HOCHSCHULE
FÜR MUSIK UND THEATER
»FELIX MENDELSSOHN
BARTHOLDY«
LEIPZIG

SCHRIFTEN ONLINE: MUSIKPÄDAGOGIK – 7

CORA LINDNER & MAGDALENA PREIBLER &
CHRISTOPHER WALLBAUM

KODIERUNG VON ‚DIDAKTISCHEN
BEGEGNUNGEN‘ IM KLASSENZIMMER

DARGESTELLT AN ACHT MUSIKSTUNDEN
AUS WALLBAUM (2018):
COMPARING INTERNATIONAL
MUSIC LESSONS ON VIDEO

**Cora Lindner & Magdalena Preißler &
Christopher Wallbaum**

**Kodierung von ‚Didaktischen Begegnungen‘ im
Klassenzimmer**

Dargestellt an acht Musikstunden
aus Wallbaum (2018):

Comparing International Music Lessons on Video

Schriften online: Musikpädagogik

Christopher Wallbaum

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in
der Deutschen Nationalbibliographie.

Detaillierte bibliographische Angaben sind im Internet
unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die Autoren haben sich bemüht, sämtliche Rechteinhaber ausfindig
zu machen. Sollte dies an eine Stelle nicht gelungen sein, so wird
um entsprechende Mitteilung gebeten.

© 2021 Cora Lindner, Magdalena Preißler, Christopher Wallbaum
Ins Englische übersetzt von Magdalena Preißler.

Alle Rechte vorbehalten.

Inhaltsverzeichnis

Anhangsverzeichnis	2
Vorwort	3
1 Einleitung	4
2 Methodik	9
2.1 Olle Zandén: Topic-based Analysis of Attempts at Shared Understanding	9
2.2 Kodierung	11
2.3 Materialkorpus	15
2.4 Einheitliche Formatierung des Materialkorpus	17
2.5 Erstellung der Kodierungen	21
2.6 Unschärfen	22
2.6.1 Unschärfen im gegenseitigen Verständnis	22
2.6.2 Durch die Quellenlage bedingte Unschärfen	23
2.6.3 Durch den Schulkontext bedingte Unschärfen	24
2.6.4 Durch den musikpädagogischen Kontext bedingte Unschärfen	32
2.6.5 Kultur- und Sprachspezifische Unschärfen	34
2.6.6 Fehlerhafte Anwendung der Methodik innerhalb der Kodierungen	38
3 Das bereitgestellte Material und ausgewählte Anwendungsmöglichkeiten	40
3.1 Excel-Tabellen	40
3.2 Suchprogramm	40
3.2.1 Anleitung	41
3.3 Forschungsmöglichkeiten	46
3.3.1 Anwendungsbeispiel: geschlossene Fragen	46
3.3.2 Von der Juxtaposition ausgehend forschen	48
4 Didaktische Begegnungen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht	50
Bibliographie	53
Abbildungsverzeichnis	57
Anhang	59
Danksagung	61

Anhangsverzeichnis

Anhang 1 - Anteil der kodierten Interaktionen von T und S(s) im Verhältnis aus Giebel (2019: 52)	59
Anhang 2 - Prozentualer Anteil der empty responses Lehrer*innen (T) und Schüler*innen (S) im Vergleich aus Giebel (2019: 53)	59
Anhang 3 - Anteil der als musikalisch kodierten Interaktionen an der Gesamtzahl kodierter Einheiten pro Stunden in absoluten Zahlen aus Giebel (2019: 55)	60
Anhang 4 - Relative Verhältnisse interaktionaler Modi aufgeteilt in Lehrer*in (t) und Schüler*innen (s) aus Giebel (2019: 56)	60

Vorwort

Das vorliegende Buch ist im doppelten Sinne nützlich. Es kann zum einen als musterhafte Darstellung einer Methode zur vergleichenden Unterrichtsforschung gelesen werden, die dialogartige verbale und musikalisch-nonverbale „didaktische Begegnungen“ (*didactical encounters*, Olle Zandén 2018) zu quantifizierbaren Codes verallgemeinert, die ihrerseits qualitative Interpretationen triangulieren oder auch anregen können (S. 48-51).

Zum zweiten präsentiert das Buch vollständige Kodierungen aller *didactical encounters* in acht Multi-Angle-Videos von Musikunterrichtsstunden aus sieben Ländern, die zusammen mit dem von mir 2018 herausgegebenen Buch „Comparing International Music Lessons on Video“ veröffentlicht wurden. Diese Kodierungen können als konkrete Handreichung genutzt werden, um entweder Interpretationen der nationalen Experten oder eigene Interpretationen der Unterrichtsstunden mit den Kodierungen ins Verhältnis zu setzen.

Das gesamte Material basiert auf Zuarbeiten von verschiedenen Studierenden und einer ersten Sammlung, kritischen Sichtung und Ergänzung durch Max Giebel in einer Examensarbeit. Die Autorinnen haben für das Ganze in unermüdlich selbstkritischen Annäherungen die vorliegende, musterhafte Form gefunden. Nicht zuletzt hat Cora Lindner das Material online so aufbereitet, dass es digital genutzt und erweitert werden kann. Außerdem wird eine von Magdalena Preißler übersetzte, englische Version des Buches für internationale Forschung zur Verfügung gestellt.

Christopher Wallbaum im Juni 2021

1 Einleitung

“Education must begin with the solution of the teacher-student contradiction, by reconciling the poles of the contradiction so that both are simultaneously teachers and students.”

- Paulo Freire (*Pedagogy of the Oppressed*)

Der Einfluss der Interaktion von Lehrern¹ und Schülern während des Unterrichts auf das schulische Lernen und den Lernerfolg² ist unumstritten. Auch der im Rahmen der Studie „*On comparing international music lessons on video*“ (vgl. Wallbaum 2018a) erschienene Beitrag „*Topic-based Analysis of Attempts at Shared Understanding*“ von Olle Zandén (2018) beschäftigt sich damit. Darin entwickelt Zandén eine Methodik zur Kodierung und Analyse von sogenannten „didaktischen Begegnungen“, d.h. jeder im Unterricht stattfindenden Interaktion.

Im Wintersemester 2018/19 wandten Studenten der Hochschule für Musik und Theater “Felix Mendelssohn Bartholdy” im Rahmen eines von Christopher Wallbaum geleiteten Seminars die Methode auf acht Musikunterrichtsstunden an. Diese waren zuvor in der oben erwähnten Studie (vgl.

¹ Gemäß des Hochschulentwicklungsplanes der HMT Leipzig “[schließen] die männlichen Personenbezeichnungen auch die anderen Geschlechter [ein]” (Senatskommission “Gleichstellungskonzept” 2019: 23)

² Definitionen variieren stark: vgl. Stratmann et al.: Lernerfolg als Verbindung aus “Lernziel, Lernzielüberprüfung und Lernprozess” (2009: 92); Müller & Duit (vgl. 2004: 156f.) Lernerfolg als Lernzuwachs; oder Erreichen des Stundenziels (vgl. Niessen & Lehmann-Wermser 2006: 247).

Wallbaum 2018a) als Multi-Angle-Videos bereitgestellt worden. Das mit diesem Buch bereitgestellte und theoretisch aufgearbeitete Material beinhaltet neben jenen acht mittels der Zandénschen Methode (2018) erstellten **Kodierungen** auch ein **Suchprogramm** für erleichterte Weiterarbeit und kann als Grundlage für musikpädagogische Studien herangezogen werden. Eine Übersicht des Materials und der jeweils relevanten Kapitel ist in (Abb. 1) gegeben.

Bereitgestelltes Material	Verfügbar unter	Betreffende Kapitel
Kodierungen der Studenten nach der Methode von Zandén (2018)	GitHub-Repositorium „suchmaschine“ im Ordner <i>Excel Files</i> DOI: 10.5281/zenodo.4783307	Kapitel 2
Suchprogramm	GitHub-Repositorium „suchmaschine“ im Ordner <i>dist</i> DOI: 10.5281/zenodo.4783307	Kapitel 3

Abbildung 1 Mit diesem Buch für Forschungszwecke bereitgestelltes Material

Bei den einzelnen **Kodierungen der Studenten** handelt es sich um *interne Vergleiche* („*internal or within comparisons*“; Wallbaum & Stich 2018: 50), mittels welcher viele einem Objekt zugehörige Elemente auf ihre Gemeinsamkeiten untersucht werden. Diese Methodik lässt sich folglich in den Bereich der idiographischen Forschung einordnen.

Abbildung 2 Internal (within) Comparison (aus Wallbaum & Stich 2018: 49)

An den Kodierungen der Studenten kann mittels komparativer, musikpädagogischer Studien nomothetisch weiter geforscht werden. Wallbaum & Stich (2018) empfehlen hierfür bspw. einen Dreischritt zur Entwicklung nomothetischer Vergleichskategorien (Abb. 3).

Abbildung 3 Von emischen Perspektiven zu nomothetischen Kategorien (aus: Wallbaum & Stich 2018: 54)

Wie im **ersten Schritt** in Abb. 3 zu sehen ist, bilden Einzelfallstudien (hier: die Kodierungen der Studenten) die Grundlage für nomothetische Forschung, da zunächst alle zu vergleichenden Objekte aus emischer Sicht (d.h. aus der Innenperspektive) betrachtet werden.

Auf diese emische Untersuchung der einzelnen Unterrichtsstunden, folgt im **zweiten Schritt** (nach Abb. 3) eine Nebeneinanderstellung (Juxtaposition) aller ausgewählten Objekte. Diese werden bezüglich ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede untersucht. So kann ein Korpus von angemessenen Vergleichskriterien (*tertia comparationis*), bestehend aus emisch nachvollziehbaren und etisch (d.h. aus einer Außenperspektive) ähnlichen Kategorien, entwickelt werden.

Im **dritten Schritt** können die Objekte hinsichtlich der in Schritt 2 herausgearbeiteten *tertia comparationis* verglichen werden.

Die Kodierungen nach der Methode Zandéns (2018) sind folglich in mehreren Vergleichsmomenten von Bedeutung, gemäß derer das vorliegende Buch in zwei Teile geteilt ist.

Vergleichsmoment 1 ist die Kodierung von einzelnen Unterrichtsstunden durch einzelne Studenten (der interne Vergleich). Dabei handelt es sich auch um einen *impliziten Vergleich*, d.h. einen Vergleich, der durch die Vorerfahrungen und Enkulturation des vergleichenden Individuums beeinflusst

wird. Aus diesem unterbewusst ablaufenden Prozess ergeben sich Unschärfen, die erst im Vergleich verschiedener Kodierungen derselben Unterrichtsstunde offengelegt werden können. Die Ermittlung der Unschärfen können der Weiterentwicklung der Methode dienen und damit einer qualitativen Schärfung des internen Vergleichs. Der erste Teil des Buches (Kapitel 2) behandelt dieses Vergleichsmoment. Die Zandéns Modell zugrundeliegende Theorie wird in Kapitel 2.1 dargelegt. In den Kapiteln 2.2-2.5 wird die methodische Vorgehensweise der Kodierungen erläutert. Die Unschärfen werden unter 2.6 besprochen.

Der zweite Teil des Buches (Kapitel 3) widmet sich der Benutzung der Kodierungen in späteren Vergleichsschritten. Dabei werden die aus dem ersten Teil bekannten Kodierungen gegenübergestellt. Das von Cora Lindner erstellte Suchprogramm erleichtert den Zugriff auf eine gezielte Auswahl von zu vergleichenden Objekten (3.2). In Kapitel 3.3 werden Möglichkeiten für zukünftige Forschung beschrieben. In diesem Zusammenhang wird die komparative Methodik von Wallbaum & Stich (2018) beispielhaft angewendet (3.3.1). Zusätzlich gibt die statistische Auswertung der Kodierungen Impulse für Forschungsmöglichkeiten (3.3.2). Zuletzt wird ein kurzer Einblick in transdisziplinäre Analyse-Ansätze gegeben (Kapitel 4).

In **Vergleichsmoment 2** können Sie, geneigter Leser, post-scriptum aktiv werden!

2 Methodik

2.1 Olle Zandén: Topic-based Analysis of Attempts at Shared Understanding

In seinem Beitrag „*Topic-based Analysis of Attempts at Shared Understanding*“ stellt der Musikpädagoge Olle Zandén (2018) eine Methode zur Analyse von Situationen des gegenseitigen Austauschs in (Musik-) Unterrichtsstunden vor. Dabei werden im Unterricht auftretende Rede- und Handlungsbeiträge nach verschiedenen Kriterien kodiert. Ziel der Methode ist es, einen Beitrag zu besserer Einsicht in Lehren und Lernen zu leisten (vgl. Zandén 2018: 367).

Bevor unter 2.2. die Kodierung nach Zandén vorgestellt wird, werden an dieser Stelle Grundbegriffe der Zandénschen Theorie kurz erklärt.

Nach Zandén wird eine Unterrichtsstunde (bzw. deren Transkription) zunächst in sogenannte “didactical encounters” (zu dt.: didaktische Begegnungen) unterteilt. *Encounters* definiert Zandén als Situationen, in denen ein Lehrer mit einem Schüler aus einem beliebigen Grund in Interaktion tritt (“a teacher or a student addresses the other on some matter” 2018: 368). *Didactical Encounters* qualifizieren sich durch einen Bezug auf Lehren und/oder Lernen als solche (vgl. Zandén 2018: 368).

Zandén zieht den Begriff *Encounter* dem in sprach- und sozialwissenschaftlichen Theorien geläufigen Begriff *Dialog* vor, da in der schulischen Realität nicht immer explizit dialogische Formen der Interaktion (vgl. Zandén 2018: 368) zustande kommt, besonders im praxisorientierten Musikunterricht³.

Im nächsten Schritt können Zusammenhänge zwischen der Struktur der *Didactical Encounters* und dem *Evidenced Degree* des geteilten Verständnisses identifiziert werden (vgl. Zandén 2018: 368). Demnach wird untersucht, inwieweit eine didaktische Begegnung zu einem geteilten Verständnis (“shared understanding” ebd.) der Teilnehmer und Zuhörer führt (vgl. ebd.). Zuhörer sind dabei sowohl die verbleibenden Schüler der Klasse, die nicht durch Redebeiträge am Dialog teilnehmen, sondern ihn hören, als auch die Analysierenden, welche den Grad wahrgenommenen geteilten Verständnisses in ihrer Kodierung widerspiegeln.

Der Fokus liegt dabei auf der strukturellen Dimension der Interaktion. Andere Ebenen wie z.B. Kontextgegebenheiten werden nicht ausdrücklich einbezogen⁴. Lefstein & Snell (2014: 15) sehen einen Nachteil dessen in der potentiellen Täuschung, dass eine bestimmte dialogische Form automatisch

³ Mehr dazu unter 2.6.4.

⁴ Nach Lefstein & Snell wird sich hier auf die Perspektiven auf Dialoge als *interactional form* bezogen. Die restlichen Ebenen werden zunächst ausgelassen (2014: 14 ff. sowie Kapitel 1)

auch für dialogischen Inhalt, Funktion oder Wesen spricht. Dies ist zu beachten, wenn die Methode als Werkzeug für Fallstudien und komparative Studien eingesetzt wird (vgl. Zandén 2018: 373, 400).

2.2 Kodierung

Den gesprochenen Inhalt eines Encounters bezeichnet Zandén (2018) nach Linells Dialogtheorie (2014) als *Topic* (vgl. Zandén 2018: 369). Ein Topic kann vom Interaktionspartner aufgegriffen werden und sich dann zum *Communicative Project* entwickeln (vgl. Tab. 1). Auch diesen Begriff entlehnt Zandén Linells Theorie (2009).

Sprecher	Topic	nach Zandén (2018: 368f.)
A	Ich mag Tomaten.	kommunikative Initiative Vorstellung eines Topic Candidate
B	Tomaten sind rot, oder?	Verständnis der Topic von B zeigt sich
A	Ja. ODER Nein. ODER Nicht alle.	Akzeptanz ODER Ablehnung ODER Modifizierung von B's Verständnis

Abbildung 4 *Communicative Project* nach Zandén (2018)

Es ist aber auch möglich, dass ein von A vorgestelltes Topic von B überhaupt nicht aufgegriffen wird. Deshalb wird jedes neue Topic nach Marková et al.

(2007) zunächst als *Topic Candidate* verstanden, welcher potentiell zu einem Communicative Project führen kann, aber nicht muss (vgl. Zandén 2018: 369).

Aufbauend auf die Theorien Linells (1998, 175ff.) und Bachtins (1981; 1984) kann jede Äußerung als *Initiative* und *Response* gleichzeitig verstanden werden (vgl. Zandén 2018: 369), da eine Initiative für gewöhnlich Bezug zur Zukunft (zB. Gehen wir *morgen* ins Kino?) oder Vergangenheit (zB. Warst du da *schon*?) nimmt und somit auch als Response verstanden werden kann. Zandén modifiziert diese Definition insofern, dass er das Label Initiative für solche Äußerungen vorbehält, welche einen neuen Topic Candidate ins Gespräch bringen (vgl. ebd.). Die Responsivität einzelner Äußerungen oder Handlungen wird nicht als Response (R), sondern durch (r) gekennzeichnet. Das Kürzel (r) steht hierbei für “*retroactively*” (ebd.) und dient der Kennzeichnung einer Äußerung oder Handlung, die nicht als Initiative initiiert, jedoch von einer interagierenden Person so gedeutet wurde (vgl. Kapitel 2.6.3). Als *Responses* hingegen bezeichnet man nach Zandén (vgl. 2018: 369) Turns, welche sich auf einen bereits vorgestellten Topic Candidate beziehen.

Sprecher	Topic	Kodierung nach Zandén (2018: 368 - 372)
Lehrer	Ich mag Tomaten.	tvI.
Schüler	Tomaten sind rot, oder?	svR?
Lehrer	Ja. ODER Nein. ODER Nicht alle.	tvR+ ODER tvR- ODER tvR+-

Abbildung 5 Communicative Project kodiert nach Zandén (2018)

Wie in Abb. 5 zu sehen ist, kodiert man nach Zandén nicht nur die *Funktion* als (I) oder (R), sondern auch den *Agenten*, (t) oder (s), und die *Modalität*, (z.B. (v) für verbal), eines Turns. Zusätzlich können alle Turns noch mit den tendenziellen Merkmalen (.), (?), (!), (+), (-) und (=) differenzierter abstrahiert werden (vgl. Zandén 2018: 372). Konkret führt Zandén alle von ihm erfassten Möglichkeiten der Kodierung in einer Tabelle auf (Abb. 6).

Die Dreiteilung der Modalität nach verbal, musikalisch und körperlich schließt sowohl gesprochene (v) als auch geschriebene Sprache (v) ein und differenziert zwischen körperlichen Bewegungen, die keine musikalische Handlung darstellen (b) und solchen, die musikalisch nachvollziehen, welche auch als (m) kodiert werden sollen (vgl. Zandén 2018: 372). Das soll verhindern, dass etwa das Dirigat einer Lehrkraft als (b) kodiert wird.

Agent	t	teacher
	s/ss	student/students
Modality	b	bodily except for movements that produce sound, mimic sound production or can be seen as equivalent of playing
	m	musical: singing, playing, mimicking playing or conducting (which can be seen as equivalent of playing)
	v	verbal: spoken or written
Function	I	initiative that introduces a topic candidate ...
	I.	... by a statement or an action
	It	... by requesting a statement or an action
	I?	... by asking a question that has not the function of a request
	Ir	... that is topicalised retroactively, through a following turn of talk or action
	R	response that shows understanding by bringing new information to an introduced topic in the form of ...
	R.	... a statement or action
	R!	... a request
	R?	... a question that has not the function of a request
	R+	... a validation of a previous statement or action as correct or the fulfilment of a previous request
	R-	... a validation of a previous statement or action as incorrect or the denial of a previous request
	R=	... mimicking
	E	empty response: a turn of talk or action that lacks information about how the topic is understood

Abbildung 6 Mögliche Kodierungen nach Zandén (2018: 371)

2.3 Materialkorpus

Das vorliegende Material basiert auf videografierten Unterrichtsstunden, die im Rahmen des Sammelbandes *Comparing International Music Lessons* (Wallbaum 2018a) aufgezeichnet wurden. Dafür wurden acht Unterrichtsstunden aus sieben Ländern aus drei verschiedenen Kameraperspektiven gefilmt und anschließend in englischer Sprache untertitelt. Die Transkriptionen wurden zumeist von dem Forschenden vor Ort und/oder der Lehrkraft der jeweiligen Stunde angefertigt sowie anschließend von Laien korrekturgelesen (Wallbaum 2018b)⁵. Dabei wurde jedoch auf die Transkription von non- und paraverbalen Handlungen weitgehend verzichtet, weil die Videoaufnahmen ebenfalls veröffentlicht sind⁶.

Bei Kodierungen innerhalb des Seminars von Christopher Wallbaum im Wintersemester 2018/19 fügten Studierende den Untertiteln non-verbale und paraverbale Handlungen hinzu, wie in dem folgenden Beispiel bei Friedrich (2019: 4) in eckigen Klammern dargestellt:

01	00:00:21:20	So, let's begin. [t gesture for standing up]	[tvbI!]
		[ss standing up]	[ssbR.]

Abbildung 7 Kodierungsausschnitt aus Friedrich (2019: 4)

⁵ Nur für die Catalonia-Lesson übernahmen Schüler, die an der Stunde teilgenommen hatten, die Transkription (Catalonia-Lesson).

⁶ Der im Zusatzmaterial veröffentlichte Leitfaden „*General Information on the Additional Material*“ (Wallbaum 2018b) wurde nicht in jedem Fall stringent angewendet.

Anschließend kodierten die Studierenden die entstandenen Transkriptionen nach Zandén's Modell (vgl. Zandén 2018; Kapitel 3.2.) und interpretierten ihre Ergebnisse im Rahmen einer individuell angefertigten Seminararbeit.

Folgende Übersicht veranschaulicht den Materialkorpus (Abb. 8):

Bavaria Dauer: 00:51:58h // Bearbeitung: Max Giebel
Beijing Dauer: 00:41:30h // Erstbearbeitung: Meta-Elisabeth Kuritz: <i>„Untersuchung der Dialogstruktur in einer Musikstunde in Peking nach dem Kodierungssystem von Olle Zandén“</i>
Catalonia Dauer: 00:54:11h // Bearbeitung: Max Giebel
California Dauer: 01:24:00h // Erstbearbeitung: Maria Gloom: <i>„Didaktische Begegnungen mit einer kalifornischen Musikstunde: Eine Analyse gelungener verbaler und non-verbaler Kommunikation“</i>
Estonia Dauer: 00:51:12h // Erstbearbeitung: Eva-Maria Friedrich: <i>„Didaktische Begegnungen in einer estnischen Musikstunde: Eine Analyse gelungener verbaler und non-verbaler Kommunikation“</i>
Lower Saxony Dauer: 00:45:09h // Bearbeitung: Max Giebel
Sweden Dauer: 00:36:28h // Bearbeitung: Max Giebel
Scotland Dauer: 00:58:09h // Erstbearbeitung: Tabitha Guist: <i>„Didactical encounters in a Scottish Music lesson“</i>

Abbildung 8 Materialkorpus

Die in den Arbeiten enthaltenen Transkriptionen (angefertigt von Friedrich 2019, Giebel 2019, Gloom 2019, Guist 2019, Kuritz 2019) bilden die Basis für den analytischen Teil dieses Buches. Sie sind im Zusatzmaterial einsehbar.

2.4 Einheitliche Formatierung des Materialkorpus

Durch die individuelle Bearbeitung der Studierenden entstanden verschiedene Arten der Kodierung. Eine Auswahl an Unterschieden ist im Folgenden tabellarisch dargestellt (Abb. 9).

	Friedrich	Glootz	Guist	Kuritz
nonverbale Handlungen	<p>[] eckige Klammern</p> <p>e.g.: [ss standing up] (2019: 4)</p>	<p>[] eckige Klammern</p> <p>e.g.: [student raising her hand] (2019: 6)</p>	<p>[] eckige Klammern</p> <p>e.g.: [that are already in the room, are taking their jackets off.] (2019: 2)</p> <p>teilweise <i>kursiv</i> für nonverbale, hörbare Handlungen (inkonsistent angewendet)</p> <p>e.g. <i>clapping</i> (2019: 7), <i>giggle</i> (2019: 9)</p>	<p>() runde Klammern</p> <p>e.g.: (stand up) (2019: 5)</p>
Vermutete verbale Äußerungen	<p>() runde Klammern</p> <p>e.g.: (students discuss with each other and suggest the answers, you can hear Schuhmann and Schimann...) (2019: 6)</p>	<p>[] eckige Klammern</p> <p>e.g.: [students mumbling an unclear answer] (2019: 10)</p>	<p><i>kursiv</i></p> <p>e.g.: <i>protests</i> (sVR-) (2019: 9)</p>	
Verbale Äußerungen unbekannten Inhalts	<p>[] eckige Klammern</p> <p>e.g.: [ss some kind of reaction] (2019: 12)</p>	<p>[] eckige Klammern</p> <p>e.g.: [student answers not understandable] (2019: 14)</p>	<p>[] eckige Klammern, <i>kursiv</i></p> <p>e.g.: [<i>incomprehensible</i>] (2019: 9)</p>	<p>() runde Klammern</p> <p>e.g.: (SS mumble something within the class) (2019: 7)</p> <p>() runde Klammern, <i>kursiv</i></p> <p>e.g.: (<i>T talks to Student A</i>) (2019: 8)</p>

Kodierung von Eigennamen	Namen werden nicht kodiert e.g.: Rahe (2019: 5); Liina (2019: 8)	() runde Klammern e.g.: (name of an outstanding arts high school) (2019: 7) 'o' Formatierung e.g.: muted name (2019: 6)	'o'-Formatierung e.g.: S1; Mr. X; S7 (2019: 2) statt Eigennamen	() runde Klammern e.g.: T picks one student (A) (2019: 7) 'o'-Formatierung e.g.: (A B go to the drum) (2019: 8)
Kennzeichnung der Kodierung	[] eckige Klammern e.g.: [ssbR] (2019: 4)	[] eckige Klammern e.g.: [tvI!] (2019: 6)	() runde Klammern e.g.: (tvI!) (2019: 2)	tabellarisch
Angabe der Sprecher zu Beginn eines Turns	Nein	Nein	Ja	Ja
Korrektur der Untertitel	Nein	Nein	Ja	Nein

Abbildung 9 Unterschiedliche Kodierungen in den Seminararbeiten

Die hier aufgeführten Unterschiede stellen eine Auswahl vergleichbarer Komponenten dar und sollen die Uneinheitlichkeit der Transkriptionen verdeutlichen, welche Hinweise auf in der Rezeption aufgetretene Unschärfen in der Theorie enthalten. Giebel (2019) vereinheitlichte die Transkriptionen in folgendem Format:

	No.	time	agent	action	code
=	laufende Nummer der Handlungsbeiträge	Zeitangabe des Beginns des Handlungsbeitrags	Interagierender	Handlungen	Kodierung
e.g. (Giebel 2019: 22)	47	00:03:41	T	Would you like to read out the second one?	tvI?

Abbildung 10 Transkriptionsweise nach Giebel (2019)

Diese Vereinheitlichung wurde für das Programm (vgl. Kapitel 3.2) übernommen, um eine zuverlässige Datenverarbeitung zu gewährleisten. Die Zeitangaben entstammen den Seminararbeiten. Nonverbale Handlungen werden in runden Klammern wiedergegeben.

2.5 Erstellung der Kodierungen

Die Kodierungen durch Giebel (2019) wurden in zwei Schritten erstellt.

1. Schritt: Unterteilung der Transkription in Topics

Im ersten Schritt wurden die Transkriptionen in *Topics* (vgl. Kapitel 2.1, sowie weiterführend Zandén 2018) unterteilt. Der Beginn eines *Topics* wurde an Äußerungen festgemacht, die eine neue Idee in den Kontext einbringen (*Initiative*). Mitunter blieben *Initiatives* zunächst unbeantwortet.

Das Ende eines *Topics* wurde daran festgemacht, dass es zu keiner weiteren semantischen Arbeit kommt und/oder ein neuer *Topic Candidate* im Mittelpunkt des dialogischen Austauschs steht. An diesen Stellen wurden meist neue *Initiatives* identifiziert.

2. Schritt: Vergleich der eigenen Kodierung mit jenen der Seminararbeiten

Im zweiten Schritt wurden die erstellten Kodierungen (Giebel 2019) mit den Kodierungen von Friedrich (2019), Grootz (2019), Guist (2019) und Kuritz (2019) verglichen. Für Bavaria-, Catalonia-, Lower Saxony- und Sweden-Lesson entfällt dieser Schritt, weil sie ausschließlich von Giebel kodiert wurden.

2.6 Unschärfen

Im Folgenden werden innerhalb der Seminararbeiten häufig auftretende Unschärfen beispielhaft beschrieben.

2.6.1 *Unschärfen im gegenseitigen Verständnis*

In den Stunden auftretende *soziokulturelle Handlungen* können je nach Kontext unterschiedlich kodiert werden. Beispielhaft kann die soziokulturelle Handlung des Applaudierens in Reaktion auf einen musikalischen Beitrag als *Response* gewertet werden (ssbR+) (e.g. Kuritz 2019: 5), da sie demonstriert, dass die Schüler die kulturelle Praxis der Aufführung verstanden haben. Andererseits kann sie als leere Erwiderung (ssbE+) (vgl. Giebel 2019: 47) gelten, da sie keine Auskunft über das Verständnis der Schüler enthält. Andere soziokulturelle Handlungen wurden dementsprechend kodiert.

Als *leere Erwiderungen* (E) werden im Kontext der Kodierung solche Aussagen gekennzeichnet, welche keine Rückschlüsse auf das Verständnis des zuvor Gesagten zulassen. Die Kodierung 'Empty' zeigt dabei an, dass jemand am Dialog teilgenommen, aber nichts zum geteilten Verständnis beigetragen hat.

In den Kodierungen von Giebel (vgl. 2019: 27), Friedrich (vgl. 2019: 7), Guist (vgl. 2019: 4) und Kuritz (vgl. 2019: 5) werden (E) teils mit weiteren Merkmalen (?/=/+/-) ausgestattet. Dabei handelt es sich um durch den kulturellen Kontext entschlüsselbare Tendenzen in uneindeutigen Situationen. In der Kodierung ist (E) primär vor allen tendenziellen Merkmalen (vgl. Giebel 2019: 49). Auch Zandén erweitert (E) an einigen Stellen um Merkmale (vgl. Zandén 2018: 388ff. & 391ff.), begründet seine Entscheidungen jedoch nicht eindeutig (vgl. ebd. 368 - 372).

In diesen Kodierungen zeigen sich folglich Unschärfen in der Rezeption der Methodik Zandéns, die es in zukünftiger Forschung kritisch zu beachten gilt.

2.6.2 Durch die Quellenlage bedingte Unschärfen

Die Transkripte der videografierten Stunden wurden von Laien in freiwilliger Arbeit angefertigt und weisen mitunter bereits Unschärfen auf, welche durch die Vorerfahrung der Transkripteure sowie auditiv schwer verständliche Stellen im Ausgangsvideomaterial zu begründen sind. *Nicht übersetzte oder nicht transkribierte Stellen* können nur aus dem Kontext heraus analysiert werden. Dieses Problem trat vermehrt durch die Klassensituation auf, in der mehrere Schüler auf Lehrer-Fragen gleichzeitig antworteten; ihre einzelnen Antworten sowie die Sprechenden also deutlich unklarer wurden. Je

nach Klarheit des Kontextes wurden von den Kodierenden Schlussfolgerungen auf die Art der Schüler-Antwort getroffen. Bei unklarem Kontext wurde angezeigt, dass eine Schüler-Antwort auftrat, die Form jedoch offengelassen.

2.6.3 *Durch den Schulkontext bedingte Unschärfen*

Melden als die Bereitschaft am Dialog teilzunehmen oder Intention einen Dialog zu eröffnen, bedarf der Redeerlaubnis der Lehrkraft. Wird eine Schüler-Meldung visuell durch die Kodierenden erfasst, von der Lehrkraft aber nicht bewilligt, trägt der Schüler nicht zum lokalen kommunikativen Projekt bei, wäre aber potenziell dazu in der Lage gewesen. Deshalb sind Meldungen mit (sbl?) in der Kodierung gekennzeichnet, die Response der Lehrer mit (t[v/b]R!).

Das *Lehrerecho*, d.h. die unmittelbare Wiederholung einer Schüler-Antwort durch die Lehrkraft, wird wie bei Zandén (2018: 370) als (E) klassifiziert.

7	00:02:33	T	How are we feeling this morning?	(tvI?)
		Ss	Tired... Cold.	(ssvR.)
		T	Tired? Cold?	(tvE)

Abbildung 11 Kodierungsausschnitt aus Guist (2019:2)

Auf den ersten Blick einleuchtend, stößt diese Idee an ihre Grenzen:

140	00:11:45:03	So. Now number 4. The most common Instrument used in a German folk music band?	[tvI?]
141	00:11:47:29	-Harmonica	[ssvR.]
142	00:11:50:29	-Harmonica, exactly.	[tvR=+]

Abbildung 12 Kodierungsausschnitt aus Guist (2019: 8)

164	00:13:09:29	Let's continue. Number seven. A German dance?	[tvI?]
165	00:13:14:29	-Allemande.	[ssvR.]
166	00:13:15:29	-Allemande.	[tvE=.]
		And now a German composer who has been buried in London?	[tvI?]

Abbildung 13 Kodierungsausschnitt aus Guist (2019: 9)

In diesen Beispielen aus dem mündlichen Vergleich eines Aufgabenblattes zeigt sich die Schwäche einer pauschalen Kodierung des Lehrerechos als (E). Sowohl in Abb. 12 als auch in Abb. 13 wiederholt die Lehrkraft die Schüler-Antwort. Beide Lehrerechos dienen als Bestätigung und sind der Lehrkraft ausreichend, um danach im Stoff fortzufahren. Dennoch wird Abb. 12 als [tvR=+] gewertet, da eine Bestätigung durch “exactly” verbalisiert wird. Es zeigt sich, dass der Kontext und nicht der Inhalt über die Kodierung des Lehrerechos entscheiden sollte.

Um in einer Interaktion mit *einem* Schüler sicherzustellen, dass *alle* Schüler am Lernprozess beteiligt sind, kann eine Lehrkraft die Technik des “*Eliciting*” (zu Deutsch: Entlocken) bedienen. Dabei wird die Antwort/die Bewertung einer Aussage von der Lehrkraft an Schüler weitergegeben (vgl. Usman et al. 2018: 52). Die positiven Effekte sind mehrfach belegt (vgl. ebd.). Das Weitergeben in Form einer Frage an die Schüler wurde auf zwei verschiedene Weisen kodiert:

79	00:31:20	T	Right, S4. What did you get for the next one?	(tvI!)
		S	Reel.	(svR.)
		T	Reel.	(tvE=)
			Was she correct?	(tvR?)
		Ss	Yeah.	(ssvR+)
		T	Yes, she was.	(tvE=+)

Abbildung 14 Kodierungsausschnitt aus Guist (2019: 15)

Guist kodiert die Weiterleitung der Antwort als Frage innerhalb einer Topic (tvR?). Stärker differenziert kodiert Giebel “Was she correct?” als (tvI?), da es sich um ein anderes Topic als “What did you get for the next one?” handle (vgl. Giebel 2019: 23). Als Methode wird “Eliciting” durchgehend positiv für das geteilte Verständnis gewertet (ssvR+) (vgl. Guist 2019: 15; Giebel 2019: 23), da durch die Wiederholung erst ein abgeschlossenes Projekt entsteht.

Zwei der Kriterien guten Unterrichts nach Meyer (2004) sind die “Inhaltliche Klarheit” und die “Klare Strukturierung des Unterrichts” (17). Dazu gehört u.a. auch eine klare Formulierung der Aufgabenstellung (vgl. ebd.).

243	00:20:47:29	That's because the piece we are going to learn on the recorder, is by Bach.	
244	00:20:54:29	As you know, Bach has composed several cantatas.	
			[tvI.]
		[ss taking out their recorders]	[ssbR.]

Abbildung 15 Kodierungsausschnitt aus Guist (2019: 11)

Friedrich kodiert die Topic Initiative der Lehrkraft mit (tvI.), d.h. es handelt sich um eine rein informative Aussage (Abb. 15). Entscheidend ist die Reaktion der Schüler: sie packen ihre Blockflöten aus. Im weiterführenden Unterrichtsgeschehen führt die Lehrkraft einen Monolog und kündigt schließlich als nächsten Arbeitsschritt eine Höraufgabe an. Dafür benötigen die Schüler ihre Blockflöten jedoch nicht, wodurch Friedrichs Kodierung gerechtfertigt wird. Giebel (vgl. 2019: 27) stellt zwei Kodierungen zur Auswahl: (tvI!) und (tvIr!). Durch den Kontext des Unterrichtsgeschehens ist die zweite zu bevorzugen, da die Schüler auf eine Initiative reagieren, die von der Lehrkraft nicht intendiert war. In jedem Falle zeigt sich, dass eine unklare Formulierung der Aufgabenstellung nicht nur bei den Schülern, sondern auch innerhalb der Kodierung zu Unsicherheit führen kann.

Zur Erfüllung weiterer Merkmale des guten Unterrichts, etwa: “Hoher Anteil echter Lernzeit” (Meyer 2004: 17), muss die Lehrkraft mitunter zu Maßnahmen zum Erhalt der *Disziplin* greifen. Ermahnungen werden mit (tR-!) kodiert, was bedeutet, dass die Störung eine Topic Initiative darstellt. Diese Kodierung suggeriert, dass alle Störungen, auf welche die Lehrkraft reagiert, intendiert sind (im Gegensatz zu retroaktiven Initiativen). Nach Winkel (2006: 58) können Störungsursachen sowohl “innerhalb” als auch “außerhalb” des Unterrichts liegen, auf verschiedenen schüler-spezifischen Ebenen auftreten und neben Personen auch auf Objekte bezogen sein (vgl. ebd.). Die “Attribuierung” von Schüler-Handlungen durch die Lehrkraft (vgl. Seitz 1991) kann dazu führen, dass eine Schüler-Handlung eine retroaktive Initiative (vgl. Zandén 2018: 369) darstellt⁷. Beispielsweise deutet Giebel (vgl. 2019: 27) das Fallenlassen eines Stiftes als (Ir), da die Lehrkraft darauf mit dem Aufheben desselben reagiert. Friedrich hingegen kodiert dieselbe Situation als (I) (vgl. ebd.). Die Theorie betrachtend sind beide Kodierungen berechtigt.

In der Schottland-Lesson und der Lower-Saxony-Lesson kommt es vermehrt zu sequentiellen Überlappungen und Verzahnungen. Konkret handelt es sich um mehrere im Unterrichtsgespräch auftretende Topic Initiatives, die

⁷ e.g. ein Schüler ist fertig mit der Aufgabe und beschäftigt sich selbst still mit Malen. Die Lehr sieht dies und kommentiert diese Handlung.

entweder durch andere Topics unterbrochen werden, wodurch das geteilte Verständnis erst deutlich später oder nie gesichert wird; oder solche, die gleichzeitig als Response gelten können.

7	00:04:11	T	Well, I'll stop it here. Does anybody want to say something to the piece?	tvI?
8		Ss	[some raise hands]	ssbI?
9		T	S!	tvR!
10		S	It's very lightweight and it appears a bit as if the strings support the piano a little, uh underline it (laughs) and as if the piano is the main character in the whole piece in a way.	svI. svR.
11		T	mhm	tvE
12		T	G	tvR!
13	00:04:34	G	This was a very calm piece and a very quiet one. It was in a way accompanied by the strings, as X already mentioned. I would rather say that it is a very calm piece. I thought of a lullaby or so.	svI. svR.
14		Ss	(Learners laugh)	ssbE
15		T	mhm.	tvE

Abbildung 16 Kodierungsausschnitt aus Giebel (2019: 30)

“svI. svR.” zeigt hierbei das Potential einer (R) an als (I) anderen Schülern oder der Lehrkraft die Möglichkeit zur Reaktion zu geben. Eine möglichst akkurate Beschreibung solch doppeldeutiger Aussagen wird nach Linell

(vgl. 1998: 85ff.) in der Aufbrechung in minimale und damit besser als geteiltes Verständnis belegbare Sequenzen gesehen (vgl. Imo 2016: 338 - 340).

Im Klassenzimmer findet neben dem formellen Teil auch stets ein *informelles Lernen*⁸ statt. Bezüglich der Dialogstrukturen tritt informelles Lernen bei Schüler-Schüler-Dialogen auf, an denen die Lehrkraft nicht beteiligt ist. Bei Zandén findet man eine Beschreibung eines Schüler-Schüler-Dialogs in Encounter 16 (vgl. 2018: 384). Zwei Probleme treten zutage:

- 1) Eine Kodierung lediglich durch (svI, SvR etc. ...) ist ohne Kontext nicht deutbar. Die Sprecher müssen deshalb in der Kodierung auftreten.
- 2) Zandéns Beispiel tritt innerhalb einer Gruppenarbeit auf. *Gruppenarbeit* als eine offene Lernform, bei der die Lehrkraft überwacht, aber das Lernen größtenteils autonom geschehen soll (vgl. Metz-Göckel 2013: 11), stellt ein Problem für die statistische Auswertung der Stunde dar: die Schüler-Beteiligung ist durch die erfassten informellen Dialoge zwischen den Schülern quantitativ deutlich höher als im Frontalunterricht.

252	00:37:13:16		
	Ss	"From that moment on."	
		"Breath, wait, get up slowly,"	ssmI./smIr.

⁸ Nach Green (vgl. 2004: 211) sind informelle Lernpraxen, diese "which, in direct contrast to formal education, include no teaching institutions;"

253	00:37:22:22		
	T	Come on, forward!	tvR!
254	00:37:24:01		
	Ss	"Breath in, recover yourself. Life and the world wait for you."	ssmIr./R.
255	00:37:27:11		
	T	Project your voice.	tvR!
256	00:37:29:09		
	Ss	"Breath, wait,"	ssmIr./R.
257	00:37:30:20		
	T	Very good!	tvE+

Abbildung 17 Kodierungsausschnitt aus Giebel (2019: 37)

Tatsächlich stößt Zandéns Modell außerhalb des klassischen Unterrichtsgesprächs deutlich öfter an seine Grenzen, was sich auch in dieser Sequenz aus der Catalonia-Lesson zeigt. In dieser Klassenmusizierstunde ruft die Lehrkraft Anweisungen, während die Schüler musizieren, auf welche diese ad hoc reagieren ohne ihr Musizieren zu unterbrechen. In der Kodierung wird die Doppeldeutigkeit dabei demonstriert: die Lehrkraft korrigiert (tvR!), dann reagieren die Schüler (R). Gleichzeitig löst die korrigierte Version die nächste Reaktion der Lehrkraft aus, wodurch sie als (ssmIr) kodiert wird. Ein Turn kann an dieser Stelle nicht länger allein durch ein Label wiedergegeben werden.

Diese Betrachtungen verdeutlichen, dass Zandén's Modell stellenweise noch nicht genügt, um ohne Kontext den komplexen Gegenstand der dialogischen Strukturen innerhalb einer Unterrichtsstunde zu deuten.

2.6.4 *Durch den musikpädagogischen Kontext bedingte Unschärfen*

Im Regelfall erfordert Musikunterricht, im Gegensatz zu anderen Fächern, eine Beschäftigung mit musikalischen Beiträgen im dialogischen Kontext. Nach Zandén sind hierbei Affirmationen vorheriger Aussagen von der Nachahmung musikalischer Praxis zu unterscheiden (vgl. 2018: 389). Dabei kann eine musikalische Handlung eine Aufforderung (mI!) darstellen (vgl. ebd.), z.B. beim Dirigieren, oder andere Funktionen (Frage, Ablehnung etc.) erfüllen. Weiterhin können sie in verschiedenen Modi (bm/vm) auftreten (vgl. ebd.). Gerade beim Klassenmusizieren stößt diese Methodik an ihre Grenzen: implizite Aufforderungen an Dialogpartner, etwa das Halten des Taktes durch ein Schlagzeug, werden nicht erfasst. Eine komplexere Kodierung musikalischer Handlungen wurde von den Kodierenden nicht vorgenommen. Die Frage, ob eine Analyse musikalischer Handlungen nach Zandén (2018) über technische Prozesse hinaus möglich ist, bleibt offen.

307	00:30:10:29	listen and pay attention to the sheet music.	[tvR!]
		[presentation on recorder by t]	[tmR!]
308	00:30:17:06	Let's all go together from that E. Ready?	
		And!	[tvR!]

		[making music]	[tssmR-]
309	00:30:28:29	Thank you.	[tvE]

Abbildung 18 Kodierungsausschnitt aus Friedrich (2019: 13)

Bei der Kodierung Friedrich wurde eine musikalische Handlung mit (-) versehen. Damit weist Friedrich darauf hin, dass das musikalische Produkt nicht wie von der Lehrkraft vorgespielt von den Schülern wiedergegeben wird. Bei Zandén (2018) werden musikalische Handlungen nicht mit (-) gekennzeichnet.

117	0:09:51	These three notes are the standard tuning.	tvI+.
		(T sings the three notes during the S is playing them)	tsmI.
		First S did it wrong	smR-
		T helped to play it right	tmR+

Abbildung 19 Kodierungsausschnitt aus Kuritz (2019: 10)

Auch Kuritz kodiert dementsprechend und kennzeichnet, wie in Abb. 19, musikalische Handlungen auch mit (+).

Das Werten musikalischer Handlungen mit tendenziellen Merkmalen sowie die impliziten Aufforderungen innerhalb musikalischer Gruppenprozesse erschweren also die Kodierung musikdidaktischer Begegnungen nach Zandén. Es ist zu überlegen, für groß angelegte Analysen Vereinbarungen für die Weiterentwicklung des Zandénschen Modells zu treffen⁹.

⁹ Beispielsweise scheint es im Fall des von Kuritz (2019) und Friedrich (2019) mit

2.6.5 Kultur- und Sprachspezifische Unschärfen

In der Linguistik wird menschliche Sprache oft als semiotisches System, d.h. ein Zeichensystem, behandelt. Nach dem Modell Ferdinand de Saussures (1959: 67ff.; 73ff.) ist dabei die Beziehung zwischen dem sprachlichen Zeichen (signifiant) und dem zugehörigen Konzept (signifié) arbiträr¹⁰, aber gesellschaftlich vereinbart (vgl. ebd.: 69). Der Philosoph Ludwig Wittgenstein verdeutlicht dies in seinem Konstrukt des “language game” (1953). Dabei wird Dialog als ein Spiel verstanden, das von Erfolg gekrönt ist, wenn alle Spielenden die Regeln kennen (Wittgenstein 1953: 3ff.). Dabei erschwert jede weitere Stufe der Abstraktion, wie hier die Übersetzung in Englisch als lingua franca, die Schärfe der Kommunikation (vgl. Wittgenstein 1953: 4).

Aussagen und Aufforderungen sind in Fremdsprachen teils anders gelagert als auf Deutsch, was auch in der Kodierung deutlich wird. Im englischsprachigen Raum können Fragen durchaus Aufforderungen sein, gleichzeitig

(-) gekennzeichneten “Falschspielens” sinnvoller, den Turn mit (r) auszustatten, da das Falschspielen zu einer anpassenden Reaktion der Lehrkraft führt, welche von den Schülern im Moment des Falschspielens so nicht intendiert war. Zusätzlich kann das Ziel einer musikalischen Probe als Entwicklung eines für alle Teilnehmer zufriedenstellenden musikalischen Produktes gelten. Mit (r) gekennzeichnet wirkt Falschspielen so auch visuell als positiver Beitrag für den Probenprozess.

¹⁰ “Ausnahmen” bilden hierbei vermeintliche onomatopoetische Wörter wie das Verb “summen”, welche das Konzept lautmalerisch nachahmen. Bei genauerer Betrachtung sind sie aber auch durch phonetische Entwicklung etc. nach de Saussure als arbiträr zu werten (vgl. 1959: 69).

wurden Aussagen im asiatischen Sprachraum teils als Aufforderungen kodiert (Abb. 20), was auf den generell lehrerzentrierten Unterrichtsstil zurückführbar ist.

81	00:06:03	T You can look at the PPT while beating.	tvI.
82		S1 [turns to the PPT]	sbR+

Abbildung 20 Kodierungsausschnitt aus Giebel (2019: 29)

Dieser spiegelt sich in der Kodierung deutlich wider. Durch die Dominanz der Lehrkraft¹¹ bezüglich der Redebeiträge und die Annahme, dass alles Denken dialogisch organisiert ist (vgl. Linell 2009: 166ff.), wurden die längeren Redebeiträge der Lehrkraft auch in Turns kodiert, allerdings ohne (R)-Turns. Die Lehrkraft agiert mit einer virtuellen Adresse, der Dialog ist also intrapersonell dialogisch. Dadurch gibt es in der Kodierung der Beijing-Stunde alleinstehende Topic Initiatives auf die nicht notwendigerweise eine Response folgen muss. Dies befördert in Ermangelung einer Vergleichsgröße, die darüber Auskunft gibt, wie die Redeanteile verteilt sind, eine Unschärfe bei der statistischen Auswertung in Bezug zu anderen Stunden¹².

¹¹ Die kodierten Turns des Lehrers sind mit einer Anzahl von 304 mehr als dreimal so häufig wie die der Schül (88). (vgl. Giebel 2019: 62)

¹² Monologische Beiträge traten vermehrt auch bei der California-Lesson auf. Dort wurden von dem Lehrer viele rhetorische Fragen gestellt, die in der Analyse von Grootz abwechselnd als (I) und (R) kodiert wurden (vgl. Encounter 4: California 1). Giebel kritisiert dies, da im Monolog kein geteiltes Verständnis offenbar wird und kodiert alles als (I) (vgl. ebd.).

Musik kann ebenfalls als ein semiotisches System verstanden werden, welches wiederum nur durch andere semiotische Systeme interpretiert werden kann (Barthes 1977: 179). Als Sonderform hat Musik jedoch nur Zeichen (signifiants), denen keine eindeutigen Konzepte (signifiés) zugeordnet werden können. Dieses Phänomen erschwert das Sprechen in musikalischen Kontexten zusätzlich. Adjektive, mit denen Musik beschrieben würde, erführen, so der Linguist Roland Barthes, eine inflationäre Benutzung (vgl. 1977: 179ff.). Die Sprache abstrahiere und vereinfache Musik, sodass man im Kontext der Kodierung von über Musik gesprochene Sprache eine dreifache Abstraktion vornehme.

404	00:30:08:07	Now, what are the different things? You can be in tune or you can also be.	[tvI?]
		[teacher pauses to let students fill in the rest of the sentence]	
405		Sharp.	[ssvR+]
406	00:30:12:16	Sharp or.?	[tvR+?]
		Flat.	[ssvR+]
407	00:30:15:07	Right.	[tvR+]
		Sharp means too high, flat means too low.	[tvbR.]
		[teacher completes the definition of intonation on the board]	
408	00:30:18:20	What's the difference?	[tvI?]
409	00:30:22:03	- Well, I got to tell you. The only way I've ever figured out	
410	00:30:24:22	a difference is first of all they're both not really good.	

411	00:30:27:12	But sharp, sharp is annoying. [teacher adds annoying to definition]
412	00:30:32:00	So, if it sounds annoying to you, it's probably sharp.
413	00:30:35:04	Flat is painful. [teacher adds painful to definition] When people are flat, it's just extraordinarily painful. [tvbR.]

Abbildung 21 Kodierungsausschnitt aus Gloomz (2019: 15-16)

In Abb. 21 versucht die Lehrkraft ihre subjektive Wahrnehmung (“sharp (signifiant) is annoying (signifié)”) an die Schüler weiterzugeben, die damit zwischen den beiden unterscheiden sollen. Dieses Konzept muss aber nicht notwendigerweise dem subjektiven ästhetischen Empfinden aller Schüler entsprechen.

Da es nicht möglich ist ohne Abstraktion zu kommunizieren (Wittgenstein 1953: 4), wird die inhärente Unklarheit als eine für den Gewinn der Methode in Kauf zu nehmende Unschärfe verstanden. Gerade im Vergleich mehrerer Kodierungen derselben Stunde durch unterschiedliche Analysierende können Schlüsse über den Grad gesellschaftlich vereinbarter Bedeutungen und Werte gezogen werden, die der kritischen (Weiter-)Bildung der dialogischen Kompetenz einer Lehrkraft zuträglich sein können.

2.6.6 Fehlerhafte Anwendung der Methodik innerhalb der Kodierungen

Friedrichs (2019) Kodierung weist teils eine fehlerhafte Verwendung der Marker (+/-) auf. Die Verwendung der Marker suggeriert eine binäre Auswertung der Schüler-Antwort in richtig/falsch.

24	00:02:46:29 So how is it?	[tvI?]
25	00:02:48:10 It's extremely difficult.	[svR-.]
	Extremely difficult!?	[tvE?!]

Abbildung 22 Kodierungsausschnitt aus Friedrich (2019: 5)

In diesem Beispiel (Abb. 22) wertet Friedrich [svR-] die Reaktion des Schülers als falsch. Die Antwort auf eine offene Frage wie "So how is it?" kann jedoch nicht falsch sein.

In einem weiteren Beispiel werden zwei unterschiedliche Schülerantworten von Friedrich mit (+) für die richtige Antwort (-) für die falsche versehen.

56	00:05:53:29 -So. How about we start from the beginning all together?	
57	00:05:59:13 So, the first question was the number of the symphony by Beethoven	
58	00:06:05:29 from which the anthem of the European Union comes from?	[tvI?]
59	00:06:09:29 The seventh! The ninth!	[ssvR+][ssvR-]
60	00:06:12:03 That's exactly right. The ninth one. Exactly.	[tvR=+]

Abbildung 23 Kodierungsausschnitt aus Friedrich (2019: 6)

Im Moment des Geschehens haben beide Aussagen für die sie treffenden Schüler Wahrheitsanspruch (vgl. Zandén 2018: 370). Erst mit der Reaktion der Lehrkraft bekommen sie ihre Wertung und hätten deshalb mit einem (.) dargestellt werden sollen.

3 Das bereitgestellte Material und ausgewählte Anwendungsmöglichkeiten

Das mit diesem Band veröffentlichte Material wird in zweierlei Form zur Verfügung gestellt.

3.1 Excel-Tabellen

In den Excel-Tabellen sind die Kodierungen der Studierenden nach der Vereinheitlichung durch Giebel (2019) enthalten. Excel bietet durch die automatisierte Erstellung von Grafiken und Berechnungen Vorteile für die statistische Auswertung der gesammelten Daten.¹³ Das Format der tabellari-schen Darstellung in Excel erleichtert zusätzlich das Herausgreifen einzel-ner Encounter zu Forschungszwecken. Weiterhin bilden sie die Grundlage des Suchprogramms.

3.2 Suchprogramm

Für die Erleichterung der Arbeit mit den bereitgestellten Kodierungen wurde im Rahmen dieses Buches ein Suchprogramm erstellt, welches alle Excel-Dateien nach bestimmten Sequenzen (z.B. der Abfolge „tvI!, tvI.,

¹³ Im Anhang befinden sich ausgewählte Statistiken, aus denen die Quantifizierbarkeit der Daten ersichtlich wird.

ssvE”) durchsucht. Der zugehörige Programmiercode wird Open Source veröffentlicht und steht zur Optimierung frei.

3.2.1 Anleitung

3.2.1.1 Herunterladen

1. Folgen Sie dem Link zum GitHub-Repositorium *suchmaschine*:
<https://github.com/CoraLindner/suchmaschine> (DOI: 10.5281/zenodo.4783307)
2. Laden Sie den Inhalt des Repositoriums herunter. Klicken Sie dazu auf „Code” (Abb. 24) und als nächstes auf „Download ZIP” (Abb. 25).

Abbildung 24 GitHub-Repositorium

Abbildung 25 Download des GitHub-Repositoriums

3.2.1.2 Ausführung des Programms

1. Das geöffnete Programm sieht aus wie in Abb. 26.¹⁴ Mit dem Refresh-Button können Sie das Programm jederzeit neu starten. Verschieben Sie keine Materialien aus dem Ordner und ändern Sie keine Dateinamen.

Abbildung 26 Benutzeroberfläche des Programms

¹⁴ Die hier dargestellte Abbildung der Benutzeroberfläche entspricht einem MacOS-Betriebssystem. In anderen Betriebssystemen kann die Darstellung leicht abweichen.

2. Wählen Sie die Länge der Sequenz, nach der Sie suchen möchten. Geben Sie dazu die Anzahl der Codes in das Feld ein. Drücken Sie anschließend den Submit-Button (Abb. 27).

The screenshot shows a window titled 'Code Suchmaschine'. Below the title bar, it says 'Please select the number of codes you want to look for.' There is a text input field containing the number '3' and a small spinner button to its right. Below the input field are two buttons: 'Submit' and 'Refresh'.

Abbildung 27 Auswahl der Codeanzahl

3. Nun wird Ihnen die gewählte Anzahl an freien Feldern angezeigt (Abb. 28).

The screenshot shows the same window as before, but now it says 'Please enter the codes.' below the 'Submit' and 'Refresh' buttons. There are three empty text input fields stacked vertically. Below these fields is a 'Search' button.

Abbildung 28 Felder zur Eingabe der Codes

4. Tragen Sie die Codes der Reihenfolge nach ein und drücken Sie den Search-Button. Im folgenden Beispiel (Abb. 29) soll nach der Abfolge tvI!, tvI., ssbE gesucht werden:

Code Suchmaschine

Please select the number of codes you want to look for.

3

Submit

Refresh

Please enter the codes.

tvI!

tvI.

ssbE

Search

Abbildung 29 Eingabe der Codes

5. Im Anschluss werden Ihnen alle Sequenzen Ihrer gewählten Codes in einem Textfeld angezeigt. Die Sequenz im vorliegenden Beispiel (Abb. 30) kommt nur einmal vor:

Code Suchmaschine

Please select the number of codes you want to look for.

3

Submit

Refresh

Please enter the codes.

tvI!

tvI.

ssbE

Search

no.	time	...	action Codes
11	12.0	00:02:24	Right. You make sure that your bags are on the... tvI!
12	13.0	00:02:26	And I can see that nobody is sitting so I need... tvI.
13	14.0	NaN	[no reaction] ssbE

[3 rows x 5 columns]/var/folders/8l/10wchkyj0v3bdr2q7t2zp2pm0000gn/T/_MEIYZnmxc/scotland.xlsx

Abbildung 30 Output des Programms

Die Excel-Datei, bzw. die entsprechende Unterrichtsstunde, aus welcher der Code stammt, befindet sich rechts unter jeder angezeigten Sequenz (rot umrandet). Die zweite Spalte entspricht der fortlaufenden Nummer der Handlungsbeiträge (grün umrandet).

Bleibt das angezeigte Textfeld leer, existiert die eingegebene Sequenz nicht. Achten Sie bei der Eingabe der Codes darauf, keine Leerzeichen am Anfang oder Ende des Codes einzugeben.

Wie in Abb. 30 zu sehen ist, werden in der aktuellen Version der Suchmaschine nicht alle Informationen aus den Excel-Tabellen abgebildet.¹⁵ Deshalb kann es empfehlenswert sein, gleichzeitig entweder mit den Excel-Tabellen analog als Ausdrucken oder in digitaler Form zu arbeiten; öffnen sie dabei nicht die Excel-Tabellen aus dem Programmordner, sondern speichern Sie Kopien dieser Dateien an einem anderen Ort. Nur dann kann das Programm problemlos ausgeführt werden.

¹⁵ Dies stellt eine technische Optimierungsmöglichkeit dar.

3.3 Forschungsmöglichkeiten

3.3.1 Anwendungsbeispiel: geschlossene Fragen

Um die Anwendung von Wallbaums und Stichs (2018) Methode des Vergleichs (sh. Kapitel 1) mittels der vorgestellten Daten und des Programms zu veranschaulichen, folgt ein bewusst rudimentär gehaltenes Beispiel.

Nehmen wir an, das Forschungsinteresse liegt auf der Sequenz tvI?/svR (teacher verbal Initiative Question/ student verbal Response). Im ersten Schritt können alle zugehörigen Objekte, in diesem Beispiel zwei an der Zahl, durch das Programm ermittelt werden. Diese werden nun individuell betrachtet und emisch strukturiert (entspricht Abb 3, Schritt 1)¹⁶: die tvI? in der Bavaria-Lesson weist zwei Besonderheiten auf. Einerseits unterbricht die Lehrkraft ihren Redefluss („And she wanted to em...“), möglicherweise um die Interpretation des behandelten Stücks den Schülern zu überlassen. Andererseits stellt der zweite Teil („does she love him?“) eine geschlossene Frage dar. Es folgt eine kurze, verneinende svR. („No, actually not.“). In der Scotland-Lesson handelt es sich bei der tvI? um eine geschlossene Frage („What do you play the melody with?“). Der Schüler antwortet auf die Frage in Form

¹⁶ Die Sequenz tvI./svR. ist deutlich häufiger vorhanden als hier dargestellt. Dies hat eine doppelte Bewandnis: einerseits ist es für exemplarische Zwecke deutlich übersichtlicher, nur zwei Sequenzen in Betracht zu ziehen. Andererseits soll in dieser Arbeit keine Forschung vorweggenommen werden.

einer Ellipse mit einer der zu erwartenden Antwortoptionen. Diese setzt voraus, dass die am kommunikativen Projekt Beteiligten die kontextgebundene Bedeutung kennen (O-Ton svR.: „right.“, damit meint der Schüler die rechte Hand).

Im zweiten Schritt werden die beiden Objekte juxtapositioniert. Dabei könnte auffallen, dass beide tvI? geschlossene Fragen enthalten. Die Kategorie „geschlossene Fragen“ kann somit als *tertium comparationis* verwendet werden.

Im dritten Schritt erfolgt der eigentliche Vergleich hinsichtlich der *tertium comparationis*. In diesem Fall können beispielsweise folgende Schlüsse abgeleitet werden:

- Auf geschlossene Fragen folgen kurze Antworten.
- Für den gelungenen Abschluss des kommunikativen Projekts müssen die Beteiligten den Kontext kennen (Bavaria: Liedtext, Scotland: musikalische Praxis).
- Wenn auf geschlossene Fragen wie vom Initiator erwartet geantwortet wird, kann das kommunikative Projekt innerhalb von zwei Turns abgeschlossen werden.

3.3.2 Von der Juxtaposition ausgehend forschen

	Bavaria		Scotland		California		Estonia		Sweden		Catalonia		Lower Saxony		Beijing	
Type	T	S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	S
I	176	114	284	41	432	47	129	29	154	107	187	25	67	41	242	4
I.	34	35	77	26	45	10	50	9	72	68	23	7	11	14	120	3
I?	50	33	106	14	97	32	35	15	42	33	31	8	20	7	33	1
II	54	2	90	0	179	1	43	5	34	5	84	1	24	0	87	0
Ir	4	27	2	17	2	11	5	3	2	15	4	6	0	4	1	2
R	148	196	199	215	224	211	123	111	121	181	50	79	45	49	52	76
R.	54	108	50	83	89	68	41	49	53	77	16	23	15	39	23	28
R+	55	60	55	93	55	116	58	24	32	79	19	41	15	6	20	39
R-	42	3	11	21	25	9	8	8	20	14	12	1	3	1	3	1
R=	10	5	26	2	28	1	18	3	5	6	0	2	1	2	8	10
R!	37	7	34	3	49	1	23	1	25	6	15	0	12	0	9	1
R?	22	9	64	18	37	13	11	13	15	22	1	1	9	1	2	0
E	28	39	58	48	34	38	24	2	17	30	4	9	27	2	9	6
E.	0	3	2	1	3	0	4	0	1	0	0	0	1	0	0	0
E=	1	5	18	8	5	0	1	0	1	0	0	0	0	0	3	0
E-	3	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E?	3	1	3	0	4	1	6	0	4	1	0	1	1	0	1	0
E+	17	21	29	22	3	18	8	0	7	17	3	3	1	1	3	2
v	335	248	524	184	633	145	237	88	264	212	183	34	134	79	268	30
b	8	36	16	96	50	93	15	26	4	25	25	37	7	7	8	29
m	8	41	8	6	70	55	27	24	34	68	48	35	0	0	34	24
all	356	376	543	321	692	307	281	145	294	333	245	119	139	96	304	88

Abbildung 31 Juxtaposition der Kodierungen (aus Giebel 2019: 62)

Angesichts der Mannigfaltigkeit der möglichen Kodierungs-Kombinationen und Encounter empfiehlt es sich ggf. das eigene Forschungsinteresse über die obenstehende Grafik zu generieren. Diese *Juxtaposition* (Schritt 2 in Abb. 3) der mit diesem Buch bereitgestellten Kodierungen erfolgt in Abb. 31

als statistische Auswertung.¹⁷ Durch den inhärenten Abstraktionsgrad fordert die Juxtaposition geradezu eine Untersuchung bezüglich ausgewählter *tertia comparationis* gemäß Schritt 3 nach Wallbaum & Stich 2019 (vgl. Abb. 3): Warum stellen die Schüler aus Beijing im internationalen Vergleich so wenig Fragen (I)? Wie ist es möglich, dass der *Musikunterricht* aus Lower-Saxony keine *musikalischen* Encounter (m) beinhaltet? Gibt es Zusammenhänge zwischen Kodierung und Inhalt der Encounter (z.B. einen Schwerpunkt auf geschlossenen Fragen bei der Sequenz tvI?/svR.)? Etc.

¹⁷ Für weitere statische Auswertungen, siehe Anhang

4 Didaktische Begegnungen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht

Unsere persönliche Reflexion und unser Verständnis von Zandéns Theorie wurden von unserem Vorwissen aus unseren Studien in den Bereichen Sprach- und Erziehungswissenschaft beeinflusst. Im Folgenden geben wir einen beispielhaften Einblick in die transdisziplinären Verbindungen, die zu Zandéns Modell hergestellt werden können. Dafür wird der Begriff Dialog erläutert, den Zandén zu *didactical encounter* weiterentwickelt hat, sowie grundlegende Literatur vorgestellt.

Lefstein & Snell (2014: 14ff.) weisen auf sechs für pädagogische Überlegungen relevante Perspektiven auf *Dialog* hin: Dialog als Interaktionsform (allgemeingültiges Wissen), Dialog als Zusammenspiel von *Stimmen* (Bachtin), als kollektives Denken (Vygotsky), als Kritik (Sokrates), als Handlungsfähigkeit (Freire), als Beziehung (Buber). In der pädagogischen Forschung zu *Dialogic Learning and Teaching* wird sich besonders auf das grundlegende Gedankengut der beiden russischen Wissenschaftler Michail Bachtin (1895-1975) und Lev Vygotsky (1896 – 1934) bezogen¹⁸.

Bachtins Denkfigur, dass alle Individuen von schon existierenden Stimmen umgeben sind, die ein bestimmtes „Ideensystem“ (ideological meaning) (vgl. Emerson 1983: 247) in sich tragen, hat zur Folge, dass beim Sprechen

¹⁸ Deren Schriften wurden vom stalinistischen Regime verboten und erst in den 1960er Jahren wiederentdeckt, was zu einer intergenerationalen Deutung führte.

aus der Menge dieser Stimmen geschöpft oder darauf Bezug genommen, wie Bachtin zusammenfasst: „[Language] is populated – overpopulated – with the intentions of others” (vgl. Bachtin 1981: 294). Unsere Äußerungen „gehören” also nie ausschließlich uns, daher ist Sprache kein neutrales Medium. Die Bildung eigener Stimmen ist nach Bachtin das wichtigste Bildungsziel, würde aber durch das inhärente Machtgefälle in der Institution Schule gehindert. Mithilfe der Kodierung nach Zandén kann kritisch geprüft werden, ob im gegenwärtigen Klassenraum das Bilden einer eigenen Stimme gefördert oder die Übernahme fremder Stimmen belohnt wird.

Neil Mercer (2000) sieht in Nachfolge Vygotskys (1934, 1986, 1999) das Potential von Sprache darin, diese als *Werkzeug* zu nutzen, um Wissen gemeinsam zu „ko-konstruieren“¹⁹. Zandéns Methode besitzt dabei nicht nur das Potential, die Funktionsweise des *Werkzeugs* Sprache, sondern auch über die Sprache hinausgehende Aspekte bezüglich des Erlangens geteilten Verständnisses zu untersuchen (z.B. musikalische). Somit erschafft er selbst eine Art ‘Werkzeug’, welches durch die Kodierungen zugleich quantifizierbare Daten von Dialogen, oder besser: Didactical Encounters, bietet.

Zandéns Methode kann in diesem Zusammenhang ihr strukturgebendes Potential entfalten. Umfassenderen Studien bleibt es vorbehalten zu prüfen, wie aussagekräftig die hier gewonnenen Vergleichsdaten für ein Verständnis

¹⁹ Vygotsky zeichnet ein ko-konstruktivistisches Menschenbild, nach dem das Denken ein sozial stimulierter Prozess ist, in dessen Fortgang sich jedoch Individuum und Gesellschaft gegenseitig beeinflussen (vgl. Vygotsky 1986).

der einzelnen Stunden sind. Die hier aufbereiteten Daten können dafür sowohl eine Anregung als auch ein Beitrag sein.

Bibliographie

- Bachtin, Michail (1981): *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Bachtin, Michail (1984): *The Problems of Dostoevsky's Poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Barthes, Roland (1977): „The Grain of the Voice“, in: *Image - Music - Text. Essays selected and translated by Stephen Heath*. London: Fontana Press, S. 179-189.
- Berglar, Peter (1970): *Wilhelm von Humboldt*. Hamburg: Rowohlt.
- Cornejo, Carlos (2012): „Contrasting Vygotsky's and Bakhtin's approaches to consciousness“, in: *Culture and Psychology* 18(1), S. 109-120. [Online:] <https://www.researchgate.net/publication/254081081> [Stand: 26.08.2020].
- De Saussure, Ferdinand (1959): *Course in General Linguistics*. New York: Columbia University Press.
- Emerson, Caryl (1983): „The Outer Word and Inner Speech: Bakhtin, Vygotsky, and the Internalization of Language“, in: *Critical Inquiry* 10(2), S. 245-264.
- Gherlone, Laura (2016): „Vygotsky, Bakhtin, Lotman: Towards a theory of communication in the horizon of the other“, in: *Semiotica* 148(213), S. 75-90.
- Hofer, Roger (2007): „Didaktische Analyse und Kernidee. Annäherungen zwischen bildungstheoretischer und dialogischer Didaktik in kritisch-konstruktiver Absicht.“, in: *Das Potenzial der Allgemeinen Didaktik. Stellungnahmen aus der Perspektive der Bildungstheorie von Wolfgang Klafki*. Weinheim, Basel: Beltz-Verlag, S. 154 – 165.
- Lefstein, Adam & Snell, Julia (2014): *Better than best practice. Developing teaching and learning through dialogue*. London und New York: Routledge.
- Matusov, Eugene (2011): „Irreconcilable differences in Vygotsky's and Bakhtin's approaches to the social and the individual: An educational perspective“, in: *Culture & Psychology* 17(1), S. 99 – 119.
- Metz-Göckel, Hellmuth (2013): „Gruppenarbeit und ihre Gefahren“, in: *Journal Hochschuldidaktik* 24 (1 - 2), S. 11 - 14.

- Müller, Christoph T. und Duit, Reinders (2004): „Die unterrichtliche Sachstruktur als Indikator für Lernerfolg – Analyse von Sachstrukturdiagrammen und ihr Bezug zu Leistungsergebnissen im Physikunterricht“, in: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 10, S. 147-161.
- Niessen, Anne und Lehmann-Wermser, Andreas (2006): „Musikunterricht im Spiegel mehrperspektivischer Sinnzuschreibungen“, in: *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik*. Essen: Die blaue Eule, S. 239 - 252.
- Ponzio, Augusto (1992): „Philosophy of Language and Semiotics in Michail Bachtin“, in: *Russian Literature* 32(4), S. 393 – 416.
- Ponzio, Augusto (2015): „Philology and Philosophy in Mikhail Bakhtin“, in: *Philology* 1, S. 121 – 150.
- Ruf, Urs und Nadja Badr Goetz (2002): „Dialogischer Unterricht als pädagogisches Versuchshandeln. Instruktion und Konstruktion in einem komplexen didaktischen Arrangement.“, in: *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Schüler*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, S. 66 – 84.
- Seitz, Oskar (1991): *Problemsituationen im Unterricht*. Regensburg: Wolf Verlag.
- Stratmann, Jörg; Preußler, Annabell und Michael Kerres (2009): „Lernerfolg und Kompetenz: Didaktische Potenziale der Portfolio-Methode im Hochschulstudium.“, in: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE)* 4(1), S. 90 – 103.
- Usman, Bustami; Ayouni, Nour; Samad, Iskandar Abdul und Fitriani, Siti Sarah (2018): „Teachers’ Elicitation: Inviting Students to Speak“, in: *EduLite Journal of English Education Literature and Culture* 3(1), S. 51 - 65.
- Vygotsky, Lev (1926): *Educational Psychology*. Boca Raton: St. Lucie Press, 1997.
- Vygotsky, Lev (1999): *Collected Works of L. S. Vygotsky*. New York: Kluwer Academic.
- Vygotsky, Lev (1986): *Thought and Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallbaum, Christopher (Hg.) (2018a): *Comparing international music lessons on video*. Hildesheim, Zürich, New York: Georg-Olms-Verlag. (=

- Schriften / Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig 14).
- Wallbaum, Christopher (2018b): General Information regarding the Additional Material. In: Christopher Wallbaum (Hg.): Comparing international music lessons on video. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag (Schriften / Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig, 14). [Online:] <http://research.uni-leipzig.de/inkvid/COMPARING/index.htm>. [Stand: 25.04.2021]
- Wallbaum, Christopher und Stich, Simon (2019): „On Comparing. Mapping the field of comparative research in music education“, in: *Comparing international music lessons on video*. Hildesheim, Zürich, New York: Georg-Olms-Verlag. (= Schriften / Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig 14). [Online:] <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa2-346516> [Stand: 25.04.2021]
- Winkel, Rainer (2006): *Der gestörte Unterricht: Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Wittgenstein, Ludwig (1953): *Philosophical Investigations*. London: Blackwell, 1986.
- Zandén, Olle (2018): „Didactical Encounters. A Topic-based Analysis of Attempts at Shared Understanding in Eight Music Classrooms from Eight Countries.“ In: Christopher Wallbaum (Hg.): Comparing international music lessons on video. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag (Schriften / Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig, 14), S. 367–401.
- Zimmermann, Tobias; Hurtado, Daniel; Berther, Mirjam und Winter, Felix (2008): „Dialog mit 200 Studierenden – geht das? Blended Learning in einer Vorlesung mit hoher Teilnehmerzahl.“, in: *Das Hochschulwesen* 56 (6), S. 179 – 185.

Gendergerechte Sprache:

Senatskommission "Gleichstellungskonzept" (2019): „Gleichstellungskonzept und Frauenförderplan. Für die Hochschule für Musik und Theater "Felix Mendelssohn Bartholdy" Leipzig.“, [Online:] https://www.hmt-leipzig.de/home/hochschule/interessenvertretungen/gleichstellung/info_item_361475/Gleichstellungskonzept_und_Frauenforderplan_oA.pdf [Stand: 15.01.2020]

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Mit diesem Buch für Forschungszwecke bereitgestelltes Material	5
Abbildung 2 Internal (within) Comparison (aus Wallbaum & Stich 2018: 49)	6
Abbildung 3 Von emischen Perspektiven zu nomothetischen Kategorien (aus: Wallbaum & Stich 2018: 54)	6
Abbildung 4 Communicative Project nach Zandén (2018)	11
Abbildung 5 Communicative Project kodiert nach Zandén (2018)	13
Abbildung 6 Mögliche Kodierungen nach Zandén (2018: 371)	14
Abbildung 7 Kodierungsausschnitt aus Friedrich (2019: 4)	15
Abbildung 8 Materialkorpus	16
Abbildung 9 Unterschiedliche Kodierungen in den Seminararbeiten	19
Abbildung 10 Transkriptionsweise nach Giebel (2019)	20
Abbildung 11 Kodierungsausschnitt aus Guist (2019:2)	24
Abbildung 12 Kodierungsausschnitt aus Guist (2019: 8)	25
Abbildung 13 Kodierungsausschnitt aus Guist (2019: 9)	25
Abbildung 14 Kodierungsausschnitt aus Guist (2019: 15)	26
Abbildung 15 Kodierungsausschnitt aus Guist (2019: 11)	27
Abbildung 16 Kodierungsausschnitt aus Giebel (2019: 30)	29
Abbildung 17 Kodierungsausschnitt aus Giebel (2019: 37)	31
Abbildung 18 Kodierungsausschnitt aus Friedrich (2019: 13)	33
Abbildung 19 Kodierungsausschnitt aus Kuritz (2019: 10)	33
Abbildung 20 Kodierungsausschnitt aus Giebel (2019: 29)	35

Abbildung 21 Kodierungsausschnitt aus Gloomz (2019: 15-16)	37
Abbildung 22 Kodierungsausschnitt aus Friedrich (2019: 5)	38
Abbildung 23 Kodierungsausschnitt aus Friedrich (2019: 6)	38
Abbildung 24 GitHub-Repositorium	41
Abbildung 25 Download des GitHub-Repositoriums	42
Abbildung 26 Benutzeroberfläche des Programms	42
Abbildung 27 Auswahl der Codeanzahl	43
Abbildung 28 Felder zur Eingabe der Codes	43
Abbildung 29 Eingabe der Codes	44
Abbildung 30 Output des Programms	44
Abbildung 31 Juxtaposition der Kodierungen (aus Giebel 2019: 62)	48

Anhang

Anhang 1 - Anteil der kodierten Interaktionen von T und S(s) im Verhältnis aus Giebel (2019: 52)

Anhang 2 - Prozentualer Anteil der empty responses Lehrer*innen (T) und Schüler*innen (S) im Vergleich aus Giebel (2019: 53)

Anhang 3 - Anteil der als musikalisch kodierten Interaktionen an der Gesamtzahl kodierter Einheiten pro Stunden in absoluten Zahlen aus Giebel (2019: 55)

Anhang 4 - Relative Verhältnisse interaktionaler Modi aufgeteilt in Lehrer*in (t) und Schüler*innen (s) aus Giebel (2019: 56)

Danksagung

An dieser Stelle möchten wir uns bei einigen der Menschen bedanken, die uns beim Verfassen dieses Buches mit Rat und Tat zur Seite standen.

Vielen Dank an Max Giebel, welcher seine Staatsexamensarbeit und die darin gewonnenen Daten für dieses Buch frei zu Verfügung gestellt hat.

Besonderer Dank geht an Dr. Ramón L. Panadés-Barrueta, der stets mit sehr guten Tipps die Erstellung des Suchprogramms bereichert hat. Weiterhin bedanken wir uns bei Lydia Schaaf für anregende Gespräche.

Zu guter Letzt wollen wir uns bei unseren Familien für die fortwährende Unterstützung bei all unseren Projekten bedanken.