

Zum Nacherfinden.  
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

## Reflexion fachspezifischer Beliefs

### „Meine musikdidaktische Position“

Daniela Neuhaus<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> *Bergische Universität Wuppertal*

\* *Kontakt: Bergische Universität Wuppertal,  
School of Education,  
Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal  
neuhaus@uni-wuppertal.de*

**Zusammenfassung:** Das vorgestellte Material zielt darauf ab, Lehramtsstudierende mit dem Fach Musik dabei zu unterstützen, sich ihre Beliefs über Musikunterricht bewusst zu machen, und entsprechende Reflexionsprozesse im Kontext des Praxissemesters anzuregen. Inhaltlich stehen dabei normative Vorstellungen über Musikunterricht im Mittelpunkt. Das Material besteht aus einer ausführlichen Anleitung dazu, sich die Beliefs zu Zielen, Inhalten und Methoden von Musikunterricht soweit wie möglich bewusst zu machen. Im nächsten Schritt werden diese schriftlich formuliert sowie mit den zugrundeliegenden Erfahrungen verknüpft. Ebenso sollen Veränderungen vor bzw. während des Praxissemesters reflektiert werden.

**Schlagerwörter:** Beliefs, Biographie, Fachdidaktik, Reflexion, Praxisphase



## 1 Einleitung

In allen Phasen der Lehrer\*innenbildung ist es notwendig, dass sich (angehende) Lehrkräfte mit den eigenen professionsbezogenen Beliefs auseinandersetzen, diese kritisch hinterfragen und sich ihrer Bedeutung für das eigene professionelle Handeln bewusst sind. Beliefs haben vielfältige Auswirkungen auf unterrichtliches Handeln, auch wenn im Hinblick auf den genauen Zusammenhang von Beliefs und unterrichtlichem Handeln noch viele Fragen nicht ausreichend geklärt sind. Beliefs bilden den Rahmen, in dem Situationen und Probleme wahrgenommen werden; sie leiten Ziele und Handlungen und filtern außerdem Informationen und Erfahrungen (Fives & Buehl, 2012): „If teacher educators expect to influence teachers in their classes, they must help teachers make their beliefs explicit because beliefs serve as filters, frames, and guides to what is learned“ (Levin, 2015, S. 61; vgl. auch Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015, S. 7). Gerade Aus- und Weiterbildung müssen daher, wenn sie wirksam sein sollen, „zumindest bis zu einem gewissen Grad – bei den berufsbioграфisch geprägten Erfahrungen und Überzeugungen der Lehrkräfte ansetzen“ (Reusser & Pauli, 2014, S. 655).

Dies gilt insbesondere für den Musikunterricht, der gekennzeichnet ist durch eine „Pluralität empirisch nicht überprüfter didaktischer Modelle und Konzepte“ (Puffer & Hofmann, 2016, S. 113) sowie einen fehlenden festen Wissenskanon und fehlende objektivierbare Leistungsniveaus und der somit eine gering strukturierte Domäne darstellt (vgl. Puffer & Hofmann, 2016, S. 113; zum Begriff vgl. Gruber & Lehmann, 2008, S. 500). Gerade wenn es kaum allgemein akzeptierte Richtlinien und Orientierungen für die Gestaltung des Unterrichts gibt, ist davon auszugehen, dass unterrichtliches Handeln besonders stark durch die Beliefs geprägt wird. Daher ist es für (angehende) Musiklehrkräfte notwendig, einen eigenen musikdidaktischen Standpunkt zu entwickeln und sich dessen Relativität bewusst zu sein. Ebenso sollten sie in der Lage sein, ihren Standpunkt vor dem Hintergrund der musikpädagogischen Diskussion und der eigenen Erfahrungen immer wieder zu hinterfragen und dadurch weiterzuentwickeln (vgl. Lehmann-Wermser, 2016, S. 131; Neuhaus, 2019b). Den fachdidaktischen Hintergrund hierfür bilden entsprechend musikdidaktische Konzeptionen<sup>1</sup> und Konzepte, die einen wesentlichen Teil des Professionswissens angehender Musiklehrkräfte darstellen (Jank, 2013; Lehmann-Wermser, 2016; Neuhaus, 2019b).

## 2 Didaktischer Kommentar

Das Material zielt darauf ab, Lehramtsstudierende mit dem Fach Musik bei der Entwicklung eines eigenen musikdidaktischen Standpunkts zu unterstützen, indem es sie anregt, sich ihre musikdidaktischen Beliefs<sup>2</sup> bewusst zu machen und diese zu reflektieren. Das geschieht mit Hilfe einer detaillierten Arbeitsanweisung zur Formulierung der „Musikdidaktischen Position“ in einem zusammenhängenden Text. Diese findet sich im Online-Supplement zu diesem Beitrag.

Eine Auseinandersetzung mit den professionsbezogenen Beliefs ist wegen ihrer grundsätzlichen Bedeutung für das Lernen in jeder Studienphase sinnvoll und möglich (vgl. Kap. 4). Erprobt wurde das Material im Rahmen des Praxissemesters, da die Studierenden hier auf vielfältige Weise mit ihren eigenen musikdidaktischen Beliefs, der

---

<sup>1</sup> Der Begriff „musikdidaktische Konzeptionen“ ist zwar verbreitet, aber mehrdeutig und in seinem Umfang nicht klar abgegrenzt: „Folgt man dem Wortgebrauch bis heute (2017), so deckt er keineswegs nur Entwürfe und Praxen ab, die ein vollständiges Bild des Musikunterrichts in einer Schulstufe oder Schulart im Blick auf seine didaktischen Grund- und Detailentscheidungen ergeben. Vielmehr fallen darunter auch didaktisch-methodische Ansätze für einzelne inhaltliche Arbeitsfelder sowie spezifische Handlungsperspektiven durch Übernahmen von Verfahrensweisen aus anderen Disziplinen.“ (Ott, 2018, S. 264)

<sup>2</sup> Aufgrund der verschiedenen geläufigen Übersetzungen des Begriffs „Beliefs“ mit „Vorstellungen“, „Sichtweisen“, „Überzeugungen“, „Einstellungen“ usw. wird hier der englischsprachige Begriff „Beliefs“ beibehalten. Zur Definition siehe Kapitel 4.

Frage nach den Zielen, Inhalten, Methoden, Umgangsweisen<sup>3</sup> usw. des Musikunterrichts konfrontiert werden und sich zahlreiche Reflexionsanlässe bieten.

Für die Formulierung der musikdidaktischen Position erhalten die Studierenden im Rahmen einer Seminarsitzung 60 bis 90 Minuten Zeit.<sup>4</sup> Zuvor erfolgt eine kurze mündliche Einführung in das Material durch den bzw. die Dozierende\*n. Hierbei sowie im Material selbst wird der Nutzen einer Auseinandersetzung mit den Beliefs für das Praxissemester bzw. die spätere Berufstätigkeit erläutert, da es sich im Sinne Häckers (vgl. 2017, S. 27) um eine Form von didaktisch induzierter Reflexion handelt. Die Formulierung erfolgt in Einzelarbeit; im Anschluss wird Raum für einen informellen Austausch unter den Studierenden gegeben, da in der Regel ein großes Bedürfnis besteht, anderen die eigenen Erfahrungen und Überlegungen mitzuteilen.<sup>5</sup>

Auch wenn die Formulierung der eigenen Beliefs mühsam und zunächst ungewohnt ist und vor allem beim ersten Mal viel Zeit braucht, ist die Schriftlichkeit ein zentraler didaktischer Aspekt. Sie setzt zwar ein hohes Maß an schriftsprachlichen Fähigkeiten und eine gewisse Argumentationskompetenz voraus,<sup>6</sup> zwingt aber gleichzeitig zu einer intensiven Reflexion, da die eigenen Gedanken geordnet und für einen (imaginären) Dritten nachvollziehbar formuliert werden müssen. Diese schriftliche Form ermöglicht es zudem, auf die eigenen Überlegungen zu einem späteren Zeitpunkt zurückzukommen, sie als Basis für Vergleiche zu nutzen und so mögliche Veränderungen besser wahrnehmen zu können.

Eine Anpassung an andere Studienzeitpunkte oder fachdidaktische Inhalte anderer Fächer ist denkbar und wahrscheinlich mit wenigen Änderungen umsetzbar. Ebenso kann das Material sowohl einmalig als auch mehrmals im Abstand von einigen Wochen oder Monaten eingesetzt werden; hierfür finden sich im Online-Supplement zwei Varianten des Materials. Eine Übertragbarkeit auf andere Bereiche professionsbezogener Beliefs wird vor allem im Hinblick auf normative Konzepte gesehen, bei denen die Entwicklung eines argumentativ gut abgesicherten und mehrperspektivischen Standpunkts besonders relevant ist. Inwieweit eine Anpassung des Materials mit Blick auf Themen sinnvoll ist, bei denen eine inhaltliche Korrektur der Beliefs auf Grundlage empirischer Evidenzen angestrebt wird (z.B. lerntheoretische Überzeugungen; vgl. zusammenfassend Reusser & Pauli, 2014), sich also die Beliefs inhaltlich in eine ganz bestimmte Richtung verändern sollen, müsste im Einzelfall erprobt werden. Dies könnte mit der hier vorgestellten Reflexionsform erfasst und untersucht werden. Wichtig ist in jedem Fall, das Material in eine Lehrveranstaltung zu integrieren, die entsprechendes Wissen bzw. Erfahrungsmöglichkeiten bietet und dabei unterstützt (etwa durch ein Lerntagebuch), immer wieder Bezüge zu den Beliefs herzustellen und diese weiterzuentwickeln.

---

<sup>3</sup> In der Musikdidaktik und im Musikunterricht (z.B. in den Lehrplänen) spielt die Differenzierung verschiedener Umgangsweisen mit Musik eine zentrale Rolle. Hierbei gibt es unterschiedliche Varianten, die in der Regel alle auf die Systematik von Venus (1969, S. 21f.) zurückgehen, der als „vorrangige Verhaltensweise gegenüber Musik“ zwischen Produktion, Reproduktion, Rezeption, Transposition und Reflexion unterscheidet.

<sup>4</sup> Eine Bearbeitung außerhalb der Seminarsitzungen ist grundsätzlich möglich, da seitens der Lehrenden keine besondere Unterstützung erforderlich ist. Diese birgt aber die Gefahr, dass die Auseinandersetzung mit dem Material gar nicht oder nur kurz und oberflächlich erfolgt.

<sup>5</sup> Da die eigenen Beliefs und besonders die Erfahrungen sehr persönlich sein können, sollte dieser Austausch unbedingt in geschütztem Rahmen stattfinden und absolut freiwillig sein. Eine Plenumsphase ist hierfür nicht geeignet.

<sup>6</sup> Beim Einsatz des Materials im Masterstudium können solche Fähigkeiten vorausgesetzt werden. Je nach Studienphase, insbesondere zu Studienbeginn, sind hier jedoch zusätzliche Maßnahmen zur Unterstützung in Betracht zu ziehen, beispielsweise kooperative Phasen, Formulierungs- oder Strukturierungshilfen.

### 3 Material

Das Material liegt in zwei Varianten vor und findet sich im Online-Supplement zu diesem Beitrag. Die dort genannten Zeitpunkte bzw. Zeiträume sind als Beispiele zu verstehen, die jeweils entsprechend angepasst werden können. Erprobt wurde der Einsatz zu Beginn des Vorbereitungsseminars (Variante 1), nach Ende des Vorbereitungsseminars (Variante 2 ohne den Punkt „Veränderungen Ihrer musikdidaktischen Position“) sowie erneut nach dem schulpraktischen Teil des Praxissemesters (Variante 2). Insgesamt formulierten die Studierenden also dreimal ihre musikdidaktische Position; dabei schlossen sich bei der zweiten und dritten Formulierung verschiedene Impulse zu Reflexionsanlässen und wahrgenommenen Veränderungen an.

Die erste Variante dient zunächst der initialen Formulierung der Beliefs in Form der „musikdidaktischen Position“. Zusätzlich wird hier die Verknüpfung mit den erinnerten zugrundeliegenden Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit, dem Studium, pädagogischen sowie künstlerischen Tätigkeiten und dem persönlichen und professionellen Umfeld angeregt, um auch diese bewusst und damit der Reflexion zugänglich zu machen (Richardson, 1996; Kerchner, 2006). Nach einer allgemeinen Einleitung folgen zunächst Erläuterungen zu den verschiedenen möglichen biografischen Quellen sowie konkrete Hinweise zur Formulierung. Diese enden mit folgenden Leitfragen, an denen sich die Studierenden bei ihren Ausführungen orientieren können:

- Mit *welchen eigenen Erfahrungen* verknüpfen Sie Ihre Vorstellungen über Musikunterricht? Hierzu können Sie auch die oben genannten Beispiele nutzen.
- *Was sollen Gegenstände und Inhalte* Ihres Musikunterrichts sein und warum?
- *Wie, mit welchen Methoden*, sollen Schüler\*innen in Ihrem Musikunterricht lernen und warum?
- *Welche Ziele* wollen Sie mit Ihrem Musikunterricht erreichen und warum?
- Was ist aus Ihrer Sicht das „*Besondere*“ des Fachs Musik, das es von anderen Schulfächern unterscheidet?

Die zweite Variante kann genutzt werden, wenn die musikdidaktische Position wiederholt formuliert wird. Sie ist um den Aspekt biografischer Erfahrungen gekürzt und adressiert ergänzend Reflexionsanlässe, die beispielsweise wissenschaftliche Texte, schulpraktische Erfahrungen oder das professionelle Umfeld in der Zwischenzeit gegeben haben (Leonhard, 2016). Wenn die Studierenden die zuvor formulierte(n) musikdidaktische(n) Position(en) vorliegen haben, können sie diese außerdem mit ihrer aktuellen Position vergleichen. Das Material regt die Studierenden dazu an, über selbst wahrgenommene Veränderungen und deren mögliche Ursachen nachzudenken und so zu erkennen, wie und wodurch sich ihre Vorstellungen weiterentwickelt haben.

### 4 Theoretischer Hintergrund

Grundsätzlich lässt sich disziplinübergreifend ein Verständnis von Beliefs als „psychologically held understandings, premises, or propositions about the world that are felt to be true“ erkennen (Richardson, 1996, S. 103). Für Lehrkräfte konkretisiert Skott:

“The term is used to designate individual, subjectively true, value-laden mental constructs that are the relatively stable results of substantial social experiences and that have significant impact on one’s interpretations of and contributions to classroom practice.” (Skott, 2015, S. 19)

Diese Beliefs sind teilweise bewusst, teilweise unbewusst und nicht ohne Weiteres zugänglich (Fives & Buehl, 2012). Sie sind in Clustern strukturiert (Skott, 2015) und können situationsbezogen unterschiedlich sein (Fives & Buehl, 2012). Als Quellen dieser Beliefs gelten neben persönlichen Erfahrungen die Schul- und Unterrichtserfahrungen wie jene aus der eigenen Schulzeit oder aus der Beobachtung von Lehrkräften in Pra-

xisphasen. Auch formales Wissen, das z.B. in der Lehrer\*innenausbildung erworben wurde, zählt zu den relevanten Erfahrungen für die Entstehung von Beliefs (Levin, 2015; Richardson, 1996; Skott, 2015).

Obwohl immer wieder die Bedeutung einer Auseinandersetzung mit den professionsbezogenen Beliefs sowie den ihnen zugrundeliegenden Erfahrungen als wichtiger Teil des Professionalisierungsprozesses zukünftiger Lehrkräfte herausgehoben wird (z.B. Dann & Haag, 2017; Kirchner, 2016; Leonhard, 2016), liegen bislang wenige hochschuldidaktische Konzepte zu deren Reflexion mit entsprechenden Forschungsergebnissen vor. Eine Ausnahme bildet die Forschung zur gezielten Veränderung lerntheoretischer Überzeugungen von Lehrkräften mit dem Ziel, die konstruktivistische Perspektive auf Lehren und Lernen bei Lehrkräften im Sinn eines Conceptual Change zu stärken (Reusser & Pauli, 2014).

Ein erster Schritt der Reflexion ist es, die eigenen Beliefs überhaupt – soweit möglich – explizit zu machen:

„In dem Maße, in dem Lehrkräfte sich ihrer Überzeugungen und Subjektiven Theorien bewusst werden, indem sie diese weiterentwickeln und sich mit anderen Personen [...] darüber austauschen, können sie die Qualität ihrer beruflichen Praxis verbessern.“ (Dann & Haag, 2017, S. 92)

Hierfür bieten sich grundsätzlich sowohl kommunikativ-interaktive als auch stärker individuell-selbstreflexive Zugänge an. Das vorliegende Material greift auf die Idee des reflexiven Schreibens (Paus & Jucks, 2013) zurück: Eine geordnete und schriftliche Darstellung stellt eine intensive Form der Selbstreflexion dar und kann zudem metakognitive Prozesse des Hinterfragens auslösen (vgl. Paus & Jucks, 2013, S. 125; Leonhard, 2016).

Das in diesem Beitrag vorgestellte Material geht inhaltlich zurück auf das Konzept der „Arbeitstheorie“ zur Formulierung „eigener Einstellungen, Überzeugungen, Vorerfahrungen und Kenntnisse“ (Artmann et al., 2012, S. 117; vgl. Kricke & Reich, 2009), das im Kölner Modellkolleg „als Instrument zur Reflexion der eigenen lernbiografisch erworbenen Einstellungen und subjektiven Theorien vor dem Hintergrund von wissenschaftlichen Theorien, empirischen Befunden und eigenen Praxiserfahrungen“ entwickelt und eingesetzt wurde (Artmann, Michalak & Rohr, 2012, S. 72). Es wurde in mehreren Schritten (vgl. Kap. 5) an die fachspezifische Zielsetzung angepasst und konkretisiert.

Das Material orientiert sich außerdem am Reflexionsverständnis des Reflexionsstrukturmodells von Leonhard (vgl. 2016, S. 52). Reflexion wird hierin verstanden als Relationierung von Wissenschaft, Praxisfeld und Person sowie als Selbstreflexion innerhalb professioneller Lerngemeinschaften. Ziel ist es also, den Studierenden mit dem Material die Grundlage dafür zu geben, ihre Beliefs in Bezug zu wissenschaftlichem Wissen, ihren Erfahrungen im Berufsfeld Schule sowie den Beliefs von Musiklehrkräften (und anderen relevanten Personen) zu setzen, wie sie in deren Unterricht oder in der gemeinsamen Planung und Auswertung von Unterricht deutlich werden.

## 5 Erfahrungen und Evaluation

Das Material wurde inzwischen in vier aufeinanderfolgenden Kohorten (n=26) eingesetzt. Anhand der schriftlichen Dokumente der Studierenden, die in pseudonymisierter Form vorliegen, wurde zunächst analysiert, inwiefern die Umsetzung durch die Studierenden der Intention des Materials entsprach. Dies wurde durch die Ergebnisse einer inhaltsanalytischen Auswertung unterstützt (Kuckartz, 2016), die im Rahmen des begleitenden größeren Forschungsprojekts vorgenommen wurde. Dabei zeigte sich vor allem in den ersten beiden Kohorten Verbesserungsbedarf bei den gewählten Formulierungen der Aufgabenstellung, die zwar auf das Fach Musik bezogen, jedoch insgesamt zunächst eng an der Arbeitstheorie zum Modul Erziehen/Unterricht (Kricke & Reich, 2009) orientiert waren, die den Ausgangspunkt bildete. Im Verlauf der Erprobung wurde daher

die Bezeichnung „Ihre Arbeitstheorie über guten Musikunterricht“ aufgegeben und durch „Ihre musikdidaktische Position“ ersetzt. Damit sollten stärker die Vorläufigkeit des eigenen Standpunkts sowie dessen Unvollkommenheit berücksichtigt werden, da insbesondere der Terminus „Theorie“ eine gewisse inhaltliche und argumentative Geschlossenheit nahelegt und von den Studierenden als besondere Herausforderung wahrgenommen wurde. Eine eigene Position dagegen kann sich immer wieder und leicht(er) verändern als eine formulierte Theorie und betont stärker den individuellen Charakter, sollte jedoch trotzdem umfangreich sein und bedarf einer möglichst überzeugenden Begründung. Zudem führte das Adjektiv „gut“ in Einzelfällen dazu, dass nicht musikdidaktische Überlegungen dargestellt wurden, sondern die „Merkmale guten Unterrichts“ (Meyer, 2009, S. 17f., bzw. Helmke, 2009) niedergeschrieben wurden. Ebenso zeigte sich, dass die Studierenden nach dem Praxissemester eher von außen an sie herangetragene Kriterien „guten“ Musikunterrichts wiedergaben als ihre persönlichen musikdidaktischen Beliefs. Entsprechend wurde das Material so geändert, dass es die Studierenden auffordert zu beschreiben, wie sie ihren Musikunterricht gestalten wollen, so dass darin stärker ihr eigenes Verständnis von „gutem“ Musikunterricht zum Ausdruck kommt.

Zudem wurden die Formulierungen zunehmend stärker fachspezifisch konkretisiert, um die Beliefs inhaltlich besser auf Musikunterricht zu fokussieren. Gerade nach dem Praxissemester, in dem Fragen des Classroom Managements und der Unterrichtsorganisation besonders virulent sind und in den Reflexionsgesprächen mit Lehrkräften viel Raum einnehmen, gerieten musikdidaktische Fragen, auf die das Material ja abzielt, teilweise deutlich in den Hintergrund. Im gleichen Zug wurde das Material dabei im Hinblick auf detaillierte Informationen zur Arbeitstheorie allgemein gekürzt. So wurde etwa auf genauere Erläuterungen und Beispiele dafür verzichtet, dass die Arbeitstheorie im Hinblick auf Strategien des Classroom Managements abhängig von der jeweiligen Situation unterschiedlich aussehen kann, um stärker den Fachaspekt und grundlegende musikpädagogische Beliefs zu adressieren.

Gestärkt wurde außerdem die Verknüpfung der Beliefs mit den eigenen Erfahrungen, die im ursprünglichen Material (Kricke & Reich, 2009) nur allgemein angerissen wurden und gerade für das Fach Musik von besonderer Bedeutung sind. Im Vergleich mit anderen Fächern ist der Anteil der Studierenden mit fachbezogenen pädagogischen Vorerfahrungen (etwa durch das Erteilen von Instrumentalunterricht) mit am höchsten (Neuhaus, 2019a; Neuhaus & Schellenbach-Zell, 2018). Auch die eigenen künstlerischen Erfahrungen sind von besonderer Bedeutung für die Beliefs. So werden im Material nun fünf Erfahrungsbereiche (als Schüler\*in, als Musiker\*in, als (Musik-)Pädagoge bzw. -Pädagogin, als Student\*in, im Austausch mit anderen) mit entsprechenden Beispielen ausführlich angesprochen, damit die Studierenden auch auf andere als die zunächst fast ausschließlich angeführten eigenen Schulerfahrungen aufmerksam werden.

Im Anschluss an die letzte Formulierung ihrer musikdidaktischen Position direkt nach dem Praxissemester wurde mittels fünf offener Fragen das Feedback der Studierenden zum Material eingeholt (n=26). Die Rückmeldungen sind dabei fast ausschließlich positiv; besonders die Fragen bieten aus Sicht der Studierenden eine gute Orientierung. Verbesserungsvorschläge gibt es wenige; manche wünschen sich hier noch mehr oder konkretere Fragen und Beispiele, die helfen, den Text zu strukturieren. Fast alle sehen einen Nutzen darin, ihre Beliefs über Musikunterricht aufzuschreiben. Sie schätzen es unter anderem, sich die eigenen Vorstellungen bewusst zu machen und sie zu ordnen sowie sich gezielt und in Ruhe über einen längeren Zeitraum damit auseinanderzusetzen.

## Literatur und Internetquellen

Artmann, M., Gantefort, C., Herzmann, P., König, J., Kricke, M., Karduck, S., et al. (2012). Evaluation. In D. Rohr & H.-J. Roth (Hrsg.), *Bildungswissenschaften. Das Kölner Modell von der Erprobung bis zur Implementierung* (S. 101–127). Münster: Waxmann.

- Artmann, M., Michalak, M., & Rohr, D. (2012). Theorie-Praxis-Bezug. In D. Rohr & H.-J. Roth (Hrsg.), *Bildungswissenschaften. Das Kölner Modell von der Erprobung bis zur Implementierung* (S. 70–73). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R.J. (2015). Beyond Dichotomies. Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223 (1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Dann, H.-D., & Haag, L. (2017). Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In M. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (Schule und Gesellschaft, Bd. 24; 3., überarb. u. aktual. Aufl.) (S. 89–120). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9_4)
- Fives, H., & Buehl, M.M. (2012). Spring Cleaning for the “Messy” Construct of Teachers’ Beliefs. What Are They? Which Have Been Examined? What Can They Tell Us? In K.R. Harris, S. Graham & T. Urdan (Hrsg.), *APA Educational Psychology Handbook, Vol.2: Individual Differences and Cultural and Contextual Factors* (S. 471–499). Washington, DC: APA. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Gruber, H., & Lehmann, A.C. (2008). Entwicklung von Expertise und Hochleistung in Musik und Sport. In F. Petermann & W. Schneider (Hrsg.), *Angewandte Entwicklungspsychologie* (Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich C, Theorie und Forschung: Ser. 5, Entwicklungspsychologie, Bd. 7) (S. 497–519). Göttingen: Hogrefe.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Jank, W. (Hrsg.). (2013). *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5., überarb. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kerchner, J.L. (2006). Tools for Developing Reflective Skills. In P. Burnard & S. Hennessy (Hrsg.), *Reflective Practice in Arts Education* (S. 123–136). Dordrecht: Springer. [https://doi.org/10.1007/1-4020-4703-7\\_11](https://doi.org/10.1007/1-4020-4703-7_11)
- Kirchner, V. (2016). *Wirtschaftsunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen. Eine qualitative Studie zu fachdidaktischen teachers’ beliefs in der ökonomischen Bildung*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10832-8>
- Kricke, M., & Reich, K. (2009). *Das Portfolio im Modellkolleg Bildungswissenschaften (Grundstruktur)*. Zugriff am 15.02.2020. Verfügbar unter: [https://www.hf.uni-koeln.de/data/lebama/File/erziehen/Portfolio\\_Modellkolleg.pdf](https://www.hf.uni-koeln.de/data/lebama/File/erziehen/Portfolio_Modellkolleg.pdf).
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lehmann-Wermser, A. (Hrsg.). (2016). *Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch* (Musikpädagogik im Fokus). Augsburg: Wißner.
- Leonhard, T. (2016). Reflexion im Portfolio. In S. Ziegelbauer & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Das Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Sicht von Praxis, Forschung und Lehre* (S. 45–58). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Levin, B.B. (2015). The Development of Teachers’ Beliefs. In H. Fives & M.G. Gill (Hrsg.), *International Handbook of Research on Teachers’ Beliefs* (S. 48–65). New York: Routledge.
- Meyer, H. (2009). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Neuhaus, D. (2019a). Pädagogische Vorerfahrungen als Lernvoraussetzungen vor dem Praxissemester. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 12 (2), 207–228.

- Neuhaus, D. (2019b). Überlegungen zu einem Reflexionsformat für das Praxissemester Musik. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz. Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 222–233). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neuhaus, D., & Schellenbach-Zell, J. (2018). *Pädagogische Vorerfahrungen als Lernvoraussetzungen vor dem Praxissemester*. Poster beim Programm-Workshop der Qualitätsoffensive Lehrerbildung, Berlin. Zugriff am 20.04.2020. Verfügbar unter: [https://www.fu-berlin.de/sites/k2teach/forschung/bmbf\\_workshop\\_2018/Poster/Posterzusammenstellung-QLB-Programm-Workshop-FU-Berlin.pdf](https://www.fu-berlin.de/sites/k2teach/forschung/bmbf_workshop_2018/Poster/Posterzusammenstellung-QLB-Programm-Workshop-FU-Berlin.pdf).
- Ott, T. (2018). Konzeptionen und zentrale Orientierungen für schulischen Musikunterricht. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 284–288). Münster: Waxmann.
- Paus, E., & Jucks, R. (2013). Reflexives Schreiben als Seminarkonzept in den Lehramtsstudiengängen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8 (1), 124–134. <https://doi.org/10.3217/zfhe-8-01/12>
- Puffer, G., & Hofmann, B. (2016). FALCO-M. Zur Konzeptualisierung des Professionswissens von Musiklehrkräften. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 37) (S. 107–120). Münster: Waxmann.
- Reusser, K., & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642–661). Münster: Waxmann.
- Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In J.P. Sikula (Hrsg.), *Handbook of Research on Teacher Education. A Project of the Association of Teacher Educators* (S. 102–119). New York: Macmillan Library Reference USA, Simon & Schuster Macmillan, Prentice Hall International.
- Skott, J. (2015). The Promises, Problems and Prospects of Research on Teachers' Beliefs. In H. Fives & M.G. Gill (Hrsg.), *International Handbook of Research in Teachers' Beliefs* (S. 13–30). New York: Routledge.
- Venus, D. (1969). *Unterweisung im Musikhören*. Wuppertal: A. Henn.

## Beitragsinformationen<sup>7</sup>

### Zitationshinweis:

Neuhaus, D. (2020). Reflexion fachspezifischer Beliefs. „Meine musikdidaktische Position“. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 2 (2), 32–39. <https://doi.org/10.4119/dimawe-3896>

### Online-Supplement:

Material zur Formulierung der musikdidaktischen Position

Online verfügbar: 02.11.2020

ISSN: 2629–5598



© Die Autor\*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

<sup>7</sup> Der vorliegende Beitrag basiert auf Forschungsaktivitäten im Projekt „Kohärenz in der Lehrerbildung“ (KoLBi) der Bergischen Universität Wuppertal, das im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird (Förderkennzeichen: 01JA1507). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.