

# Neue Impulse für die IGP: Ein Leitfaden zur Unterrichtsreflexion ausgehend von Kodier-Techniken der „Grounded Theory“-Methode

Ein Beitrag zum 10. Hochschulwettbewerb Musikpädagogik, eingereicht von den Studierenden des Master Musikpädagogik an der Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden:

Judith Beckedorf  
Ladislav Pazdera  
Georg Wiede  
Ida-Lene Bragenitz

## Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung .....	1
2 Unterrichtsanalyse: Datenerhebung und -auswertung.....	1
2.1 Beobachtung/ Datenerhebung.....	1
2.2 „Grounded Theory“-Methode/ Datenauswertung .....	1
3 Methodisches Vorgehen und Ergebnisse .....	2
3.1 Kategorie Schüler*innenäußerungen (Judith Beckedorf).....	2
3.2 Kategorie Lob (Ladislav Pazdera).....	3
3.3 Kategorie Fragen der Lehrpersonen (Georg Wiede) .....	4
3.4 Kategorie Interventionen der Lehrpersonen (Ida-Lene Bragenitz).....	4
3.5 Schlussfolgerungen und Impulse für die Praxis .....	5
4 Methodischer Leitfaden zur Reflexion von Instrumental- und Gesangsunterricht .....	6
5 Fazit .....	6

# 1 Einleitung

„Einzelne Stunden nach Maßgabe solcher Kriterien zu beobachten und zu reflektieren, sodann zu meditieren, wie sich Unterricht mit bestimmten Schülern im Hinblick auf bestimmte Kriterien verbessern lässt – dies sind Grundübungen zur Verfeinerung kommunikativen Verhaltens, die jeder Lehrende immer wieder praktizieren sollte“ (Mahlert 2011, S. 208).

Unterrichtsbeobachtung ist ein essenzieller Teil in Ausbildung und beruflicher Praxis der IGP, denn „[j]edes musikpädagogische Arbeiten ist unmittelbar mit Wahrnehmungs- und Beobachtungsvorgängen verbunden“ (Busch 2014, S. 95). Daher gibt es zu diesem Thema umfangreiche Literatur mit Beobachtungsleitfäden. Im Rahmen eines Studiums sind solche Leitfäden zur Erstellung von formalisierten Protokollen als Hilfestellung und Sensibilisierung unverzichtbar. Ihre Möglichkeiten sind jedoch begrenzt. Themen könnten unter Umständen nur deshalb Beachtung finden, weil sie in dem Leitfaden auftauchen und oberflächlich bearbeitet werden, während andere vorherrschende Themen vielleicht übersehen werden. Wir stellen uns die Frage, ob Unterricht auch ohne ein vorgefertigtes Raster beobachtet und ausgewertet werden kann. In diesem Zusammenhang beschäftigten wir uns mit einer empirischen Forschungsmethode der Sozialwissenschaft, der „Grounded Theory“-Methode (GTM). Das Besondere ist hierbei, dass wir bei der Unterrichtsanalyse nicht von Literatur, sondern von Daten direkt aus der Praxis ausgehen, diese analysieren, auswerten und Impulse für die Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit ableiten.

Ziel dieser Arbeit ist es, einen methodischen Leitfaden für die Unterrichtsbeobachtung und -analyse zu entwickeln unter Zuhilfenahme von Kodier-Techniken der GTM. Im Folgenden erläutern wir zunächst Grundlagen der Unterrichtsbeobachtung und die GTM. Wir haben zwei Unterrichtsstunden analysiert und stellen unsere Vorgehensweise und die inhaltlichen Ergebnisse in Kapitel 3 vor. Zuletzt präsentieren wir den daraus resultierenden Leitfaden zur Unterrichtsreflexion.

## 2 Unterrichtsanalyse: Datenerhebung und -auswertung

Generell ist darauf zu achten, die Begriffe Beobachtung (=Datenerhebung) und Interpretation (=Datenauswertung), besonders beim Protokollieren nicht zu vermischen (vgl. Busch 2014, S. 103). Wie an unserem Beispiel ersichtlich, können sich im Kontext der GTM jedoch beide Vorgänge abwechseln und gegenseitig befruchten.

### 2.1 Beobachtung/ Datenerhebung

Das Unterrichtsgeschehen ist ein sehr komplexer Vorgang, der sich nie in seiner gesamten Breite erfassen lässt, weshalb in Fachliteratur größtenteils darauf hingewiesen wird, vor der Beobachtung gezielt Wahrnehmungskategorien festzulegen (vgl. a.a.O., S. 96). Bei der gelenkten Beobachtung schränkt man sich auf zuvor festgelegte einzelne Beobachtungsaspekte ein, was vor Ablenkung schützen und zu einem genaueren Einblick in diesen Aspekt führen kann. Bei der spontanen Beobachtung besteht die Gefahr, dass die Aufmerksamkeit zufällig von Auffälligkeit zu Auffälligkeit pendelt und der/die Beobachtende nach kurzer Zeit ermüdet, wobei dies auch eine Chance für unerwartete Entdeckungen sein kann. Es wird zwischen nicht formalisierten und formalisierten Protokollen unterschieden mit einem breiten Spektrum dazwischen. Ersteres eignet sich besonders für eine freie oder spontane Beobachtung, für eine gelenkte Beobachtung bietet sich ein stark formalisiertes Protokoll an (vgl. a.a.O., S. 100ff).

### 2.2 „Grounded Theory“-Methode/ Datenauswertung

Die GTM ist eine verbreitete Vorgehensweise in der qualitativen Sozialforschung, die „eine systematische Reihe von Verfahren benutzt, um eine induktiv abgeleitete, gegenstandsverankerte Theorie über ein Phänomen zu entwickeln“ (Strauss/Corbin 1996, S. 8). Am Anfang der Forschung steht hier nicht eine Theorie, sondern ein Untersuchungsbereich. Was nun relevant ist wird erst im Forschungsprozess selbst deutlich (vgl. a.a.O. 1996, 8ff). Die Analyse der Daten während des Forschens nennt sich Kodieren. Dabei werden die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt, wodurch sich Theorien entwickeln. Es werden drei Typen des Kodierens unterschieden – offenes, selektives und axiales Kodieren (vgl. Böhm

2017, S. 478-482). Offenes Kodieren beschäftigt sich vor allem mit dem Benennen und Kategorisieren von Phänomenen. Diese Daten werden mittels zweier analytischer Verfahren aufgeschlüsselt: Anstellen von Vergleichen und Stellen von Fragen. Dadurch entwickeln sich Konzepte (Bezeichnungen der Phänomene) und Kategorien (Gruppierungen ähnlicher Konzepte) als Bausteine einer späteren Theorie. Den Kategorien werden bestimmte Eigenschaften zugeordnet, welche dimensionalisiert werden. Diese Dimensionalisierung beschreibt wie Charakteristika einer Kategorie entlang eines Kontinuums variieren (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 43ff; Böhm 2017, S. 477). Das axiale Kodieren ist ein Verfahren der Verfeinerung bereits entstandener Kategorien, es wird nach Verbindungen gesucht und die Daten werden neu zusammengesetzt. Die Aufgabe des selektiven Kodierens besteht dann im Finden des zentralen Phänomens der Analyse – der sogenannten Kernkategorie (vgl. Böhm 2017, S. 478-482).

### 3 Methodisches Vorgehen und Ergebnisse

Im Rahmen des Seminars „Unterrichtswerkstatt“ an der HfM Dresden wurden zwei halbstündige Unterrichtseinheiten im Fach Gitarre per Kamera aufgezeichnet. Stunde 1 wurde von L1<sup>1</sup> Ladislav Pazdera gehalten mit S1 Liese (10 J., Unterricht seit 1 J.), Stunde 2 von L2 Judith Beckedorf mit S2 Selina (8 J., Unterricht seit 1/2 J.). Beide L sind Mitverfasser dieser Arbeit. Als Datengrundlage für das offene Kodieren wurde ein nicht-formalisiertes Protokoll der Stunde 1 verwendet und auf Konzepte untersucht. Den gefundenen Konzepten wurden Kategorien zugeordnet und es ergab sich die zentrale Kategorie „L/S-Interaktion“, mit den dazu gehörigen Kategorien: Schüler\*innenäußerungen, Lob, Fragen der Lehrpersonen und Interventionen der Lehrpersonen, welche wiederum dimensionalisiert wurden (vgl. 2.2). Das axiale Kodieren erwies sich aufgrund der geringen Menge an Daten als wenig ergiebig. Für jede der vier Kategorien ergab sich ein stark formalisiertes Protokoll, anhand dessen das Videomaterial erneut betrachtet wurde. Im Laufe des Prozesses wurden ungenaue Inhalte durch neue Eigenschaften konkretisiert und nicht zielführende Eigenschaften entfernt. Es entstanden Tabellen mit Zahlensystem für die Dimensionen aller Eigenschaften (1-5). Damit wurde das Unterrichtsgeschehen auf Zusammenhänge, Auffälligkeiten, Tendenzen, Überraschendes und Widersprüche hin untersucht. Erkenntnisse und Schlussfolgerungen wurden zusammengefasst und unter Zuhilfenahme von Literatur wurden Impulse und Anregungen für die L erarbeitet.

#### 3.1 Kategorie Schüler\*innenäußerungen (Judith Beckedorf)

Folgende Eigenschaften wurden festgelegt: Kommunikationsart (verbal-körperlich), dominanter Aspekt (Sache-Beziehung-Selbstoffenbarung-Appell), Emotionalität (sachlich-emotional), Intensität (gleichgültig-intensiv), Funktion (fragend-aussagend), Länge (kurz-lang) und Lautstärke (leise-laut). Um Äußerungen sinnvoll zusammenzufassen, wurde das Kommunikationsquadrat nach Friedemann Schulz von Thun in der Kategorie „dominanter Aspekt“ herangezogen. Demnach besteht jede Äußerung aus den oben genannten vier Aspekten, nur sind diese immer verschieden stark ausgeprägt (vgl. von Thun 1981, S. 13ff). Bei beiden S ist der häufigste dominante Aspekt die Selbstoffenbarung, wobei dieser bei S1 aus vielfältigen Äußerungen besteht und bei S2 hauptsächlich aus Zustimmung. Die übrigen Äußerungen sind bei S1 gleichmäßig verteilt, während sie bei S2 mit nur einer Ausnahme den Sachaspekt hervorheben. Der größte Unterschied zwischen beiden S findet sich in Bezug auf den Gehalt der Emotionalität. Während bei S1 alle Werte fast perfekt ausgewogen sind, findet man bei S2 insgesamt 121 Äußerungen sachlicher Natur und keine emotionale. Im Bereich der Intensität zeigt sich ein ähnliches Bild. Während bei S1 eine große Streuung besteht, äußert sich S2 viel neutraler. Bei beiden S sind die meisten Äußerungen aussagend, die wenigen übrigen Äußerungen sind entweder Fragen oder unsichere Antworten mit fragendem Tonhöhenverlauf. In der Länge der Aussagen deckt S1 das gesamte Spektrum ab, tendiert jedoch zu kurzen Äußerungen, während S2 mit insgesamt 102 kurzen Äußerungen auffällt. Obwohl beide S mehrheitlich neutral bis leise kommunizieren, äußert sich S1 etwas öfter laut. Bei S1 sind die körperlichen Äußerungen um einiges vielfältiger (z.B. Nicken, Winken, L mit der Gitarre streicheln, usw.) als bei S2 (ausschließlich Nicken).

---

<sup>1</sup> L = Lehrperson(en), S = Schüler\*in(nen)

S1 ist sehr dynamisch und nutzt jede sich bietende Gelegenheit zur Äußerung. Oft reagiert sie extrem oder bewusst ungewöhnlich. Ihr Kommunikationsstil ist mitteilungsfreudig-dramatisierend (vgl. von Thun 1989, S. 15). Besonders zu Beginn des Unterrichts scheint S1 mit Äußerungen von ihrer Aufgabe ablenken zu wollen, wenn diese nicht gut klappt oder schief laufen könnte. Wann immer L1 eine Schwachstelle zeigt, nutzt S1 diese. Es wirkt manchmal wie ein Machtkampf zwischen L1 und S1. Mit ihrer stärksten Aussage „Ich weiß. [...] Trau mir doch mal was zu.“ generalisiert sie betont, sich an das Gefragte selbst zu erinnern und lehnt die Hilfe durch L1 in diesem Moment entschieden ab. Der Kommunikationsstil von S2 ist distanzierend bzw. bedürftig-abhängig (vgl. a.a.O., S. 15). Äußerungen finden ausschließlich als Reaktion statt. Auf Einladung zum „High Five“ durch L2 macht sie zwar mit, triumphiert jedoch zurückhaltend und steht dann unsicher da.

Zeit	Äußerung	Kommunikationsart verbal, körperlich	Dominanter Aspekt Sachaspekt Beziehungaspekt Selbstoffenbarung Appellaspekt	Emotionalität 1 sachlich bis 5 emotional	Intensität 1 gleichgültig bis 5 intensiv	Funktion 1 fragend bis 5 aussagend	Länge 1 kurz bis 5 lang	Lautstärke 1 leise bis 5 laut	Kommentar/ Frage
0:41	„Mein Fuß geht weg.“	verbal	Sache	2	3	5	2	1	Reaktion auf Umstellen der Fußbank durch L.
1:03 - 1:18	S lacht/ lächelt	verbal	Selbstoffenbarung	5	4	5	5	2	S lacht zunächst und lächelt dann für ein paar Sekunden.
1:20	S lacht schnaubend	verbal	Selbstoffenbarung	5	5	5	1	3	S scheint kurz überfordert mit der Übung und möchte möglicherweise ausweichen.

Abb. 1: Eigenschaften und Dimensionalisierung der S-Äußerungen (Beispiel)

### 3.2 Kategorie Lob (Ladislav Pazdera)

Lob stellt eine Art des Feedbacks dar, welches in engem Zusammenhang zum Ergebnis steht und eine Bewertung enthält (vgl. Ernst 2012, S. 123). Für diese Kategorie wurden folgende Eigenschaften festgelegt: Aufrichtigkeit (rhetorisch-authentisch), Spontaneität (strategisch-spontan), Intensität (zurückhaltend-enthusiastisch), körperlicher Aspekt (abwesend-präsent), Genauigkeit (undifferenziert-differenziert) und Bezug (auf Zustand-Sache und Entwicklung-Person).

Auffällig ist, dass viele Äußerungen auf sprachlicher Ebene undifferenziert sind. Betrachtet man jedoch den Zusammenhang in der Unterrichtsstunde, scheint es, als wäre es sowohl L1 als auch S1 immer klar worauf sich ein Lob bezieht. Des Weiteren ergab sich aus der Unterrichtsanalyse der Stunde 1, dass sich die Eigenschaften Aufrichtigkeit, Spontaneität und Intensität gegenseitig beeinflussen. Ein authentisches Lob ist meistens gleichzeitig spontan und enthusiastisch, ein rhetorisches Lob jedoch hat immer einen strategischen Aspekt und ist zurückhaltend. Ist ein Lob bei L1 authentisch, spontan und enthusiastisch, so bezieht es sich in den meisten Fällen auf eine Entwicklung und S1 als Person. Auf der anderen Seite bezieht sich ein rhetorisches Lob immer auf einen bestimmten Zustand oder eine Sache. Im Vergleich dazu formuliert L2 Lob zurückhaltend, strategisch und rhetorisch. Ein Lob folgt oft im Zusammenhang mit einer engen oder konvergenten Frage von L2. Es scheint als würde L2 eine Frage stellen, von der sie weiß, dass S2 die Antwort kennt. Das bedeutet, dass L2 plant S2 im Anschluss daran zu loben. Andererseits, wenn das Lob als Reaktion auf das Musizieren angewendet wird, ist es eher spontan und damit authentischer. L2 verwendet also zwei unterschiedliche Arten des Lobes.

Zeit	Äußerung des Lehrers	Lob/ Ermutigung	Bemerkungen zur Äußerung	Funktion	Eigenschaften						
					Aufrichtigkeit rhetorisch – authentisch	Spontaneität strategisch – spontan	Intensität zurückhaltend – enthusiastisch	körperlicher Aspekt abwesend/ gering – präsent/stark	Genauigkeit undifferenziert – differenziert	Bezug Zustand/ Entwicklung	Bezug Sache/Person
1:15	genau	Lob	neutral, Nicken	Bestätigung	3	4	1	2	1	1	1
1:25	gut	Lob	neutral, Nicken	Bestätigung	3	4	1	2	1	1	1
1:34	genau, perfekt	Lob	mit Begeisterung, größere Reaktion, es ist L Meinung nach schwierigere Bewegung gelungen	Bewertung	4	4	2	1	1	4	3

Abb. 2: Eigenschaften und Dimensionalisierung des Lobes (Beispiel)

### 3.3 Kategorie Fragen der Lehrpersonen (Georg Wiede)

Die Dimensionalisierung anhand eines Kontinuums erschien hier nicht sinnvoll, stattdessen wurde formal in enge/offene, konvergente/divergente und echte/unechte Fragen unterteilt, inhaltlich in Wissens-, Kontroll-, Befindlichkeits-, Beobachtungs-, Bewertungs- und Aufforderungsfragen. Fragen können auch mehreren Typen zugewiesen werden, so ist z.B. eine offene, echte, divergente Bewertungsfrage durchaus möglich. Ebenso wurde analysiert, ob und wie Fragen beantwortet wurden. In Stunde 1 wurden von L1 17 Fragen gestellt. Vier Fragen wurden verbal, acht Fragen non-verbal und fünf Fragen nicht beantwortet. Es wurden fast ausschließlich enge und konvergente Fragen gestellt. Inhaltlich waren Wissens-, Kontroll- und Aufforderungsfragen die häufigsten Typen. In Stunde 2 wurden von L2 97 Fragen gestellt. 76 Fragen wurden verbal und 21 Fragen non-verbal beantwortet. Es wurden ausschließlich enge Fragen verwendet, welche sowohl konvergent oder divergent beantwortet wurden. Inhaltlich handelte es sich meist um Kontrollfragen, danach folgten, nach ihrer Häufigkeit, Wissens-, Aufforderungs-, Beobachtungs- und Befindlichkeitsfragen. Im Vergleich bedienen sich beide L auf formaler Ebene überwiegend der engen Frage. Inhaltlich verwendet L1 keine Bewertungsfragen und L2 keine rhetorischen Fragen. Kontrollfragen werden prozentual gleich viel genutzt. L2 nutzt 13 Beobachtungsfragen, während L1 keine verwendet. Auffällig ist der große Unterschied in der Anzahl gestellter Fragen. Hierzu muss erwähnt sein, dass L1 nicht deutscher Muttersprachler ist.

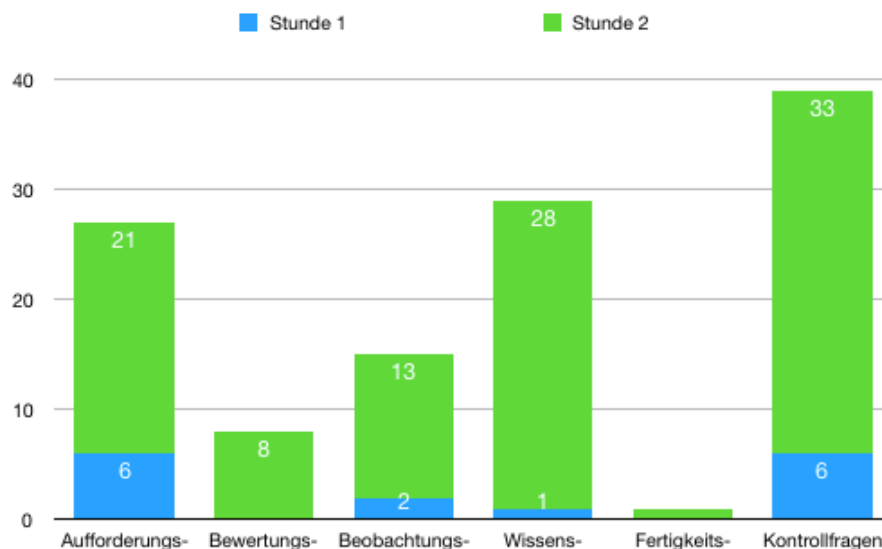


Abb. 3: Zusammenfassung Fragetypen (inhaltlich)

### 3.4 Kategorie Interventionen der Lehrpersonen (Ida-Lene Bragenitz)

Mit Interventionen sind hier die Aktionen der L gemeint, welche in das Handeln von S eingreifen. Hierfür wurden folgenden Eigenschaften festgelegt: Aktionsform (verbal-körperlich), Transparenz (indirekt-direkt), Bestimmtheit (vorsichtig-bestimmt), Zielrichtung (unterbindend-unterstützend) und Erfolg (erfolglos-erfolgreich). Aus Stunde 1 sticht vor allem heraus, dass L1 überwiegend Interventionen ausführt, die gleichzeitig verbal und körperlich stattfinden. Dabei sind die verbalen Aussagen oft indirekt, unbestimmt und vorsichtig formuliert, wobei im Gegensatz dazu die körperlichen Aktionen sehr direkt und bestimmt sind. Diese Interventionen stimmen demnach in sich nicht überein und vermitteln Unsicherheit. „Für gewöhnlich stimmen verbale und nonverbale Sprachanteile überein und stützen sich gegenseitig (kongruente Nachrichten). Zuweilen widersprechen sie sich jedoch auch. Ist dies der Fall, kann dies mitunter auf innere Unstimmigkeiten zurückgeführt werden“ (Losert 2015, S. 173) Letzteres ist bei Stunde 1 oft der Fall, weswegen L1 häufig nach ein paar Sekunden wiederum eingreifen muss. Die Gefahr bei zu viel körperlichem Eingreifen könnte jedoch sein, dass S1 nicht lernt ihr eigenes Spiel zu reflektieren, zu korrigieren und auf das Intervenieren von L1 angewiesen ist.

Im Gegensatz dazu bestehen die Interventionen der Stunde 2 vor allem aus Fragen, mit denen L2 S2 dazu

animiert sich selbst zu beobachten und zu reflektieren. L nutzt demnach die Methode des erarbeitenden Verfahrens (vgl. Ernst 2012, S. 79). In einigen Situationen kann man beobachten, dass sich S2 sogar selbst unterbricht, weil sie einen Fehler bemerkt hat. Das könnte bedeuten, dass S2 durch die vielen Fragen der L2 gelernt hat, sich selbst zu beobachten und zu hinterfragen. Eine Gefahr könnte jedoch sein, dass S zu viel hinterfragen und somit verunsichert und überkritisch bezüglich des eigenen Spiels werden.

Zeit	Unterrichtsaktion	Interventionen	Absicht/Ziel	Eigenschaften 1 ↔ 5					Bemerkungen/ Zusammenfassung
				Aktionsform verbal ↔ körperlich	Transparenz indirekt ↔ direkt	Bestimmtheit vorsichtig ↔ bestimmt	Zielrichtung unterbindend ↔ unterstützend	Erfolg erfolglos ↔ erfolgreich	
0:00-2: 30	Aufwärmübung	1. L stellt Füße der S anders hin und sagt dazu: „nur um uns aufzuwärmen“, im Anschluss dreht er die Gitarre der S um	1. Übung um die Finger aufzuwärmen vorbereiten	1. 3	1. verbal: 1, körperlich: 5	1. verbal: 1, körperlich: 5	1. 3	1. 5	- Körperlich und verbale Intervention gleichzeitig, diese widersprechen sich in der Ausführung.

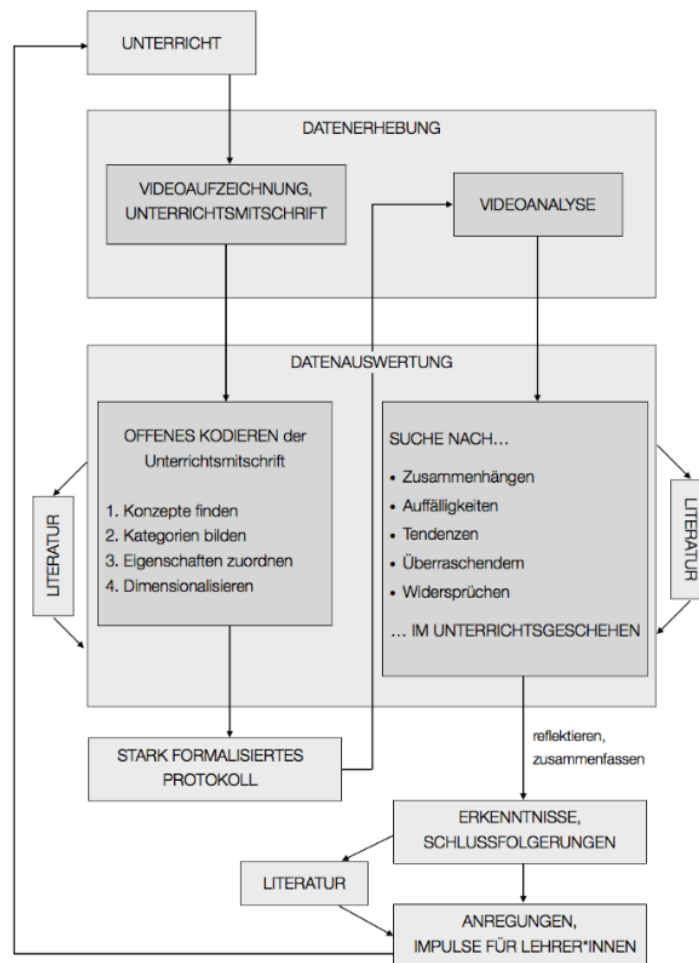
Abb. 4: Eigenschaften und Dimensionalisierung der Interventionen der Lehrpersonen (Beispiel)

### 3.5 Schlussfolgerungen und Impulse für die Praxis

Stunde 1: Mit einem differenzierteren Wortschatz könnte L1 verbale Aussagen klarer formulieren, denn „*Unterrichten kommt ohne ein erläuterndes und hinweisendes Sprechen nicht aus. Lehren bedarf der Sprache.*“ (Losert 2015, S. 176) Im Zusammenhang damit sollte sich L1 mit seiner Körpersprache und dem Körperkontakt zu S1 auseinandersetzen. Des Weiteren deuten die große Vielfalt an Aspekten und der hohe Anteil von S-Äußerungen auf einen tendenziell dialogischen Unterrichtsstil von L1 hin (vgl. Ernst 2012, S 79). Hierin besteht die große Chance für S1, ein relativ hohes Maß an Selbstständigkeit im Unterricht zu erleben. Gleichzeitig birgt dieser Stil die Gefahr, dass eine eigenwillige und kommunikationsfreudige S wie S1 mit L1 in eine Art Autoritätskampf gerät und so der Unterrichtsfluss verloren geht. Erstrebenswert wäre eine Balance aus eng und weniger eng geführten Unterrichtsphasen, in denen volle Aufmerksamkeit von S1 verlangt wird, um ihr an anderen Stellen Freiräume zu lassen, in denen sie ihrem Mitteilungsbedürfnis nachgehen kann. Für mehr Struktur und die Einbeziehung der S1 könnten gezielt Wissens- und Bewertungsfragen eingesetzt werden. Nicht beantwortete Fragen sollten reflektiert und ggfs. umformuliert werden.

Stunde 2: Ein Impuls für die weitere Praxis könnte für L2 das Entwickeln von methodischen Alternativen zum erarbeitenden Verfahren sein, um S2 mit offeneren Fragen mehr Raum zu geben. Die häufige Kette Frage-Antwort-Lob sollte nicht zu einem Automatismus werden, um nicht an Wirkung zu verlieren. Ls enge Führung resultiert in häufigen kleinen Erfolgserlebnissen und kommt der zurückhaltenden Persönlichkeit von S2 entgegen. S2 reagiert mit Äußerungen im Sinne von „Ich stimme dir zu“. Die Rollen L = Führende und S = Folgende sind klar und stabil. Um den Unterricht nicht zu versachlichen und die Entfaltung und Entwicklung von Kreativität und Selbstständigkeit von S2 zu fördern, könnte L2 sie z.B. öfter ermuntern, Musik selbst zu erfinden und zu entdecken. L2 verwendet sehr viele Fragen, was grundsätzlich die Reflexion der S anregt, allerdings sind Aufforderungsfragen auch leicht durch Aussagen zu ersetzen. Um unnötige Fragen zu vermeiden, sollte das Thema in die Unterrichtsplanung und -reflexion miteinbezogen werden. Es stellt sich die Frage, inwiefern das S-Verhalten durch L geprägt wird oder von anderen Faktoren, wie z.B. der S-Persönlichkeit, dem Vorgehen eines vorherigen L oder dem sozialen Umfeld. So kam die Idee auf, beide L könnten versuchsweise die jeweils andere S unterrichten. Zusätzlich sollten beide L die neuen Impulse aufnehmen, weiterentwickeln und in ihren kommenden Unterrichtsstunden ausprobieren. Bei Zeiten könnte eine erneute Reflexion des Unterrichts wie beschrieben erfolgen.

## 4 Methodischer Leitfaden zur Reflexion von Instrumental- und Gesangsunterricht



## 5 Fazit

Mit Hilfe des entwickelten methodischen Leitfadens ist es möglich den eigenen Unterricht differenzierter und ohne vorgefertigtes Raster zu beobachten. Im Vergleich zur Nutzung herkömmlicher Leitfäden ist dieser nicht kanalisierend und führt Beobachter\*innen in keine vorgezeichnete thematische Richtung. Die Unterrichtsanalyse wird damit individueller, authentischer und ermöglicht einen objektiveren Blick auf die eigene Praxis. Diese Vorgehensweise trägt zur Professionalisierung der IGP bei und bietet eine Möglichkeit, empirische Forschungsmethoden im Rahmen von Lehrpraxis-/Methodik-Seminaren in das Studium zu integrieren. Auch wenn das Vorgehen durch intensives Lektürestudium sehr aufwendig ist, so fördert man auf diese Weise doch die intrinsische Motivation zum wissenschaftlichen Arbeiten, da man erst über die Praxis auf die benötigte Literatur stößt. Selbstverständlich ist es auch bei dieser Methode möglich, dass nicht alle zentralen Punkte des Unterrichts erfasst werden, jedoch stellt das kein Problem dar, wenn sich, wie in unserem Fall, genügend Schlussfolgerungen ergeben, aus denen neue Impulse abzuleiten sind.

Musikpädagog\*innen sollten stets den eigenen Unterricht beobachten, analysieren und weiterentwickeln. Dies ist ein niemals abschließbarer Prozess, weshalb unser Leitfaden am Ende auch wieder zurück an den Anfang führt. In der GTM heißt es: „Das Verhältnis zwischen Theorien und sozialer Wirklichkeit bedarf ebenso kontinuierlicher Überprüfung wie die formulierten Theorien einer Weiterentwicklung bedürfen“ (Strübing 2014; zit. nach Göllner 2017, S. 98).

## Literatur:

Busch, Barbara (2014): *Was soll mir das eigentlich bringen? Anregungen für die Beobachtung (und Bewertung) von Instrumentalunterricht*, in: Busch, Barbara (Hg.): *Einfach musizieren!? Studentexte zur Instrumentalpädagogik*, Augsburg: Wißner-Verlag, S. 95 ff.

Böhm, Andreas (2017): *Theoretisches Codieren, Textanalyse in der Grounded Theory*, in: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 475 ff.

Ernst, Anselm (2012): *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis*, Mainz: Schott Music

Göllner, Michael (2017): *Perspektiven von Lehrenden und SchülerInnen auf Bläserklassenunterricht. Eine qualitative Interviewstudie*, Münster: Waxmann Verlag

Losert, Martin (2015): *Die Kunst zu unterrichten. Grundlagen der Instrumental- und Gesangspädagogik*, Mainz: Schott Music

Mahlert, Ulrich (2011): *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht*, Mainz: Schott

Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*, Weinheim: Psychologie Verlags Union

Schulz von Thun, Friedemann (1981): *Miteinander reden: 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*, Reinbek: Rowohlt

Schulz von Thun, Friedemann (1989): *Miteinander reden: 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung: Differentielle Psychologie der Kommunikation*, Reinbek: Rowohlt