

ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

Sitzungsbericht WSMP
2022

**Kritik! Politische und
ethische Dimensionen
der Musikpädagogik**

Christopher Wallbaum

*Moderne Zeiten - Wie wir (Musik in)
Praktiken effektiven Lernens lernen.
Ein ideologiekritischer Analytical Short Film*

Christopher Wallbaum

Moderne Zeiten –

Wie wir (Musik in) Praktiken effektiven Lernens lernen.

Ein ideologiekritischer Analytical Short Film

Das Interesse dieses Beitrags gilt weder der Lehrperson in einer in Schottland aufgenommenen Musikunterrichtsstunde noch der Frage, ob die Person alles richtig macht. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass sie dies tut – im Sinne der Spielregeln. Eine nationale Expertin aus Schottland beurteilte die Stunde als *typische* und *gute* Praxis (Summers et al 2018), und ein Fachseminarleiter aus Deutschland war schlicht begeistert von der Stunde.¹ Das Interesse dieses Beitrags gilt den *Regeln* des Spiels.

Die These ist, dass global sich ausbreitende Praktiken effektiven Lernens unvereinbar mit Praktiken von Musik sind. Die perfekte Praxis effektiven Lernens lässt den Unterrichtsgegenstand Musik verschwinden. Darum steht im Titel die Musik in Klammern. Erlern wird dann einzig die Praxis effektiven Lernens. Dieser Sachverhalt wird hier sichtbar gemacht, indem Praktiken aus der videografierten Stunde und Beschreibungen aus dem internationalen Diskurs über effektives Lernen in einem *Analytical Short Film* (ASF) aufeinander bezogen werden. Was der ASF zeigt, ist sowohl als *Artikulation* einer sich global ausbreitenden Praxis als auch als *Einblick* in diese zu verstehen.

Die Kritik des vorliegenden ASF liegt auf zwei Ebenen. Erstens wendet sie sich gegen die Annahme, dass eine Praxis effektiven Lernens für jeden Lerngegenstand geeignet sei. Zweitens impliziert die Methode des ASF eine Kritik an einer Orthodoxie der wissenschaftlichen Videografie, der zufolge Videomaterial in Schriftzeichen interpretiert und kommuniziert werden muss. Der ASF beginnt mit der Interpretation im Medium Film. Sein kritisches Potential besteht darin, verborgene Zusammenhänge oder Widersprüche sichtbar zu machen. (Zu einem

¹ „Ich komme aus Landau (Helmke-Stadt ;-)) und die Helmke/Hilbert-Meyer-Kriterien (Was ist guter Unterricht) sind ja bei uns in den ORS (Orientierungsrahmen Schulqualität) eingegangen, nach dem wir ausbilden und Unterricht reflektieren. [...] Das Klassenmanagement dieser schottischen Kollegin ist m.E. ja schon fast "unglaublich". [...] Ich sah bislang China und die beiden Deutschen - keiner arbeitet so zielgerichtet, auf Lernergebnisse, auf echtes Lernen, auf Anwendung, auf transparente Kompetenzorientierung so wie sie!“ (Michael Fromm 2019 in einer Reihe von Textnachrichten an den Verfasser; ich danke für die Genehmigung, diese zu verwenden).

entsprechenden Begriff von Ideologiekritik vgl. Vogt 2015 und mit gleichem Sinn und explizit praxistheoretisch Schmidt 2015.)

Die spezifische Rekonstruktionsmethode des Analytical Short Films (ASF) besteht darin, dass er eine per Video aufgezeichnete Unterrichtsstunde interpretiert, indem er aus dem Videomaterial einen Kurzfilm von zwei bis maximal drei Minuten Länge erstellt, ohne das Material vorher in eine schriftliche Form zu transkribieren. Die Praxis des Rekonstruierens findet also selbst im Medium Video statt. Der ASF wird erst zusammen mit einer komplementären Information (*Complementary Information*) vollständig, die die Gestaltung des Kurzfilms mit verbalen Hinweisen sowohl zum vollständigen Video-Quellmaterial als auch auf den theoretischen Diskurs über effektives Lernen begründet und seine Bedeutung präzisiert. Dies macht ihn kritisierbar und damit für den wissenschaftlichen Diskurs geeignet. Der Kurzfilm kann auf <https://youtu.be/JEgh8ZJiBQA> und der Domain <https://comparing.video> angesehen werden.

1. Überblick – Die Musikunterrichtsstunde und die Form des ASF

Die videografierte [Scotland-Lesson](#) dauert 58 Minuten (aufgenommen mit 4 Kameras, so dass das Videomaterial 232 Minuten umfasst) und fasst ihr allgemeines Thema „Schottische Musik“ in drei musikbezogene Lernziele („learning intentions“). Jedes Lernziel wird auf einer interaktiven Tafel präsentiert und von Lehrer*innenwesen (im Folgenden Lehr) und Schüler*innenwesen (im Folgenden Schül) vorgelesen und wiederholt: "Schottische Instrumente wiedererkennen", "Schottische Tänze identifizieren können" und "Braveheart souverän aufführen" („performing confidently“). (Siehe Abb. 4) Nach der kontrollierten Bestätigung, dass die ersten beiden Lernziele erreicht wurden, beginnt die Arbeit an der Melodie des Themas aus dem Film *Braveheart* (Gibson 1995) mit Keyboards, Gitarren, Glockenspielen und Schlagzeug. Die Schül scheinen ihre Parts bereits in früheren Unterrichtsstunden geübt zu haben. Nach anfänglichem individuellem Üben wird *Braveheart* fünfmal geprobt, die Schül werden aufgefordert, die Reihenfolge des Einsatzes der Instrumente zu bestimmen, und am Ende bejahen alle im Chor die Frage, ob *Braveheart* souverän vorgetragen wurde.

Die Form des dreiminütigen ASF folgt der allgemeinen Form der ursprünglichen "Scotland-Lesson" und ist ebenfalls in drei Hauptphasen unterteilt (Eine tabellarische *Complementary Information* (TCI) im Anhang gibt Auskunft über jeden der 36 Cuts im Kurzfilm²):

² Die Lektüre der TCI, insbesondere der Spalte "Points of Quality", gibt einen kurzen Überblick über den Aufbau des Kurzfilms sowie über die Gründe für die vorgenommenen Kürzungen und Spezialeffekte. Die Lektüre der Spalte "Source" gibt Aufschluss darüber, woher die Szenen genommen wurden und ob sie interpretatorisch in eine neue Reihenfolge gebracht worden sind. Einige Begriffe lasse ich in Englisch, wenn sie den Charakter von Fachbegriffen in einem internationalen Diskurs haben und/oder damit ihre Akronyme nachvollziehbar sind.

- Phase I. Einführung der Lernziele und Erfolgskriterien (im Short Film Cut 3-14; in der vollständigen Unterrichtsstunde dauert sie 5 Minuten).
- Phase II. Arbeitsphase mit 3 Arbeitsabschnitten (SF Cut 15-28; in der gesamten Stunde dauert das Identifizieren von Instrumenten 5 min, das Identifizieren von Tanzrhythmen 21 min und das Üben von *Braveheart* 21 min, insgesamt 47 min).
- Phase III. Reflexion und Überprüfung des Lernerfolgs (SF Cut 29-34, in der gesamten Stunde 6 min).

Zusätzlich hat der ASF:

- Vollbild-Titeltafeln aus dem schottischen *Curriculum for Excellence* (2008), die oft wortwörtlich mit den Ankündigungen der Lehrkraft übereinstimmen (siehe Cuts 2, 5, 7, 9, 11, 29 und auch das einrahmende Zitat in Cut 35).
- Reflektierende Einschübe als Overlay-Titel: 1) “What does playing confidently mean?” 2) “Success criterion for playing confidently = playing in time” 3) “This lesson contains thirteen times learning intention(s) and ten times success as a root word” (cuts 23, 28, 29) und Zitate, die den ASF am Anfang und am Ende einrahmen:
- Der erste Cut des ASF (Cut 1) zitiert eine Szene aus Charlie Chaplins Film *Modern Times*.
- Der letzte Cut (35) zitiert eine Regel über den Zusammenhang zwischen "rationalities" (Logiken von Praxen) in Klassenzimmern und Gesellschaften, die drei international tätige Musikpädagog*innen für zutreffend halten: Patricia Broadfoot (1999), Martin Fautley (2010) und Andreas Lehmann-Wermser (2018) (siehe TCI und Abschnitt 4).

2. Kontext - Wie dieser ASF entstand

Die Idee für diesen ASF ging aus dem Projekt *Comparing International Music Lessons on Video* hervor (Wallbaum 2018 einschließlich DVDs). Ein länderübergreifender Unterrichtsvergleich lenkt die Aufmerksamkeit wie von selbst über den jeweiligen Lehrplan hinaus auf größere Zusammenhänge wie staatlich gouvernementale und globale Diskurse. Die Arbeiten von Lehmann-Wermser (2018) und Zandén (2018) interpretieren die "Scotland Lesson", die ihre Bezeichnung dem Ort ihrer Aufzeichnung verdankt, als neoliberal strukturiert. Meine erste Idee war es daher, einen ASF über neoliberale Strukturen in dieser Unterrichtsstunde zu erstellen.

Am Ende erwies sich aber „effektives Lernen“ (oder "effective learning") für eine theoriegeleitete Benennung der in der Scotland-Lesson beobachtbaren Praktiken als genauer. In dieser Unterrichtsstunde werden die Praktiken des Lernens eindeutig getrennt vom Gegenstand der Musik behandelt (Einzelheiten siehe Abschnitt 3). Damit werden die zentralen Elemente dieses ‚Lernen des Lernens‘ als effektives Lernen sichtbar. Da ich zudem in transnationalen Begegnungen mit Musikpädagog*innen die Erfahrung gemacht habe, dass das Konzept des effektiven Lernens

manchmal als nicht-normativ verstanden wird, erschien es doppelt sinnvoll, anhand der vorliegenden Stunde den Begriff des effektiven Lernens zu thematisieren. Damit werden sowohl seine Normativität als auch die neoliberalen Aspekte der Stunde sichtbar.

Der vorliegende Kurzfilm wurde weitgehend von einer Seminargruppe unter meiner Leitung und mit Unterstützung der Studentin Johanna Borchert im Jahr 2019 produziert. Die Produktionspraxis bestand darin, monatelang abwechselnd das Originalvideo anzusehen, Schlüsselszenen zu sammeln, Texte über den Unterricht und über den Neoliberalismus zu lesen, erste Versionen des analytischen Kurzfilms zu schneiden, diesen in der Gruppe anzusehen und zu diskutieren, vermeintliche Schlüsselszenen zu verwerfen, neue Versionen zu schneiden und schließlich eine gemeinsame Version zu erstellen. Den endgültigen Schnitt präsentierten wir auf dem EAS-Kongress in Malmö (2019). Später änderte ich nur noch den Titel und ersetzte - mit Unterstützung von Yannic Borchert 2021 - eine doppelt verwendete Szene, entdeckte ein weiteres aufschlussreiches Detail und erstellte eine technisch geglättete Version des Kurzfilms.

Bis heute fehlte dem Kurzfilm eine schriftliche *Complementary Information* (CI), die den Kurzfilm von einem künstlerisch mehrdeutigen ästhetischen Objekt zu einem kritisierbaren *Analytical Short Film* (ASF) und damit zu einem Teil wissenschaftlicher Praxis macht. Die CI macht die Darstellung des Kurzfilms verbal plausibel, indem sie einerseits dessen Stimmigkeit in Bezug auf das Quellmaterial und andererseits in Bezug auf Theorien erläutert, die die Interpretation des Materials leiten (Wallbaum 2018a, S. 99).

3. Complementary Information

Die folgenden Abschnitte nehmen jeweils Stills aus dem Kurzfilm zum Ausgangspunkt. Sie erläutern die Stills in den Kontexten von Wissenschaftstheorie und/oder den Ergebnissen der Diskurs- und Videoanalyse. Die Abschnitte verstehen die Stills und Filmszenen als Aussagen. Zusammen werden diese Aussagen als eine Argumentation verstanden.

3a. Praxistheorie und dieser Analytical Short Film (ASF)

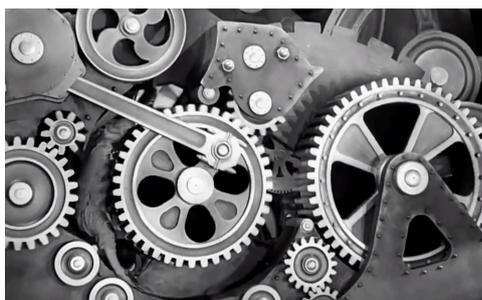


Abb.1:
cuts 1a und 1b – An-
fang des ASF



Dieser Abschnitt beschreibt die Stills von den cuts 1a und 1b (Abb. 1) im Zusammenhang mit der Praxistheorie (oder Praxeologie). Sie werden allein auf der Basis der Bildsprache, ohne die Konnotationen des gesamten Charlie Chaplin-Films verstanden. Sie zeigen ein Individuum in einem Getriebe aus Zahnrädern, das dem Individuum so gut wie keine Freiheit der selbstbestimmten Bewegung lässt. Zugleich aber wird das Getriebe vom Individuum repariert oder sogar gebaut. Aus praxistheoretischer Sicht verweisen diese Szenen auf die Wechselbeziehung zwischen sozialer Praxis und dem Individuum im Allgemeinen, oder in unserem Fall zwischen Unterrichtspraxis und einzelnen Lernenden.

Erkenntnistheoretische Grundlage ist die Praxistheorie im Sinne von Theodore Schatzki.³ Im Zentrum dieser Praxistheorien stehen weder autonome Individuen noch umfassende Systeme. Vielmehr werden kleine soziale Einheiten – *Praktiken* – als ontologischer Ausgangspunkt für das Entstehen sowohl von individuellen Akteuren mit Intentionen als auch von großen sozialen Formationen wie zum Beispiel Institutionen, Staatsformen oder Kulturen angenommen. Ebenso wie soziale Praktiken das Entstehen ihrer Partizipanden ermöglichen, also von sinnvollem Tun und Sprechen, von Artefakten sowie auch Subjekten mit Intentionen und Gefühlen, so können umgekehrt sinnvolle (oder Bedeutung habende) Praktiken aus beobachtbarem Sprechen, Tun, Körpern und Artefakten und deren situativen Konstellationen interpretativ rekonstruiert werden. Diesem praxistheoretischen Grundgedanken entsprechend gilt das Interesse der vorliegenden Arbeit weder der Lehrperson als eine Praktik hervorbringendes Subjekt noch

³ Die zentralen Gedanken sind in Schatzki 1996, und 2002 nachlesbar, von Reckwitz 2003 einmal in einem Aufsatz knapp zusammengefasst sowie in mehreren Büchern faktenreich entfaltet worden. Vgl. auch neuere explizit praxistheoretische Veröffentlichungen in der deutschsprachigen Musikpädagogik, wie Olivier Blanchard (2019), Samuel Campos (2019), Peter Klose (2018 und 2019), Wallbaum & Rolle (2018) u.a.

„dem Nationalen“ oder einer anderen großen Formation. Vielmehr geht es darum, Praktiken zu rekonstruieren, die in verschiedenen Settings zu finden sind, nicht nur in einem Klassenzimmer und Lehrplan, sondern über Ländergrenzen hinaus. In diesem Fall gilt das Interesse den Praktiken der Musik und des Lernens.

Praktiken sind auch das Bindeglied für die Beziehung zwischen dem Klassenzimmer und anderen gesellschaftlichen Bereichen. Auf diesen Zusammenhang weist das Zitat am Ende des Kurzfilms in Abb. 2 explizit hin.⁴

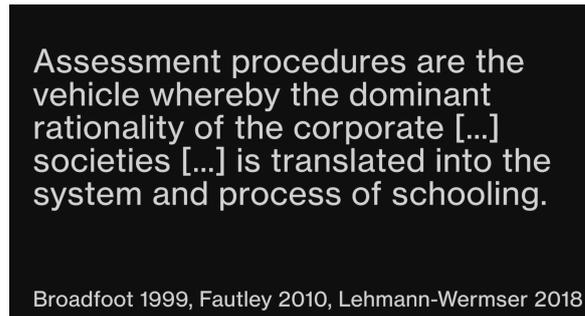


Abb.2: cut 35 – Ende des ASF

Die praxeologische Sichtweise ermöglicht es, einzelne Praktiken und entsprechende Konstellationen in verschiedenen sozialen Feldern wie Klassenzimmern, Institutionen, Ländern, Kulturen oder Diskursen aufzusuchen und miteinander in Beziehung zu setzen, da sie ihre eigene Bedeutung auch in unterschiedlichen Kontexten behalten. Diese praxeologische oder praxistheoretische Perspektive stand Pate bei der Entstehung des vorliegenden analytischen Kurzfilms.

Der Kurzfilm zeigt in den Schnitten 2-34 vor allem ausgewählte Praktiken aus dem Unterricht, ergänzt durch drei reflektierende Einschübe, die auf Gemeinsamkeiten der Praktiken aufmerksam machen, und Vorgaben aus dem schottischen "Curriculum for Excellence".

Die Verknüpfung von Praktiken mit allgemeinen Begriffen (Musik und effektives Lernen) verschiebt das ASF-Thema von einer individualisierenden (eher idiographischen) zu einer strukturorientierten (eher nomothetischen) Perspektive.⁵ Der ASF beansprucht dabei, dass beide Bezüge - der zum Videomaterial und der zu den Begriffen - plausibel sind. Im Folgenden werde ich den Begriff des "doing effective learning" schärfen, indem ich die Szenen des Kurzfilms und die Begriffsbezüge beschreibe, die sich beide auf dieselben Konstellationen von Praktiken sowie Begründungszusammenhänge beziehen.

⁴ Broadfoot 1999 is cited in Fautley 2010, S. 69-70 und in Lehmann-Wermser 2018, S. 230. Das vollständige Zitat spezifiziert die Gesellschaft als kapitalistisch. Diese Spezifizierung wurde in diesem Kurzfilm weggelassen, weil die Praxis des effektiven Lernens vermutlich nicht nur in kapitalistischen Gesellschaften anzutreffen ist. Vergleiche z.B. die Schulpraxis in der DDR (1949 -1990), die ihre Gesellschaftsform im Gegensatz zum Kapitalismus als real existierenden Sozialismus bezeichnete. Das kann ich hier nicht weiter ausführen, aber dieser Punkt wird ausführlicher erläutert im Zusammenhang einer Vorlesung "Musikpädagogische Denkfiguren in historischen Atmosphären", deren Veröffentlichung in Video- und Buchform für 2023 vorgesehen ist.

⁵ Vgl. zur Unterscheidung Wallbaum & Stich 2018, On comparing. S. 47ff.

3b. Effektives Lernen als Inhalt und Methode in der Stunde und im internationalen⁶ Diskurs

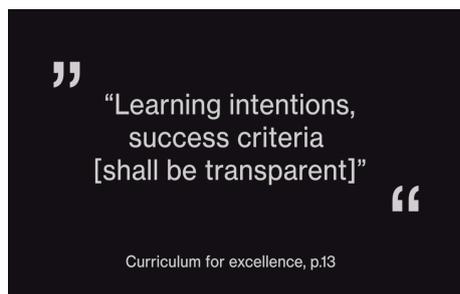


Abb.3: Oben cut 2 and 3, unten Material von der Whiteboard (Additional Material 2018, S. 59)



Scottish Music Learning Intentions

- Recap Scottish Instruments
- Be able to recognise Scottish Dances
- Perform Braveheart confidently

Success Criteria

- I can identify features of the music
- I can distinguish between Scottish Dances
- I can perform in a whole class performance of Braveheart

Aufgrund der Struktur der Stunde drängt es sich auf, dass die Methode neben den drei musikbezogenen Themen einen eigenständigen Lerngegenstand darstellt. Begriffe wie Lernziel (learning intention) oder Erfolgskriterien (success criteria) werden während der Stunde 13-mal wiederholt (vgl. Schnitt 34) und die Thematisierung der Methode bestimmt die ersten fünf und die letzten sechs Minuten der Stunde. Die Lehrerin bezieht ihre Unterrichtsmethode nicht explizit auf eine Theorie (Interview 1, Z. 225f.), aber das folgende Zitat zeigt, dass ihre Unterrichtspraxis implizit mit der Idee des Lernen Lernens und des effektiven Lernens verbunden ist.

Hope that's a skill they can also take to other subjects. If they were stuck in a sum with math - maybe break it down like they did with a piece in music. Take it in tiny little sections. Go over it. Practice it and then eventually build on. [...] [T]hese are all skills that can be transferrable across you know their life skills. It's skills that they will take and they eventually get a job one day (Additional Material 2018, Teacher Interview I, line 149-162).⁷

Der zentrale Gedanke des "Lernen Lernens" in allen Ländern (z. B. im Englischen "learning to learn") ist, dass es eine Reihe von Lernpraktiken gibt, die unabhängig von dem zu lernenden Fachgebiet sind. Diese Praktiken werden als eine Art "Passepartout" für das in ständigem Wan-

⁶ Ich verwende die Wörter inter- und transnational synonym, um nahe an der Alltagssprache zu bleiben.

⁷ Es scheint mir bemerkenswert, dass die Lehrperson denselben Grund ins Feld führt, der auch von Vertreter*in des 'Aufbauenden Musikunterrichts' vorgebracht wird, nämlich, dass die Schül explizit wissen sollen, dass und was sie gelernt haben: "I want to make sure that I am clear in what I am teaching and that they understand so they were to go home and somebody was to say to them: what did you learn in music today? They were able to say well, we played bass guitar, or I learned about Scottish snap." (Additional Material, Teacher Interview I, line 173-177).

del befindliche Weltwissen verstanden. Es gibt zahlreiche internationale Veröffentlichungen zu diesem Thema. So hat die Europäische Union (2006) das Lernen des Lernens als eine von vier fachübergreifenden Kompetenzen (transversal competences) für die allgemeinbildende Schule empfohlen (dazu auch Sala et al. 2020).

Lernpraktiken werden häufig als effektiv ausgezeichnet. Die Annahme, dass effektives Lernen ein geeigneter Begriff ist, um die vorliegende Unterrichtsstunde zu beschreiben, wird durch die Ergebnisse anderer Untersuchungen bestätigt. Die Beschreibung der Stunde aus der schottischen Musikdidaktik-Perspektive spricht explizit von "effektivem Lernen" (Summers et al., 2018, S. 239). Der deutsche Musikdidaktiker Lehmann-Wermser (2018) und der Schwede Zandén (2018) identifizieren in der untersuchten Unterrichtsstunde dieselben Praktiken. Zandén verwendet zudem die äquivalenten Begriffe "ziel- und ergebnisorientierter Unterricht" als tertium comparationis für einen Vergleich des schottischen Unterrichts mit einem anderen aus Schweden, Lehmann-Wermser findet diese Praktiken omnipräsent (ebd., S. 218, 234).

Vergleichende Interpretationen der Schottland-Lektion zeigen also, dass die in dem vorliegenden ASF beschriebene dreistufige Konstellation von transparenten Lernabsichten, Erfolgskriterien und Kontrolle aus schottischer, schwedischer und deutscher Sicht in gleicher Weise beobachtet und verstanden wird.

Clark & Munn (1997) erwähnen einen Forschungsbericht mit dem Titel „Teaching for Effective Learning“ (1996). Dieser besagt, dass es während der 1990er in Schottland dieselben oder ähnliche Praktiken wie in England gab. Zwar sei der Weg zu deren Einführung unterschiedlich gewesen, letztlich hätte aber dieselbe politische und ökonomische Logik dahintergestanden.⁸ Das Interesse dieses ASF liegt nun nicht darin, politische und administrative Wege nachzuzeichnen, über die die Konstellation der Praktiken des effektiven Lernens eingeführt wurde. Das Interesse besteht vielmehr darin, die Praxisform (oder Konstellation von Praktiken) effektiven Lernens, die in vielen Ländern und tendenziell weltweit auftaucht, im Zusammenhang mit und am Beispiel von der Schottlandstunde sichtbar zu machen.

Das folgende Zitat aus dem englischen Diskurs zeigt, dass die Dreischritt-Praktik des effektiven Lernens nicht nur als eine neben anderen verstanden wird, sondern als eine Praktik, die überall angewendet und favorisiert werden sollte.

Learning is no longer the province of special institutions: it is a way of being. [...] Effective learners have gained understanding of the individual and social processes necessary to become effective learners. This is not just acquisition of particular strategies, but the monitoring and reviewing of learning to see whether strategies are

⁸ Schottland erreichte seine Unabhängigkeit 1998 und ist seitdem bildungspolitisch einen eigenen Weg gegangen. Für eine detaillierte Beschreibung der Verhältnisse müsste auch die SNP bedacht werden, die seit 2007 an der Regierung ist. Deren sogenannter Tartan-Neoliberalismus soll auch Labourwähler ansprechen. Für tiefere Details zu Schottland siehe Wallace (2019) and Rae (2017). (Diesen Hinweis verdanke ich Ross Purves.)

effective. This has been described as "learning how to learn". (Watkins et al. 2002, S. 6)

Zwar gibt es keinen expliziten Fachbegriff von effektivem Lernen, aber die grundlegende Konstellation der Praktiken des Lernen Lernens oder effektiven Lernens wird im anglophonen, frankophonen und deutschsprachigen Bildungsdiskurs und darüber hinaus übereinstimmend angesprochen.⁹

Zusammenfassend lässt sich die Verknüpfung der Praktiken in der Praxisform effektiven Lernens in (zufällig ebenfalls) drei Schritten darstellen.

(1) Der Dreischritt des effektiven Lernens entspricht zunächst dem Interesse wissenschaftlich-empirische Forschung, ihre Ergebnisse durch Überprüfung oder Kontrolle zu verifizieren. Kontrolle erfordert erstens Ziele, die überhaupt überprüfbar sind und zweitens Kriterien für das Erreichen der Ziele.¹⁰ In qualitativer Forschung, deren Ziel es ist, Hypothesen zu generieren, bezieht sich die Kontrolle nicht auf das Produkt, sondern auf den methodologischen Prozess dorthin.¹¹ Diese Forschungspraktiken folgen im Prinzip einer rein instrumentellen Rationalität oder Logik, die indifferent sowohl gegenüber ihren Aufgaben und Zielen als auch zu ihrem prozeduralen Aufwand sind.

(2) Hier kommt das Effektivitätskonzept dazu. Im Allgemeinen sprechen wir von Effektivität oder auch Effizienz, wenn der größtmögliche beabsichtigte Effekt mit dem geringstmöglichen Aufwand erreicht wird. In der Ökonomie bedeutet 'effektiv' die Produktion eines bestimmten Produkts (eines Autos oder dergl.) zu geringstmöglichen Kosten. Die Kontrolle von Prozess und Produkt sind notwendig, um Reibungsverluste im Herstellungsprozess zu minimieren und zugleich die Qualität des Endprodukts für den Abnehmer zu sichern. Weil der Kontrollprozess selbst ebenfalls der Effektivitätsforderung unterworfen ist, wird der Produktionsprozess in viele

⁹ Zum Beispiel im Englischen Hewitt (2008), Topping 1996, Patrick & Powell 2009, Rusinek & Aróstegui 2018, Watkins & Carnell & Lodge 2007, im Deutschen als „Lernen lernen“ und „Wirksames Lernen“ bei Göhlich & Zirfas 2007, Ludwig 2012 oder Krupp 2021, zum englisch- und französischsprachigen Diskurs siehe Roberts-Holmes & Moss 2021. Eine historische und systematische Untersuchung zur Karriere des Lernbegriffs liefert Biesta 2013, S. 43-76.

¹⁰ Die Qualitätskriterien der Validität, Reliabilität und Objektivität gelten demselben Prinzip. Susan A. O'Neill (2012) beschreibt vergleichbare Übertragungen von Forschungspraktiken auf positivistische Bildungspraktiken (positivist educational practices) wie dem aktuellen ‚No Child Left Behind‘ in den USA (ebd. S. 169) oder auch der Bloomschen Lernzieltaxonomie von 1956 (ebd. S. 168), die in der (west)deutschen Curriculumrevision der 1960er Jahre bei dem ersten Versuch leitend war, die ‚Lernzielorientierung‘ einzuführen. In den 60ern und 70ern scheiterte der Versuch, aber in den 1990ern eroberte die Lernzielorientierung den Bildungsdiskurs im neuen Dress als Kompetenz-, Standard- und Outcome-Orientierung (vgl. Knigge 2014).

¹¹ Beide Prozeduren erscheinen in der Diskussion von „summative and formative assesement“ nach Black & Wiliam 1998, auf die sich auch Summers et al. (2018) bei der Beschreibung des schottischen Diskurses beziehen.

kleine Zwischenprodukte zerlegt, die schnell und sicher identifiziert und kontrolliert werden können.

(3) Effektives Lernen bedeutet, dass die Effektivitätspraktiken der Ökonomie in das Feld der Bildung übertragen werden. In der Schule heißt das, dass der Lernerfolg kontrollierbar (voll erreicht, halb usw.) und möglichst eindeutig messbar sein muss. Hinzu kommt im Sinne der Effektivitätslogik, dass Praktiken, die nicht gemessen und bewertet werden können, überflüssig oder sogar störend erscheinen, weil sie den Lerngegenstand mehrdeutig und folglich nicht mess- und bewertbar machen. Um das Problem der Mehrdeutigkeit zu vermeiden, wird der Lerngegenstand in jene „tiny little sections“ zerlegt, die exakt identifiziert und mit geringstem Aufwand kontrolliert werden können.

Der Transfer der Ökonomie-Praktiken auf die Schule bringt noch weitere Bestimmungen für die Partizipand*innen mit sich. Und zwar werden die Schül als selbstverantwortliche Ich-AGs (im Sinne von Unternehmern in eigener Sache) verstanden, die sich einerseits als Entrepreneurre für den Wettbewerb optimieren wollen (sollen), die aber andererseits als *Produkte* eines Lernprozesses der Qualitätskontrolle unterworfen werden müssen. Für die Lehrperson ergibt sich daraus eine doppelte Funktion. Einerseits muss sie den Prozess der Wissensproduktion managen, andererseits werden dieser Prozess und die Lehrperson selbst wiederum kontrolliert.

Die hohe Relevanz von Kontrolle im internationalen musikpädagogischen Diskurs zeigte sich auch bei der Analyse einer (vollständig aufgenommenen) Diskussion zu 8 Musikunterrichtsstunden mit Teilnehmer*innen aus 7 Ländern in Leipzig 2014 (vgl. Prantl 2018).

Kontrolle kann hier als staatliche Machtausübung, aber auch als innere Logik der Praxis der Effektivität verstanden werden, die im Sinne von Foucaults Konzept der Gouvernementalität "natürlich" erscheint (vgl. auch Biesta 2013, Louth 2020, O'Neill 2012). Die Tatsache, dass die Lehrperson für die Trias Aufgabe-Erfolgskriterium-Kontrolle weitgehend identische Formulierungen verwendet wie das Curriculum for Excellence (vgl. Abb. 3, cut 2), kann dahingehend interpretiert werden, dass Praxis und Unterrichtsgeschehen einander und dem Ideal effektiven Lernens weitgehend entsprechen.

Für die These des vorliegenden ASF, dass die Dominanz der Praktiken des effektiven Lernens wesentliche Praktiken oder Praxisaspekte von „Musik“ zum Verschwinden bringen, erweist sich vor allem die Kombination von klaren Aufgaben und Erfolgskriterien in Verbindung mit der Zerlegung in kleine, klar identifizierbare Elemente als bestimmend; als Klammer wird das Interesse an einer vollständigen *Kontrolle* aller Elemente erkennbar.

Ein genauerer Blick auf die Praxis in der Beispielstunde zeigt, dass und wie die Praktiken des effektiven Lernens den Unterrichtsgegenstand Musik durchdrungen haben.

3c. Zu einigen Merkmalen von Musikpraxen [Unschärfe, Mehrdeutigkeit und Reduzierung der Kontrolle]

Dieser Abschnitt soll einige allgemeine Merkmale von Musik(praxen) vergegenwärtigen, um die Bedeutung der beobachteten Details des Unterrichts im vorangegangenen Abschnitt sowie im nächsten Abschnitt deutlicher zu machen.

Es mag unmöglich sein, einen einzigen Musikbegriff oder eine exakte Sammlung von Merkmalen aller Musik(en) zu formulieren, die einerseits für jede Musikpraxis (und -kultur) und andererseits für jede Fachsprache (z. B. Physik, Soziologie, Psychologie, Philosophie, Musikwissenschaft usw.) gelten könnte. Die vorliegende Sammlung von Merkmalen kann und soll denn auch weder vollständig noch fachsprachlich präzise sein. Darum verwende ich hier Wörter aus der Alltagssprache. Für die Argumentation dieses Beitrags wäre es schon hinreichend, wenn nur ein einziges der folgenden Merkmale zuträfe.

„Musik“, verstanden als Zusammenfassung aller Musikpraxen im praxeologischen Sinne, bedeutet, dass in ihr *Wahrnehmungen* von nicht-begrifflichen Klangverläufen in Verbindung mit Körperbewegungen, Gefühlen und anderen Mehrdeutigkeiten die zentrale Rolle spielen. Auf der Subjektseite sind diese musikalischen Wahrnehmungen mit Einstellungen (vgl. Seel 1985) oder Dispositionen (vgl. Reckwitz 2020) verbunden, die mit einem Loslassen von Kontrolle einhergehen. Damit meine ich Dispositionen im Hören, die je nach Musikpraxis (und impliziter und expliziter Theorien darüber) auch als Offenheit, Selbstzweckhaftigkeit, Prozessorientierung, als Interesse an erfüllter Zeit, an Intensivierung des Lebensgefühls, an Überschreitung, ozeanischen Gefühlen, Ekstase und anderen Wahrnehmungen beschrieben werden. In jedem Fall zielt das Loslassen der Kontrolle in musikalischer Praxis (im *doing Music*) darauf ab, alle diejenigen Praktiken, die sonst dazu dienen, den täglichen Wettbewerb zu gewinnen und zu dominieren, sozusagen in den Urlaub zu schicken und zu feiern.

Zusammengefasst umfassen die Merkmale von Musiken als Praxen nicht nur Techniken der Klangerzeugung und des (mehr oder weniger) Loslassens der Kontrolle, sondern auch Wahrnehmungspraktiken mit Aufmerksamkeit für Klänge, Gefühle, Körperzustände, Unschärfe und Mehrdeutigkeit. Musik zu lehren und zu lernen bedeutet, solche Praktiken einzeln oder in Bündeln mindestens zu thematisieren, möglichst aber als erfüllte Praxis erfahrbar zu machen.

3d. Einzelne Praktiken Effektiven Lernens in der Musikunterrichtsstunde



Abb. 4: Stills von Working Parts and Result Review
Part 1, cut 17, Winkel 1 (Instrument identifizieren),
Part 2, cut 19, Winkel 2 (Tänze identifizieren),
Part 3, cut 27, Winkel 1 (Reduktion von 'sicherem Musizieren' auf ein messbares Kriterium) und
Result Review, cut 33, angle 1 (Erfolgskontrolle von Im-Takt-Spielen)

Die *Konstellation der Artefakte* gibt einen Willen zu Ordnung und Kontrolle zu erkennen. Die vielen Musikinstrumente - Schlagzeug, Verstärker, auf Rollwagen Gitarren und Glockenspiele, Lehrer-E-Piano vor dem Klassenzimmer - sind übersichtlich angeordnet, die Tische für die Schüler sind wie ein ausgefülltes U nach vorne ausgerichtet, davor befindet sich ein interaktives Whiteboard, auf dem die Lernabsichten und Erfolgskriterien geschrieben stehen, und von der Decke hängen musikalische Fachbegriffe. Verbalisierung scheint eine wichtige Rolle zu spielen. (Cuts 3, 4, 6, 8, usw.)

Der Blick in den Raum von Kamera 2 aus (cuts 4, 6, 8) bestätigt auf den ersten Blick die Betonung der Musikterminologie: An der Seitenwand hängen Diagramme von "Orchesterinstrumenten", die Rückwand wird von einer blauen, fast leeren Pinnwand mit ein paar weißen Kärtchen darauf dominiert. Ein zweiter Blick findet zwar auch Artefakte, die auf nicht messbaren, spirituellen Sinn hinweisen, nämlich ein altes, kleines christliches Kreuz und ein Poster mit

einem Menschen darauf, der seine Handflächen empfangend nach oben hält. Aber in die Praxis einbezogen werden die Artefakte in dieser Stunde nicht.

Die verbale Sprache, ob gesprochen, gelesen oder geschrieben, spielt eine wesentliche Rolle (cuts 4, 6, 8, 12-14, 16-28, 30-36). Die Schül lesen die Lernziele vom interaktiven Whiteboard ab und die Lehrkraft wiederholt sie (cuts 4, 6, 8). Sie lesen auch die Erfolgskriterien vor (cuts 12-14), und in der Phase der Ergebnisüberprüfung fragt die Lehrkraft: "You think we managed that?", worauf die Schül einstimmig mit "Yes" antworten (cuts 30-36).

Eine Analyse der Aufgaben ergibt, dass alle eindeutige Lösungen erfordern. (Abb.3 der Whiteboard-Anschrieb "identify features of music", entsprechend vgl. Abb.4.) Das Streben nach Eindeutigkeit läuft darauf hinaus, jedes Lernziel so weit in kleinste Teilziele zu zerlegen, bis jedes klar als ‚erreicht‘ oder ‚nicht erreicht‘ evaluiert werden kann. Das Scharade-Spiel ist ein ideales Beispiel dafür, wie diese Regel auf spielerische Weise gelernt werden kann. Siehe zum Beispiel cuts 16/17:

Student: Is it a Scottish instrument?

Class: Yes.

Student: Is it strings?

Class: Yes.

Student: Is it made of wood?

Class: Yes

Student: Is it a harp?

Class: Yes

Das Prinzip, Musik auf klar identifizierbare Elemente zu reduzieren, setzt sich in den Tänzen fort (Abb.4, working part 2, cuts 18/19). Im Interview Nr. 1 vor der Stunde beschreibt die Lehrerin, was im Video zu beobachten ist:

Scottish dances what they're called, how many beats in the bar, a tempo and what you can say along in times with the music. They will do a paired activity using cards that are colour coordinated and they will have to match the dance to the tempo, to the beats in the bar to what you can see in the music and then transfer that information on to a worksheet, *so we have written evidence* of what they have been learning (Additional Material, Teacher Interview 1, Zeile 20ff., kursiv von CW)

Klänge ohne gleichzeitiges Sprechen erscheinen in der 58-minütigen Lektion für insgesamt 8:45 Minuten. Diese 8:45 Minuten erscheinen in 12 Teilen.¹² Sieben Hörbeispiele erklingen zur Identifizierung von Tänzen und fünf Mal wird Braveheart in wechselnden Instrumentengruppen und Tempi gespielt.

¹² In der Identifikationsphase der schottischen Tänze werden sieben Hörbeispiele mit einer durchschnittlichen Dauer von 25 Sekunden gebracht. Die ca. 10-minütige Phase wird im Kurzfilm auf 10 Sekunden in den Cuts 18/19 reduziert. In der 20-minütigen Phase "Performing Braveheart confidently" wird das ca. 50-sekündige Stück sieben Mal gespielt, die letzten drei Male jedoch als eine zusammenhängende Darbietung (Cuts 19-28).

Zandén kommt zu seiner Interpretation der Schottland-Stunde, indem er sie mit einer in Schweden aufgezeichneten vergleicht, deren Klangpraktiken sich noch weitaus weniger zu einer gelingenden Musikpraxis verbinden. Vor diesem Hintergrund interpretiert Zandén die

"rituals of reading, rereading and writing learning intentions and success criteria" as "a way to pay lip service to a system of accountability through goals and results while adhering to and developing qualitative aspects of music making." (Zandén 2018 S. 271 and 272).

Er findet in einem unkontrollierten Moment der Schottland-Stunde sogar, dass zwei Schüler kreativ Braveheart als Kanon improvisieren (bei Minute 34:50) und nimmt diesen Moment als Argument für seine Lippenbekenntnisthese, der zufolge effektives Lernen auf Ebene 1 (oder der Vorderbühne) in kontrollierten und Musik auf Ebene 2 (der Hinterbühne) in unkontrollierten Zwischenräumen stattfindet. Und keine Praktik der Stufe 2 wird in Worte gefasst oder sonst irgendwie explizit gemacht. Stattdessen konzentriert sich die Effektivitätspraxis allein auf die Merkmale, die genau identifiziert und benannt werden können.

Der Kurzfilm präsentiert die dritte Praxis des Musiklernens, das Üben und Spielen von Braveheart, indem Bild und Ton getrennt werden. Die Bilder zeigen im Zeitraffer wechselnde Bewegungen und Positionierungen im Raum, während die Tonspur einen Eindruck vom Klangergebnis gibt (Abb. 4, working part 3, cuts 20-28).

Ss+T: Perform *Braveheart* confidently + Insert: What does "playing confidently" mean? (cut 20)

T: While I'm playing do you want me to play the melody or [...] do you want me to play the chord? (21-24)

Ss: Chords (21-24)

T: Oh, feeling confident this morning, aren't we? (21-24)

T: What did you think of that performance? (25)

S: We played in time [...] (26)

T: We need to consider the tempo (27)

Ss + T: We all played in time (28)

T: To perform *Braveheart* confidently. Do you think we managed that?" (33)

Ss: Yes (cut 33) (siehe *Tabular Complementary Information* und Abb. 4)

Auch beim Musizieren wird das zunächst unklare Kriterium „confidently“ (selbstbewusst, sicher) auf eine exakt messbare Skala reduziert. (Abb. 4, Teil 3, cut 27/28) Alle Elemente dieser Praxis dienen offensichtlich dem Ziel, den Lernerfolg möglichst präzise, objektiv, reibungslos und schnell, kurz: effektiv zu kontrollieren.

Die Unvereinbarkeit effektiven Lernens mit dem Lerngegenstand Musik kann im Hinblick auf verschiedene Praktiken oder Praxismerkmale verallgemeinert werden.

Ich habe die Merkmale des effektiven Lernens anhand der videografierten Stunde in Verbindung mit Referenzen aus verschiedenen Diskursen herausgearbeitet. Gleichzeitig wurde deutlich, welche Aspekte von Musik in der Stunde vorkommen und welche nicht.

Im gesamten Unterricht, zumindest auf der Vorderbühne, findet nur eine Praxisform statt, nämlich die des effektiven Lernens. Diese zielt ausschließlich auf solche Aspekte von Musik(en), die mühelos genau identifiziert und benannt werden können. Darin artikuliert sich das Interesse an einer möglichst vollständigen Kontrolle, das mit den normativen Implikationen effektiven Lernens verknüpft ist. Relevante Aspekte von Musik, die in nicht oder nur schwer messbaren Aspekten ihrer Wahrnehmung sowie in ihrer Nichtsprachlichkeit liegen, fallen unter den Tisch.

4. Fazit und Ausblick in Thesen

Der Titel dieses Beitrags setzt die Musik in Klammern: Wie wir (Musik in) Praktiken effektiven Lernens lernen. Damit wird die These angedeutet, dass Musik (als eine Praxis) in der Praxis effektiven Lernens so auf die Normen dieses Lernens zurechtstutzt wird, dass die Charakteristika der Musik verschwinden.

Die These wurde anhand einer *videoed music lesson* aufgestellt, deren Praxis außergewöhnlich klar strukturiert ist. Sie verfolgt ausdrücklich zwei Lernziele: Das Lernen von Musik (in diesem Fall schottischer Musik) und das Lernen des Lernens bzw. des effektiven Lernens. Diese Stunde wird als Einblick in eine Praxis oder Kultur des Musikunterrichts interpretiert, die zunehmend global zu finden ist. Im Zuge der Interpretation wurde aus dem Videomaterial zunächst ein dreiminütiger Kurzfilm erstellt. Diese Interpretation entstand und artikuliert sich zunächst allein im Medium des Films. Der vorliegende Text stellt nun eine verbale Ergänzung der filmischen Interpretation dar. Die Verbalisierung ergänzt den Short Film, indem sie Mehrdeutigkeiten des Films klärt, Gründe gibt und damit das gesamte Konstrukt Analytical Short Film kritisierbar macht. Der vorliegende Beitrag entspricht dann dem, was im Konzept des ASF als komplementäre Information (*complementary information*) beschrieben wird.

Eine praxistheoretische Annahme besagt, dass dieselben Praktiken und Praktikenbündel in verschiedenen sozialen Feldern und Ländern auftreten können. Dementsprechend werden hier Praktiken des effektiven Lernens sowohl in der videografierten Unterrichtsstunde als auch in verschiedenen inter- oder transnationalen Diskursen herausgearbeitet. Die Praxis des effektiven Lernens (oder ihre Rationalität) besteht, kurz gesagt, darin, jeden Lerngegenstand in winzig kleine Abschnitte („tiny little sections“, s.o. das Lehrerinterview in Abschnitt 3b, S.137) zu zerlegen, und diese in der Dreifaltigkeit von klarem Lernziel, Erfolgskriterium und einfacher Kontrolle zu präsentieren. Diese Praxismerkmale werden sowohl durch mündliche und schriftliche

Äußerungen explizit gemacht als auch durch Handlungen demonstriert. In der videografierten Stunde werden sie sowohl beim Hören als auch beim Spielen von Musik aufgezeigt.¹³

Die völlige Dominanz effektiver Lernpraktiken macht deutlich, dass einzelne oder mehrere Praxismerkmale, die normalerweise mit Musik verknüpft sind, nicht vorkommen: Die Verknüpfung von Klanghandlungen mit sinnvollen Wahrnehmungen, die Einbeziehung von Gefühlen, Unschärfe und Mehrdeutigkeit, der spielerische und kreative Verzicht auf Zweckmäßigkeit, das Heraustreten aus dem Alltag, zum Beispiel beim Feierabend oder auf Festen, beim Hineindrehen in sinnfernes Rauschen und damit verbunden das mehr oder weniger Loslassen von Kontrolle; alle diese charakteristischen Praxismerkmale von Musik verschwinden in der Praxis effektiven (Musik)Lernens.

Die vorliegende Untersuchung ergibt, dass "effektives Lernen" einer normativen Logik folgt. Wenn "effektives Lernen" und "Musik" miteinander vereinbar sein sollen, müssten wir entweder unser Konzept des "effektiven Lernens" oder das von "Musik" ändern.

Dieser ASF, inspiriert durch vergleichende Interpretationen einer Musikunterrichtsstunde durch Wissenschaftler aus Schweden und Deutschland, sollte ursprünglich zeigen, dass und wie dieser Musikunterricht durch neoliberale Praktiken strukturiert ist. Stattdessen erwies sich der Begriff des effektiven Lernens für diese Stunde als passender. Die sichtbar gemachte Praxisform wird dadurch zwar enger, aber auch deutlicher. Die Herrschaft der technisch-instrumentell und ökonomisch bestimmten Rationalität tritt deutlich hervor. Dieser Analytical Short Film weist über den Einzelfall hinaus, auch wenn nicht jeder Musikunterricht dieser Lehrperson, nicht jeder in Schottland, England, Deutschland, Schweden und vermutlich vielen anderen Ländern rund um den Globus diese Praxisform so klar artikulieren wird. Der ASF zeigt erstens, *wie* technisch-instrumentell und ökonomisch begründete Praktiken eine Realität konstruieren, und zweitens, *dass* diese Konstruktion stattfindet.

Ausblick in Thesen

Wenn die Ergebnisse dieser Untersuchung plausibel sind, dann können daraus auch kritische Thesen in Bezug auf größere Zusammenhänge abgeleitet werden.

1. Die Methode des ASF impliziert eine Kritik an der Fokussierung von sowohl empirischer als auch philosophischer Forschung auf verbale Schriftlichkeit, die sich aus der mehrtausendjährigen Tradition der Informationsspeicherung ergeben hat, die angesichts digitaler Speicher überholt werden könnte.

¹³ Die Rekonstruktion von Praktiken und ihren Bedeutungen muss nicht unbedingt mit dem persönlichen Denken der Lehrerin übereinstimmen. Ich danke ihr und allen Beteiligten umso mehr, dass sie die Videoaufzeichnung ihrer Unterrichtsstunde für den wissenschaftlichen Diskurs zur Verfügung gestellt hat.

2. Die Kritik an der Effektivitätspraxis in der Stunde ist verallgemeinerbar auf globale Tendenzen von schulischer Bildung (dazu auch Meyer 2017) und Normen, die als Bestandteil einer globalen Infrastruktur zu verstehen sind, die Andreas Reckwitz (2019, S. 19 u.a.) als Praktikenkonstellation einer globalisierten Wirtschaft interpretiert. Das Konzept effektiven Lernens wäre demnach eng verknüpft mit neoliberaler Politik.
3. Eine irritierende Differenz zu der Neoliberalismus-Interpretation von These 2 wirft meine Beobachtung auf, dass vergleichbare Effektivitätspraktiken auch die Unterrichtspraxis der DDR bestimmt zu haben scheinen (vgl. Wallbaum 2023). Da deren kontrollfixierte Planwirtschaft keinesfalls mit dem Prinzip eines freien Marktes vereinbar ist, wäre zu untersuchen, wie die Differenz zu erklären ist.

Tabellarische Complementary Information (TCI) für den Analytical Short Film (ASF)

Moderne Zeiten – Wie wir (Musik in) Praktiken effektiven Lernens lernen.

Cut No	Time	Angle	Source	Special Effects	Reminder	Point of Quality	Phase of Lesson		
01	0:00:00	-	Movie Modern Times (Chap- lin)	Quote + insert + „Braveheart“ theme in the background	Zahnräder + Titel: <i>Modern Times - Learning (Music in) Practices of Effective Learning</i>	Die Maschine als Metapher für soziale Praxis und darin das Individuum bringt eine praxistheoretische Perspektive ins Spiel. Der Titel unterscheidet zwei Praxisformen in der (einen) Praxis.	Intro		
02	0:07:09	-	Curriculum for excellence	Outfading „Braveheart“	“Learning intentions, success criteria [shall be transparent]” (Curriculum for Excellence, S. 13)	Dieses und die folgenden Zitate weisen darauf hin, dass die Lehrpraxis dem schottischen Curriculum for Excellence bis in einzelne Formulierungen entspricht.			
03	0:12:00	1	03:30:19	-	What are our learning intentions?	Die Lehrperson stellt die dem Lehrplan entsprechenden Lernziele („learning intentions“) vor. Sie entsprechen dem Dreischritt effektiven Lernens: Eindeutige Zielformulierung-Erfolgskriterium-Erfolgskontrolle. Sie konstituieren die Form der Stunde. Alle Ziele müssen eindeutig und ohne großen Aufwand (effektiv) überprüfbar sein. Darum werden sie in „tiny little sections“ zerlegt (Lehrerin im Interview). Die Lehrperson bestimmt die Erfolgskriterien. Sie stimmen bis in die Formulierung hinein mit dem Lehrplan überein. Die Kontroll-praktiken funktionieren top-down vom Ministerium über die Lehrperson bis zum Schül. Das Zusammenwirken von Zielen und Kontrolle ist so dicht, dass es keine (unef-fektiven) Reibungsverluste gibt – oder, aus einer anderen Perspektive gesehen, keinen Spielraum für Abweichungen oder Neues.	Phase I – Introduction of learning intentions and success criteria		
04	0:14:00	2	03:35:18	-	Recap Scottish instruments				
05	0:18:24	-	Curriculum for excell.	-	„Recognises [...] and identifies [...] instruments“ (benchmark expressive arts, S. 16)				
06	0:23:15	2	03:42:24	-	Be able to recognize Scottish dances				
07	0:29:22	-	Curric. for ex.	-	“Recognises a range of music styles and identifies [them]” (ibid, S. 14)				
08	0:34:13	2	03:56:15	-	“Perform <i>Braveheart</i> confidently”				
09	0:39:01	-	Curric. for ex.	-	„I can [...] perform my chosen music confidently [...]“ (ibid. S.19)				
10	0:43:17	1	04:01:11	-	Success criteria?				
11	0:49:08	-	Curric. for ex.	-	„Learning intentions, success criteria [shall be transparent]“ (ibid., S. 13)				
12	0:53:24	1	04:13:05	-	I can identify features of the music				
13	0:59:04	1	04:24:05	-	I can distinguish between Scottish dances				
14	1:05:23	1	04:36:24	-	I can perform in a whole class performance of “Braveheart”				
15	1:12:04	1	05:59:21	-	Recap Scott. instruments			Die Schül arbeiten entsprechend der Vorschrift an Lernziel 1.	Phase II – Working
16	1:14:02	1	08:50:03	-	Guessing game				
17	1:26:02	1	09:06:09	-	Recognize Scott. dances				
18	1:35:11	1	10:53:11	-	Recognize Scott. dances	... Lernziel 2...			
19	1:38:03	2	14:40:07	Music from 14:39:09	Working in pairs	... und Lernziel 3.			
20	1:45:16	2	32:28:13	„Braveheart“ theme in the background	Ss+T: Perform „Braveheart“ confidently				

				+ Start animation insert	„What does “playing confidently” mean?“		– Process (Working Part 1-3)
21	1:49:11	2	36:28:00	time lapse with zoom on different focuses + sound Brave-heart theme and teacher’s voice	Musical activity; teacher asks: “While I’m playing do you want me to play the melody or [...] do you want me to play the chord? Ss: “Chords” T: Oh, feeling confident this morning, aren’t we?”	In einem ersten Schritt wird das Lernziel “perform ‘Braveheart’ confidently” als Spielen (Performen) ohne Unterstützung der Melodie durch das Klavier der Lehrerin konkretisiert.	
22	1:51:18	2	36:49:00				
23	1:55:01	2	36:31:20	End animation insert			
24	1:59:01	2	36:28:00				
25	2:01:22	1	48:03:01	„Braveheart“ theme in the background	T.: “What did you think of that performance?” Ss.: Good. T.: Why?	Die Lehrperson, die das Erreichen des Lernziels kontrollieren will, fragt nach Kriterien für die Qualität des Spiels.	
26	2:06:06	2	56:46:21	Zoom in on student	Student reflects “we played in time [...]”	Das Qualitätskriterium wird auf das messbare Im-Takt-Spielen reduziert.	
27	2:13:18	1	56:34:02	Insert: “Success criterion for playing confidently = playing in time.”	T.: “... we need to consider the tempo”	Die Einblendung macht auf die Reduktion des (ohnehin schon reduzierten) musikalischen Qualitätskriteriums auf ein messbares Kriterium aufmerksam.	
28	2:17:15	2	48:06:14		Ss + T: “We all played in time”		
29	2:22:14	-	Curriculum for excell.	Intertitle	“Learning intentions, success criteria [shall be transparent]” (ebd, S.13)	Der enge Zusammenhang von Lehrpraxis und curricularer Vorschrift wird transparent. Der implizite Lerninhalt dieser Praxis ist: Alle Praxis (nicht nur im Klassenzimmer) muss dem Prinzip des effektiven Dreischritts aus eindeutiger Zielformulierung, Erfolgskriterium und effektiver Kontrolle unterworfen werden. (Effektiv zu sein bedeutet, die größtmögliche Wirkung mit dem geringstmöglichen Aufwand zu erreichen. Eine Diskursanalyse ergibt, dass der Aufwand dabei maßgeblich nach Zeit und Geld gemessen wird.)	Phase III – Result Review
30	2:27:03	1	53:49:22		Think back to the learning intentions		
31	2:32:07	1	54:08:19		“Recap scottish instruments, were we successful with that?”		
32	2:35:20	1	55:07:20		“Recognize the different dances, and were we successful with that?”		
33	2:40:01	1	56:10:13		“To perform Braveheart confidently. Do you think we managed that?”		
34	2:44:18	2	52:15:05	Insert + Fading in <i>Braveheart</i> theme in the background	“This lesson contains: 13x ‘learning intention(s)’ and 10x ‘success’ as a root word” “Hand up in the air.”		
35	2:51:11	x	Lehmann-Wermser u.a. 2018	Quote + <i>Braveheart</i> theme in the background	“Assessment procedures are the vehicle whereby the dominant rationality of the corporate [...] societies [...] is translated into the systems and process of schooling.”	Die eingeblendete Regel regt - wie die Maschinenmetapher am Anfang - zur weitergehenden Reflexion über Verbindungen zwischen verschiedenen Feldern sozialer Praxis, speziell zwischen Schule und Gesellschaft, an. Der ASF formuliert dazu insgesamt die These, die im Titel steckt.	Outro
36	2:57:14	x	Link	Intertitle + <i>Braveheart</i> theme in the background	See comparing.video	Die Einblendung verknüpft den <i>Short Film</i> mit dieser <i>Complementary Information</i> .	

Literatur:

- Additional Material for the Scotland Lesson 2018, veröffentlicht auf DVDs in Wallbaum, C. 2018.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*: Phi Delta Kappa International.
- Biesta, G.J.J. (2016). *The Beautiful Risk of Education*. London and New York: Routledge.
- Bittner, M., Bossen, A., Budde, J. & Reißler, G. (2018). Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Eine Einleitung. In Dies. (Hg.) (2018), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 9-17). Weinheim: Beltz.
- Blanchard, O. (2019). *Hegemonie im Musikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Bohnsack, R. (2021). Praxeologische Wissenssoziologie. *Zeitschrift für Qualitative Sozialforschung ZQF*, 22(1) 87–105.
- Brunner, G., Lietzmann, C., Schmid, S. & Treß, J. (2021). Editorial: Mastery ~~oder~~ und Mystery. Zwei Metaphern und ihre Implikationen für einen Musikunterricht zwischen Lehrgang und offenem Konzept. In Dies. (Hg.) (2021), *Mastery und Mystery. Musikunterricht zwischen Lehrgang und offenem Konzept* (S. 9-34). Esslingen, Bern-Belp: Helbling.
- Campos, S. (2017). *Praktiken und Subjektivierung. Zur musikpädagogischen Relevanz praktiken- und subjekttheoretischer Ansätze*. Wiesbaden: Springer.
- Chua, S.L. & Tan, L. (2021). Examining online video-based professional development for music teachers. *Music Education Research*, 23(3), 1-14. Abgerufen von <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14613808.2021.1977786>.
- Clark, M., & Munn, P. (1997). *Education in Scotland policy and practice from pre-school to secondary*. London. New-York: Routledge.
- Curriculum for excellence (2008). *Building the curriculum 3: a framework for learning and teaching*. Scottish Government: Edinburgh.
- Education Scotland (2007). *Expressive Arts*, Principl.
- Education Scotland (2017). *Benchmarks Expressive Arts*. Abgerufen am 12.07.2019 von <https://education.gov.scot/improvement/documents/expressiveartsbenchmarkspdf.pdf>.
- Fautley, M. (2010). *Assesment in Music Education*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Flick, U. (2019). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 473-487). https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_33.
- Fromm, M. (2019). *Eine Reihe von Textnachrichten an Christopher Wallbaum*, unveröffentlicht.
- Göhlich, M. & Zirfas, J. (2007). *Lernen – ein Pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C. & Saroyni, C. (Hg.) (2017).: *Practice Theory Perspectives on Pedagogy and Education. Praxis, Diversity and Contestation*. Wiesbaden: Springer.
- Habermas, J. (1987). *Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 1*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hewitt, D. (2008). *Understanding effective learning – Strategies for the classroom*. Berkshire: Open University Press.
- Horner, J. & Gibson, M. (1995). *Braveheart, the main title of the movie Braveheart*, composed by James Horner and directed by Mel Gibson.

- Kjeldsen, J. E. (2015). The Study of Visual and Multimodal Argumentation. *Argumentation* 29, 115–132. Abgerufen von <https://link.springer.com/article/10.1007/s10503-015-9348-4>.
- Klose, P. (2018). Musik als Praxis. Ein anderer Weg, Musikunterricht und Bläserklassen zu denken. In I. Siedenburg & G. Harbig (Hg.), *Kreatives Musizieren in der Bläserklasse. Wege zum Improvisieren und Komponieren zwischen Jazz und experimentellen Klängen* (S. 9-29). Münster: readbox.
- Klose, P. (2019). Doings and Playings? Eine praxeologische Sicht auf Musik und musikbezogenes Handeln in musikpädagogischer Perspektivierung. In V. Weidner & C. Rolle (Hg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (S. 19-34). Münster: Waxmann.
- Knigge, J. (2014). Der Kompetenzbegriff in der Musikpädagogik: Verwendung, Kritik, Perspektiven. In Vogt, J., Brenk, M. & Heß, F. (Hg.), *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens – Entstehung, Bedeutung, Gebrauch* (S. 105-135). Münster: Lit.
- Krupp, V. (Hg.) (2021), *Wirksamer Musikunterricht*. Hohengehren: Schneider.
- Lehmann-Wermser, A. (2018). How lessons are structured. In Wallbaum 2018, S. 209–238.
- Leinen-Peters, N. & Wallbaum, C. (2020). Analytische Kurzfilme schneiden als Form digital gestützter Lehre und Forschung. In Rektorin der Uni Greifswald (Hg.) (2020), *Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre. Hochschule im digitalen Zeitalter*. Ausgabe 11, Oktober 2020, 61-73 (open source).
- Ludwig, J. (2012). Lernen lernen. In Horn, K.-P. et al. (2012). *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaften* (S. 303), Bd. 2, Stuttgart.
- Louth, J. P. (2020). Emphasis and Suggestion Versus Musical Taxidermy: Neoliberal Contradictions, Music Education, And The Knowledge Economy. *Philosophy of Music Education Review*, 28(2), 88-107. DOI:10.2979/philmusieducevi.28.1.06.
- Ludwig, J. (2012), Lernen lernen. In Horn, K.-P. et al. (2012), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaften* (S. 303), Bd. 2. Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Meyer, H. (2017), *Globalisierung der Didaktik. Wer zieht die Strippen und wer profitiert davon?* Handout zum Vortrag siehe <https://static.uni-graz.at/fileadmin/urbi-institute/Erziehungs-Bildungswissenschaft/Elementarpaedagogik/Texte/>.
- OECD (1996), *The knowledge-based economy*. Paris: OECD Publishing.
- O'Neill, S. A. (2012), Becoming a music learner: Toward a theory of transformative music engagement. In G. McPherson & G. F. Welch (Hg.), *The Oxford Handbook of Music Education* (S. 163-186), Vol. 1. New York: Oxford University Press.
- Patrick, S. & Powell, A. (2009), A Summary of Research on the Effectiveness of K-12 Online Learning. In *International Association of K-12 Online Learning*. 888.95.NACOL (888.956.2265), abgerufen von <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509626.pdf>.
- Prantl, D. (2018), Talking about Music Lessons: Implicit and Explicit Categories of Comparison. In Wallbaum 2018, S. 277-300.
- Prantl, D. & Wallbaum, C. (2018), Videography on the Way to the Analytical Short Film. Managing the Ambiguity in Interaction regarding Video Material. In Wallbaum 2018, S. 71-96.
- Rae, A. (2017). *Music Education in Scottish Secondary Schools A Comparative Analysis: State, Independent and Specialist Music Schools*, Thesis for M. Litt Music industries, University of Glasgow. Open source at [researchgate.net](https://www.researchgate.net).

- Reckwitz, A. (2002) Toward a theory of social practices: A development in culturalist theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), S. 243–263.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.
- Reckwitz, A. (2019). *Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Reckwitz, A. (2020, überarbeitete Neuauflage von 2006). *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Roberts-Holmes, G. & Moss, P. (2021). *Neoliberalism And Early Childhood Education. Markets, Imagineries and Governance*. New York: Routledge.
- Rusinek, G. & Aròstegui, J. L. (2015). Educational Policy Reforms and the Politics of Music Teacher Education. In C. Benedict; P. Schmidt; G. Spruce, & P. Woodford (Hg.) (2015), *The Oxford Handbook of Social Justice* (S. 78-90). New York: Oxford University Press.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. & Cabrera Giraldez, M. (2020). *The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, abgerufen von https://www.researchgate.net/publication/344377062_LifeComp_The_European_Framework_for_Personal_Social_and_Learning_to_Learn_Key_Competence_JRC_SCIENCE_FOR_POLICY_REPORT.
- Schatzki, T. R. (1996). *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge: University Press.
- Schatzki, T. R. (2002). *The site of the social: A philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Schatzki, T. R. (2018). On Practice Theory, or What's Practices Got to Do (Got to Do) with It? In E. C. Groves; P. Grootenboer, & J. Wilkinson (Hg.) (2018), *Education in an Era of Schooling. Critical Perspectives of Educational Practice and Action Research* (S. 151-165). A Festschrift for Stephen Kemmis. Springer.
- Schmidt, R. (2015). Hidden Curriculum Revisited. In T. Alkemeyer; V. Schürmann, & J. Volbers (Hg.) (2015), *Praxis denken. Konzepte und Kritik* (S. 111-130). Wiesbaden: Springer.
- Seel, M. (1993). Zur ästhetischen Praxis der Kunst. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 41(1), 31-43.
- Smith, J. (2018). Scotland's curriculum for excellence and history teachers' epistemologies: a case of curricular epistemic socialisation?. *Scottish Educational Review*, 50(1), 18-35.
- Summers, M., Dässel, C. & Lauer, M. (2018). Creating a Classroom Culture which Promotes Positive Attitudes and Motivated Learners. In Wallbaum, C. 2018, S. 239-253.
- Topping, K.J. (1996). The Effectiveness of Peer Tutoring in Higher and Further Education: A typology and review of the literature. *Higher Education* 32(3), 321-345.
- Vogt, J. (2015). Musikpädagogik und Ideologiekritik - ein Neuanatz. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*. Abgerufen von <http://www.zfkm.org/15-vogt1.pdf>.
- Vogd, W. (2021). Offenheit für neue Kategorien und Begründungen – warum eine Wissenssoziologie, die diesen Namen verdient, sich immerfort erneuern muss. Eine Würdigung der praxeologischen Wissenssoziologie von Ralf Bohnsack. *Zeitschrift für Qualitative Sozialforschung ZQF*, 22(1), 107-122.
- Wallbaum, C. (Hg.) (2018). *Comparing International Music Lessons on Video*. Hildesheim, New York: Olms (Buch mit 10 DVDs und deutschen Untertiteln). Siehe [comparing.video](#) und

[https://musiconn.qucosa.de/landing-page/?tx_dlf\[id\]=https%3A%2F%2Fmusiconn.qucosa.de%2Fapi%2Fqucosa%253A33770%2Fmets. .](https://musiconn.qucosa.de/landing-page/?tx_dlf[id]=https%3A%2F%2Fmusiconn.qucosa.de%2Fapi%2Fqucosa%253A33770%2Fmets.)

Wallbaum, C. (2018a). The Analytical Short Film. Form-Function-Criteria-Excursus. In: Wallbaum 2018, S. 97-119.

Wallbaum, C. (in Vorbereitung für 2023). *„Musikpädagogische Denkfiguren in historischen Atmosphären. Auch eine Geschichte der Musikdidaktik.“* Videos mit Buch.

Wallbaum, C. & Rolle, C. (2018). Konstellationen von Praktiken in der Praxis des Musikunterrichts: Eine praxistheoretische Annäherung. In F. Heß, L. Oberhaus, & C. Rolle (Hg.), *Wissenschaftliche Musikpädagogik: Band 8. Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive* (S. 75-97). Berlin: LIT.

Wallace, J. (Ed.) (2019). *What's Going On Now? A study of young people making music across Scotland*. Glasgow: Royal Conservatoire of Scotland.

Watkins, C., Carnell, E., Lodge, C., Wagner, P. & Whalley, C. (2002). Effective Learning. (*The National School Improvement's network bulletin*, 17), London: London University, Institute of Education.

Watkins, C., Carnell, E. & Lodge, C. (2007). *Effective learning in classroom*. London: London University, Institute of Education.

Zandén, O. (2016). The birth of a Denkstil: Transformations of Swedish music teachers' conceptions of quality when assessing students' compositions against new grading criteria. In *Nordisk musikkpedagogisk forskning*. Nordisk musikkpedagogisk forskning. Arbok 17 2016, S. 197-225.

Zandén, O. (2018). Enacted Possibilities for Learning in Goals- and Results-based Music Teaching. In: Wallbaum (2018), S. 255-27.

