspektiven der Musikdidaktik. drei Schulstunden im Licht der Theorien. Schriften / Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“, Leipzig, Bd. 3. Hildesheim [u.a.]: Olms.
- 9 Wallbaum, C. (2018): Comparing International Music Lessons on Video. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms.
- 10 Black, P.; Wiliam, D. (1998): Inside the black box. Raising standards through classroom assessment. London: School of Education, King's College London.
- 11 Sheridan, M.; Byrne, C. (2013): Music Education. In: Bryce, T. G. K., Humes, W. M. u. Kennedy, A. (Hrsg.): Scottish education. Referendum. Edinburgh: Edinburgh University Press, S. 575–579.
- 12 Stroh, W. M. (2010): Die tätigkeitstheoretische Perspektive. In: Wallbaum, C. (Hrsg.): Perspektiven der Musikdidaktik. drei Schulstunden im Licht der Theorien. Schriften / Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“, Leipzig, Bd. 3. Hildesheim [u.a.]: Olms, S. 261–282.
- 13 Niessen, A. (2010): Die Bedeutung von Verarbeitungstiefe im Musikunterricht – Dimensionen von Unterrichtsqualität in einer Musikstunde. In: Wallbaum, C. (Hrsg.): Perspektiven der Musikdidaktik. drei Schulstunden im Licht der Theorien. Schriften / Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“, Leipzig, Bd. 3. Hildesheim [u.a.]: Olms, S. 63–82.

- 14 Jank, W. (2010): Lernende: Objekte des Lehrens? Subjekte ihres Lernens? In: Wallbaum, C. (Hrsg.): Perspektiven der Musikdidaktik. drei Schulstunden im Licht der Theorien. Schriften / Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“, Leipzig, Bd. 3. Hildesheim u.a.: Olms, S. 133–158.
- 15 Wallbaum, C. (2010): Wenn Musik nur in erfüllter Praxis erscheint. In: Wallbaum, C. (Hrsg.): Perspektiven der Musikdidaktik. drei Schulstunden im Licht der Theorien. Schriften / Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“, Leipzig, Bd. 3. Hildesheim [u.a.]: Olms, S. 83–122.
- 16 Rolle, C. (2010): Musikdidaktische Reflexionen: Was heißt musikalische Bildung durch Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume? In: Wallbaum, C. (Hrsg.): Perspektiven der Musikdidaktik. drei Schulstunden im Licht der Theorien. Schriften / Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“, Leipzig, Bd. 3. Hildesheim [u.a.]: Olms, S. 233–260.
- 17 Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung (2004): Lehrplan Gymnasium Sachsen. http://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/lp_gy_musik.pdf?v2, abgerufen am: 22.09.2016.
- 18 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): Bildungsplan des Gymnasiums, Fach Musik, Baden-Württemberg. http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_MUS.
- 19 Vegas Pro 10.0. Sony Creative Software.
- 20 Kaltura Inc. (2015): The State of Video in Education 2015. A Kaltura Report. http://site.kaltura.com/Kaltura_Survey_State_of_Video_in_Education_2015.html, abgerufen am: 28.04.2016.
- 21 Zahn, C.; Krauskopf, K.; Hesse, F. W. & Pea, R. (2009): Participation in Knowledge Building “Revisited”: Reflective Discussion and Information Design with Advanced Digital Video Technology. Proceedings of “Computer-Supported Collaborative Learning” 09, S. 596–600.
- 22 Pauli, C.; Reusser, K. (2006): Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierenden Unterrichtsforschung und -entwicklung. Zeitschrift für Pädagogik 52, 6, S. 774–798.
- 23 Pea, R.; Mills, M.; Rosen, J.; Dauber, K.; Effelsberg, W. & Hoffert, E. (2004): The diver project. Interactive digital video repurposing. IEEE Multimedia 11, 1, S. 54–61.
- 24 Pea, R.; Lindgren, R. (2008): Video Collaboratories for Research and Education: An Analysis of Collaboration Design Patterns. IEEE Transactions on Learning Technologies 1, 4, S. 235–247.
- 25 Charmaz, K. C. (2011): Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In: Mey, G.; Mruck, K. (Hrsg.): Grounded theory reader. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107–216.
- 26 Flick, U. (2008): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- 27 Schindler, R. (1957): Grundprinzipien der Psychodynamik in der Gruppe. Psyche, 11, S. 308–314.
- 28 Reusser, K.; Pauli, C. (2013): Verständnisorientierung in Mathematikstunden erfassen. Ergebnisse eines methodenintegrativen Ansatzes. Zeitschrift für Pädagogik, 59, S. 308–335.

- 29 Strauss, A. L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. UTB, 1776 // 1776, Soziologie. München: Fink.
- 30 Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz.
- 31 Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 24. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH.
- 32 Vogl, S. (2014): Gruppendiskussion. In: Baur, N.; Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 581–586.
- 33 Dann, H.-D. (1994): Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In: Reusser, K. (Hrsg.): Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe. Programm Huber: Psychologie-Forschung. Bern u. a.: Huber, S. 163–182.