

Nachdenken über Musiklehrer*innenbildung

Reflexionsanlässe schaffen

Einblicke in Dortmunder Entwicklungsforschungsprojekte zur Musiklehrer*innenbildung

Katharina Höller^{1,*}, Jan Duve¹, Thilo Hildebrand¹,
Johanna Langner¹ & Ulrike Kranefeld¹

¹ Technische Universität Dortmund
* Kontakt: TU Dortmund,
Institut für Musik und Musikwissenschaft,
Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund
katharina3.hoeller@tu-dortmund.de

Zusammenfassung: Für Lehramtsstudierende im Fach Musik besteht eine zentrale Herausforderung darin, sich im Laufe ihres Studiums innerhalb der Pluralität oftmals unverbunden nebeneinanderstehender fachdidaktischer Konzeptionen zu orientieren. Dabei müssen sie nicht nur mit divergierenden Zieldimensionen, sondern zudem mit unterschiedlichen Gegenstandsverständnissen umgehen. Deshalb bedarf es einer reflexiven Musiklehrer*innenbildung, die durch sorgfältig entwickelte Impulse Reflexionsprozesse initiiert und damit eigene fachdidaktische Positionierungen der Studierenden für die spätere Berufspraxis anbahnt. Im Beitrag werden Erträge der Entwicklung von hochschuldidaktischen Lehr-/Lernformaten in den BMBF-geförderten Projekten „Degree 4.0“, „K4D“ und „DoProfil“ an der musikpädagogischen Forschungsstelle der TU Dortmund dargestellt. Die Projekte zielen auf die Förderung von Reflexionsprozessen und reflexionsbezogenen Dispositionen (wie einer reflexiven Haltung) und nehmen dabei digitale, teils videobasierte Lernsettings zum Musik-Erfinden, zum Sprechen über Musik und zur Inklusion im Musikunterricht in den Blick.

Schlagerwörter: reflexive Lehrer*innenbildung, Musikdidaktik, videobasierte Fallarbeit, Design-based Research, Musik-Erfinden, Sprechen über Musik, Kollaboration, Inklusion



1 Einleitung

Reflexion nimmt als „Konsensformel in der Lehrer_innenbildung“ (Leonhard, 2020, S. 14) einen besonderen Stellenwert bei der Professionalisierung von Lehrkräften ein, insbesondere in der Zieldimension der Entwicklung einer reflexiven Haltung bezogen auf die Bewältigung spezifischer struktureller Herausforderungen des Unterrichts. Zu diesen gehören etwa die Intransparenz von Lern- und Bildungsprozessen, die Kontingenz unterrichtlichen Handelns und die Komplexität interaktionsbezogener Handlungen im Unterricht (Leonhard, 2020, S. 16). All dies erschwert einen schnellen analytischen Zugriff auf das Unterrichtsgeschehen, zumal dieses kaum in einfachen Wenn-Dann-Beziehungen zu fassen ist. Um diesen Herausforderungen zu begegnen, setzen insbesondere fallbasierte Lernformate auf die Anregung von Reflexivität bei Studierenden. Durch die „handlungsentlastete und verlangsamte Auseinandersetzung mit einem Fall“ (Schmidt & Wittek, 2020, S. 31) können etwa internalisierte Deutungen offengelegt und irritiert (Kolbe & Combe, 2008), verschiedene Lesarten einer Situation hervorgebracht, theoretische Bezüge auf den Fall angewendet (Artmann, Herzmann, Hoffmann & Proske, 2017) oder gedankenexperimentell Handlungsalternativen entwickelt werden (Leonhard, 2020).

Gerade auch angesichts der Pluralität musikdidaktischer Konzepte und Modelle (Jank, Knigge & Niessen, 2020) und der spezifischen Herausforderungen, die sich beispielsweise im Umgang mit dem flüchtigen Medium Musik, mit den heterogenen Ausgangslagen von Schüler*innen und bei der Anleitung und Begleitung musikalischer Praxisphasen im Unterricht ergeben, stellt die Anbahnung einer reflexiven Haltung ein lohnenswertes und notwendiges Ziel in der hochschulischen Ausbildung von Musiklehrkräften dar. Möchte man die an dem Anspruch einer reflexiven Lehrer*innenbildung orientierten fallbasierten Ansätze nutzen, bedarf es einer sorgfältigen Entwicklung musikdidaktischer Lehr-/Lernformate, die etwa Fragen nach der „Form der Darbietung von Unterrichtssituationen“ (Heins & Zabka, 2019, S. 923), nach der Unterstützung von Reflexionsprozessen (Göbel & Gösch, 2019) und nach der sinnvollen Einbettung in musikdidaktische Kontexte bearbeitet. Diese wurden bislang nur vereinzelt in der Musikpädagogik aufgegriffen (Heberle, 2018b; Neuhaus, 2020). Vor diesem Hintergrund zielen wir mit mehreren Projekten an der musikpädagogischen Forschungsstelle der TU Dortmund auf die Entwicklung und Beforschung von musikdidaktischen Reflexionsanlässen.

Dabei verstehen wir in Anlehnung an von Aufschnaiter, Fraij und Kost (2019, S. 149) Reflexion als „ein[en] Prozess des strukturierten Analysierens [...] mit dem Ziel, die eigenen Kenntnisse, Einstellungen/Überzeugungen [...] (weiter-)zuentwickeln“, indem diese in Beziehung gesetzt werden mit „dem eigenen, situationspezifischen Denken und Verhalten (z.B. bei der Betrachtung einer Situation, der Bearbeitung einer Aufgabe [...])“ (von Aufschnaiter et al., 2019, S. 149). Dabei beschreiben von Aufschnaiter et al. die Zielsetzung der persönlichen Weiterentwicklung auf Seiten der Studierenden als notwendige Voraussetzung für Reflexionsprozesse. Somit können Reflexionsanlässe, wie sie in diesem Artikel dargestellt werden, nur als Aufforderungen bzw. Angebote zur Reflexion verstanden werden, nicht aber als Garanten für die Initiierung von Reflexionsprozessen.

Zudem beziehen sich unsere Aufgabenformate im Anschluss an Häcker (2017) mit der Ausrichtung auf die Theoriereflexion, die Selbstreflexion und die Strukturreflexion auf drei verschiedene Gegenstände reflexionsbezogener Fallarbeit, die punktuell miteinander vernetzt werden und übergreifend als theoretische Fundierung unseres Vorgehensweise fungieren. In Anlehnung an das Konzept der Theoriereflexion nach Häcker (2017) zielen wir erstens auf die Anwendung und Aneignung theoriebezogenen fachdidaktischen Wissens in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Situationen, etwa mit Primärerfahrungen in musikalischen Praxisphasen (siehe Aufgabenformat in Kap. 2.4) oder mit videografisch dokumentierten authentischen Unterrichtssituationen

(siehe Aufgabenformat in Kap. 3). Zweitens steht auch die „Selbstreflexion“ (Häcker, 2017, S. 39) im Sinne einer Dekonstruktion „internalisierte[r] Deutungs- und Handlungsmuster“ (Kolbe & Combe, 2008, S. 886) im Vordergrund. In unseren Beispielen betrifft dies sowohl die Irritation ästhetischer Vorstellungen (siehe Kap. 2.3) als auch die Reflexion der eigenen Beteiligung an Kollaborationsprozessen (siehe Kap. 2.4) oder der Mitwirkung an Differenzkonstruktion in musikalischen Praxisphasen (siehe Kap. 4). Diese sind den Studierenden ansonsten meist nicht unmittelbar für die Selbstbeobachtung zugänglich. Häcker (2017, S. 39) benennt außerdem die Dimension der „Strukturreflexion“, die in den Aufgabenformaten in Kapitel 2.3 und Kapitel 4 eingeblendet wird, wenn Studierende für Dilemmata bei der Leistungsbewertung oder Handlungsantinomien im Umgang mit Differenz sensibilisiert werden sollen.

Als grundlegende Voraussetzung für die Beschäftigung mit den Reflexionsgegenständen verstehen wir mit von Aufschnaiter et al. (2019) das strukturierte Analysieren im Sinne eines detaillierten Wahrnehmens. Deshalb berücksichtigen alle Aufgabenformate das Einüben von Methoden für eine analytische Wahrnehmung, das sowohl bei videografierten musikpädagogischen Unterrichtssituationen als auch bei der Untersuchung eigener (audiografisch festgehaltener) Erfahrungen in musikalischen Praxisphasen zum Tragen kommt. In Ausnahmefällen (siehe Kap. 3) werden die Analysemethoden selbst zum Reflexionsgegenstand, etwa wenn die Reichweite induktiver gegenüber deduktiven Zugänge(n) auf das Datenmaterial reflektiert und dabei gleichzeitig die Schulung wissenschaftlicher Erkenntniswege angesteuert wird. Auch wenn die im Folgenden vorgestellten Aufgabenformate jeweils einen der drei Reflexionsgegenstände besonders akzentuieren, bleiben die Ansätze doch von der Überzeugung getragen, dass gerade in der Verbindung von Theoriereflexion, Selbstreflexion und Strukturreflexion der Komplexität des unterrichtlichen Geschehens am besten begegnet werden kann.¹

Methodisch orientiert sich unser Vorgehen am Dortmunder Modell fachdidaktischer Entwicklungsforschung, das einen heuristischen Rahmen für die Entwicklung und Beforschung von Aufgaben in zyklischen Design-Experimenten (im Sinne wiederkehrender Erhebungen) bietet (Prediger, Link, Hinz, Hußmann, Ralle & Thiele, 2012; Hußmann, Thiele, Hinz, Prediger & Ralle, 2013).

Dabei werden exemplarisch ausgewählte Verhaltensweisen gegenüber Musik² fokussiert: Im Mittelpunkt stehen sowohl das Musik-Erfinden (Kap. 2), zu dem vielfältige Reflexionsimpulse im Kontext des Forschungsverbunds ModusM³ entwickelt werden, als auch das Sprechen über Musik (Kap. 3). Darüber hinaus werden Reflexionsanlässe zu musikalischen Praxisphasen auch vor der Folie „reflexive[r] Inklusion“ (Budde & Hummrich, 2015) und des Umgangs mit Heterogenität entwickelt (Kap. 4). Im Folgenden werden zu diesen Themenfeldern hochschuldidaktische Designs präsentiert und mit einer Diskussion zu den Zielsetzungen, Potenzialen und Problemstellen der Lehr-/Lernformate verbunden.

¹ So kritisiert Häcker (2017) die „Logik der Perfektionierung individuellen Lehrerinnen- und Lehrerhandelns“ (Häcker, 2017, S. 39), bei der Prozesse der Selbstreflexion theoretisch unterkomplex seien und strukturelle Handlungsbedingungen ausgeblendet werden, und fordert für eine reflexive Lehrer*innenbildung eine Vernetzung der verschiedenen Reflexionsgegenstände.

² Üblicherweise ist musikdidaktisches Denken durch die Umgangsweisen mit Musik (Produktion, Reproduktion, Transposition, Rezeption, Reflexion) nach Venus (1969) strukturiert.

³ „ModusM – Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens“ ist ein hochschulübergreifendes Forschungs- und Entwicklungsprojekt, an dem Wissenschaftler*innen der Technischen Universität Dortmund, der Universität Bielefeld, der Musikhochschule Lübeck und der Hochschule für Musik Freiburg i.Br. beteiligt sind. Das gemeinsame Ziel besteht in der forschungsbasierten Entwicklung von Konzepten für die Lehrer*innenaus- und -weiterbildung, die produktionsdidaktische Methoden wie das Improvisieren und Komponieren in das Zentrum des Musikunterrichts rücken (vgl. <https://modusm.de/>; Zugriff am 15.10.2021).

2 Reflexionsanlässe zum Musik-Erfinden

2.1 Relevanz und Begründung des Lerngegenstands

Mit der Entwicklung von reflexionsfördernden Lehr-/Lernformaten zum Musik-Erfinden reagieren mehrere musikpädagogische Entwicklungsforschungsprojekte an der TU Dortmund auf eine von Kranefeld und Voit (2020, S. 7) beschriebene „paradoxe Situation in der deutschsprachigen Musikpädagogik“: Einerseits wird dem Musik-Erfinden ein besonderes Potenzial für die Förderung musikalischen Lernens und Denkens (Barrett, 1998) sowie kreativer Fähigkeiten (Buchborn, Theisohn & Treß, 2019) im Musikunterricht zugesprochen (Kranefeld & Voit, 2020, S. 7). Außerdem sind das Komponieren und Improvisieren unter dem Kompetenzbereich „Produktion“ in den Kernlehrplänen vieler Bundesländer für alle Altersstufen verankert. Andererseits spielen nach einer Fragebogenerhebung unter Schüler*innen aus der Sekundarstufe I und II von Fiedler und Handschick (2014) produktive Methoden und somit auch das Musik-Erfinden im schulischen Musikunterricht offenbar „noch immer eine marginale Rolle“ (Fiedler & Handschick, 2014, S. 1). Deshalb betonen Kranefeld und Voit (2020) die Notwendigkeit, das Musik-Erfinden stärker in der Musiklehrer*innenbildung zu thematisieren und letztlich zu verankern.

Daneben zeigen Studien der empirischen Unterrichtsforschung die Komplexität von Prozessen des Musik-Erfindens und deren Begleitung (Kranefeld, 2008b; Buchborn et al., 2019; Duve, 2020; Mause, 2020). Daher sollte die Beschäftigung mit dem Musik-Erfinden in der Hochschullehre bei den Studierenden ein analytisches Verständnis der Prozesse der Schüler*innen beim Musik-Erfinden fördern. Da außerdem davon auszugehen ist, dass das Handeln von Musiklehrkräften durch ihre ästhetischen Vorstellungen beeinflusst wird (Odena & Welch, 2009; Weidner, Weber & Rolle, 2019), sollte eine Reflexion solcher internalisierten Deutungen angeregt werden.

Darüber hinaus ist anzunehmen, dass das exemplarische Einfinden in und Erproben von Praxen des Musik-Erfindens (verbunden mit entsprechenden Reflexionsprozessen im Sinne einer Selbstreflexion) notwendig sind, um später das Musik-Erfinden im Unterricht anregen und begleiten zu können.

Vor diesem Hintergrund zielen die folgenden Lehr-/Lernformate auf die Entwicklung geeigneter Reflexionsanlässe, die sich zum einen auf videografierte Gruppenkompositionsprozesse im schulischen Musikunterricht (Kap. 2.2 und 2.3) und zum anderen auf Praxiserfahrungen zur Kollaboration beim Musik-Erfinden im Hochschulseminar beziehen (Kap. 2.3).⁴

2.2 Analytische Zugriffe auf Gruppenkompositionsprozesse anbahnen

Um fachdidaktische Reflexionsprozesse auf Gruppenkompositionen anzuregen, können Unterrichtsvideos geeignete Anlässe sein, da sie den Studierenden die Arbeit an konkreten Fällen, losgelöst vom unmittelbaren Handlungsdruck der Praxis, ermöglichen (Krammer, 2014; Buddeberg et al., 2018). Die Anbahnung analytischer Zugriffe auf Gruppenkompositionen erscheint insofern relevant, als sich solche Prozesse oft durch eine große Eigendynamik und Komplexität auszeichnen und daher im laufenden Unterrichtsgeschehen einem Nachvollzug von Lehrenden entziehen. Dafür spielt auch die Verschränktheit von Interaktionen auf musikalischer, körperlicher und verbalsprachlicher Ebene eine zentrale Rolle (Kranefeld, 2008b).

⁴ Die Lernformate entstehen in zwei Teilprojekten des Projekts „K4D“. Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA2001 gefördert; Projektleitung: Ulrike Kranefeld; Wissenschaftliche Mitarbeiter*innen: Katharina Höller (Teilprojekt zur videobasierten Initiierung reflexiver Praktiken), Thilo Hildebrand (Teilprojekt zur digitalen Kollaboration).

Thematisch bezieht sich das Lehr-/Lernformat auf die Frage, welche Rolle intertextuelle Verweise in Prozessen des gemeinsamen Musik-Erfindens spielen können. Bei offenen Kompositionsaufgaben greifen Schüler*innen nämlich häufig auf ihnen bekannte Musik oder Versatzstücke zurück (Kranefeld, 2008a; Theisohn, Buchborn, Treß & Völker, 2020). Dabei wird die Frage nach der Bedeutung sogenannter Referenzstiftung in der Literatur der Kompositionsdidaktik durchaus kontrovers diskutiert (Friedrich, 2016; Zill, 2016). Deshalb wird dieses Thema für ein Aufgabenformat zur Anbahnung analytischer Zugriffe auf Gruppenkompositionen aufgegriffen: Mithilfe von Unterrichtsvideos kann beobachtet und analysiert werden, wie Schüler*innen im komplexen Geschehen des gemeinsamen Komponierens intertextuelle Verweise einbringen und ggf. in ihre Komposition einarbeiten.

Konkret erhalten die Studierenden einen längeren Videoausschnitt eines Gruppenkompositionsprozesses einer 7. Klasse,⁵ bei dem die beteiligten Jungen mehrfach Versatzstücke aus ihrer Peer-Kultur zitieren (etwa die Titelsongs von Pokemón und Caillou oder Musikvideos aus der Serie Phinneas & Ferb). Die Studierenden suchen zunächst in dem Videoausschnitt kollaborativ nach Sequenzen,⁶ die Referenzstiftungen enthalten, identifizieren gemeinsam die vermutlich zitierten Originale und wählen dann eine Videosequenz aus, die sie unter dem Aspekt der Referenzstiftung genauer in den Blick nehmen möchten. Die Studierenden sollen dabei entlang von spezifischen Analysefragen zu einer vertieften Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Versatzstücken gelangen. Die Analysefragen (in Anlehnung an Kranefeld, in Vorbereitung) regen beispielsweise dazu an, zwischen dem Original und dem Zitat zu vergleichen, um zu analysieren, in welchem Aneignungsmodus die Schüler*innen das zitierte Original reproduzieren und adaptieren. Außerdem richten die Fragen die Aufmerksamkeit darauf, wie das Zitat in die Interaktion eingebracht wird und auch durch koordinative Handlungen (wie Blickkontakte oder Gesten) im musikalischen Spiel der Gruppe verhandelt wird. Um solche aus analytischen Wahrnehmungsprozessen gewonnenen Erkenntnisse auch mit Perspektiven bestehender musikdidaktischer Positionen in Beziehung zu setzen, verfassen die Studierenden vor und nach der Analyse ein individuelles Memo, in dem sie, in Auseinandersetzung mit divergierenden Ausschnitten fachdidaktischer Literatur (Zill, 2016; Friedrich, 2016), selbst Stellung beziehen sollen, inwiefern musikalische Referenzstiftung bei Gruppenkompositionsaufgaben erlaubt oder unterbunden werden sollte. Ziel ist es, die mehrdimensionale Bedeutung von Referenzstiftung in Gruppenkompositionsprozessen im Rahmen der Videoanalyse zu erkennen und damit verknüpft eine Auseinandersetzung mit und Aneignung von unterschiedlichen musikdidaktischen Positionen (im Sinne einer „Theoriereflexion“; Häcker, 2017, S. 39) zu initiieren.

2.3 Musikbezogene Vorstellungen von Studierenden irritieren

Unter der Annahme, dass die Bewertungen und Einschätzungen von Schüler*innenkompositionen von den mitgebrachten Vorstellungen der Musiklehrkräfte abhängig sind, ist das Sichtbarmachen und ggf. anschließende Irritieren musikbezogener Vorstellungen von Studierenden ein weiteres notwendiges Ziel reflexionsorientierter Fallarbeit (Artmann et al., 2017).

Das didaktische Vorgehen zielt darauf, Reflexion als „*rekursive, [...] selbstbezügliche Form des Denkens*“ (Häcker, 2017; Hervorh. i.O.) anzuregen, bei der die Studierenden eigene implizite ästhetische Vorstellungen von gelungenen Schüler*innenkomposi-

⁵ Das Video stammt aus einem Kompositions- und Forschungsprojekt der Musikhochschule Freiburg (Projekt „Komuf“; vgl. <https://www.mh-freiburg.de/forschung/forschungsprojekte/kooperative-musiklehre-reinbildung-komuf>; Zugriff am 15.10.2021). In dem Videoausschnitt erarbeiten „Lernende der 7. Jahrgangsstufe in Fünfergruppen eine Komposition und nutzen dabei ihre Stühle als Instrumentarium“ (Buchborn et al., 2019, S. 72).

⁶ Für die Aufgabe annotieren die Studierenden die Videosequenz gemeinsam auf der digitalen Lernplattform „Degree 4.0“. Neben der Annotation bietet die Plattform die Möglichkeit zur gemeinsamen Online-Kodierung und zum Online-Videoschnitt.

tionen erkennen und hinterfragen. Konkret ist die Aufgabengestaltung durch ein dreistufiges Vorgehen strukturiert: Zunächst sichten die Studierenden zwei Videos von Gruppenaufführungssituationen⁷ und haben im Anschluss daran die Aufgabe, eine Rückmeldung an die Gruppe zu verfassen, in der sie Anregungen zur Weiterarbeit geben sollen. In einem weiteren Schritt soll die Rückmeldung eines anderen Studierenden hinterfragt werden, indem die Studierenden die darin herangezogenen impliziten Gütekriterien für eine gelungene Schüler*innenkomposition herausarbeiten und diskutieren. Um im Anschluss daran diese Gütekriterien in ihrer Reichweite zu reflektieren, haben die Studierenden die Aufgabe, musikalische „Gegenbeispiele“ zu finden, die die übergreifende Gültigkeit der Gütekriterien in Frage stellen.⁸ Schließlich reflektieren die Studierenden im letzten Aufgabenschritt ihre eigenen, zuvor formulierten Rückmeldungen nach demselben Schema wie in Schritt zwei. In einem abschließenden Memo werden die Studierenden aufgefordert, Stellung zu beziehen, wie man mit dem Dilemma didaktisch umgehen könnte, einerseits offene Aufgabenstellungen initiieren zu wollen, gleichzeitig aber zu einer Bewertung als Lehrperson verpflichtet zu sein. Dabei zeigt sich in den Memos, dass die vorherige Auseinandersetzung mit eigenen musikbezogenen Vorstellungen von gelungenen Schüler*innenkompositionen die Studierenden dazu veranlassen kann, sehr differenziert darüber nachzudenken, wie mit dem genannten Dilemma didaktisch umgegangen werden könnte. Das Aufgabenformat zielt also nicht nur auf die Irritation eigener ästhetischer Vorstellungen (im Sinne von Selbstreflexion), sondern ebenso darauf, fachspezifische Dilemmata als strukturelle Bedingungen musikdidaktischen Handelns in Überlegungen zur Leistungsbewertung miteinzubeziehen (im Sinne einer Strukturreflexion).

2.4 Für Gelingensbedingungen digital-kollaborativer Lehr-/Lernformate zum Musik-Erfinden sensibilisieren

Neben videografischen Perspektiven bildet auch die Reflexion von eigenen musikalischen Praxisphasen im Seminar ein wichtiges Element für die Einbettung des Musik-Erfindens in die Lehrer*innenbildung. Als eine mögliche Gelingensbedingung des Musik-Erfindens in Gruppen kann die produktive Zusammenarbeit innerhalb der Lerngruppen gesehen werden. Besonders relevant erscheint es, den Aspekt der Kollaboration in digitalen Lehr-/Lernsettings zu thematisieren, da diese neue Herausforderungen oder Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit mit sich bringen können (Biasutti, 2015; Aigner, 2017; Duve, 2020). Ziel ist es, dass Studierende für Problemstellen und Gelingensbedingungen digital-kollaborativer Settings sensibilisiert werden. Um dies zu erreichen, sollen durch geeignete Reflexionsanlässe neue Perspektiven auf die Zusammenarbeit in Online-Gruppenkompositionen eröffnet werden. Dafür sollen die Studierenden die eigenen Erfahrungen aus einer Praxisphase reflektieren. Daher steht die eingangs genannte „Selbstreflexion“ (Häcker, 2017, S. 39) im Zentrum des Lehr-/Lernformats, die im weiteren Verlauf um eine Auseinandersetzung mit theoretischen Positionen, im Sinne einer „Theoriereflexion“ (Häcker, 2017, S. 39), ergänzt wird. Grundlegende Annahme ist hier, dass durch eine retrospektive Reflexion der eigenen Kollaborations-Erfahrung eine wichtige Voraussetzung für die didaktisch sinnvolle Gestaltung entsprechender Lehr-/Lernsettings mit Schüler*innen geschaffen wird.

⁷ Die Videos zeigen Gruppenaufführungssituationen eines Musikkurses der 12. Klasse eines Gymnasiums. Die Schüler*innen hatten zuvor die Aufgabe, innerhalb von 15 Minuten eine Gruppenkomposition zu dem Thema „Sonnenaufgang – Die Welt erwacht“ zu erstellen. Das Video stammt aus dem Forschungsprojekt „LinKo – Lernbegleitung in Gruppenkompositionsprozessen“ (vgl. <https://www.musik.tu-dortmund.de/forschung/musikpaedagogische-forschungsstelle/forschungsprojekte/linko/>; Zugriff am 15.10.2021).

⁸ Beispielsweise könnten Studierende anhand der Formulierung „Das Stück könnte mehr Abwechslung haben“ das dahinterliegende Gütekriterium „Abwechslungsreichtum“ herausarbeiten. Anschließend sind die Studierenden dazu aufgefordert, nach Stücken oder Genres zu suchen, die dieses Kriterium in Frage stellen (wie etwa Minimal Music, die auf repetitive Strukturen setzt).

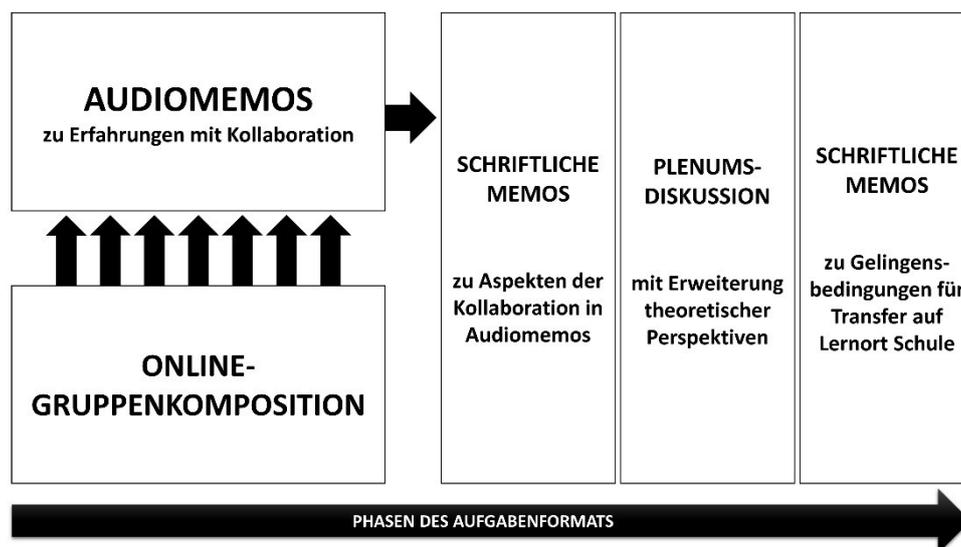


Abbildung 1: Ablauf des Aufgabenformats „Kollaboration“

Das Aufgabenformat zeichnet sich durch eine Verzahnung einer Praxisphase (Online-Gruppenkomposition) mit mehreren Reflexionsphasen aus ((Audio-)Memos, Plenumsdiskussion), wobei letztere den Kompositionsprozess sowohl begleiten als auch zu einem retrospektiven Nachdenken über die eigene Praxis auffordern (vgl. Abb. 1). Konkret sammeln die Studierenden in der mehrwöchigen Praxisphase eigene Erfahrungen im Kollaborieren beim Musik-Erfinden, indem sie an einer sogenannten Soundscape-Composition (Westerkamp, 1994; Schafer, 2002) arbeiten. Parallel dazu halten sie – ähnlich wie in einem Lerntagebuch (Petko, 2013) – ihre Eindrücke, Erfahrungen und Überlegungen in Hinblick auf Kollaboration als Audiomemos fest. Dieser erste Reflexionsschritt dient sowohl der Dokumentation für spätere Zugriffe als auch einem ersten, niederschweligen Durchdenken der eigenen Erfahrungen. Denn „reflektierendes Denken vollzieht sich *rekursiv, abständig* bzw. *distanziert*, im *Nachhinein* und wird damit eine Erkenntnisquelle, die Einsichten *über* etwas ermöglicht“ (Häcker, 2017, S. 24; Hervorh. i.O.).

Für eine weitere Vertiefung folgt nach Abschluss der Praxisphase der zweite Reflexionsschritt auf Grundlage des generierten persönlichen Audiomaterials. Die Studierenden werden dazu aufgefordert, in Einzelarbeit ihre Audiomemos zu systematisieren, indem sie diejenigen Aspekte, die ihnen in Bezug auf Kollaboration relevant erscheinen, in schriftlichen Memos festhalten. Durch diesen Schritt „distanziert sich [der*die Schreibende] von der Handlung, analysiert und bewertet sie und entwirft mitunter neue Handlungsalternativen“ (Abendroth-Timmer, 2017, S. 115). Dem Vorgehen liegt dabei die Annahme zugrunde, dass die strukturierte Analyse von eigenen (hier audiografisch festgehaltenen) Erfahrungen für die Initiierung selbstreflexiver Prozesse förderlich wird.

Anschließend werden die individuell reflektierten Erfahrungen in eine Plenumsphase eingebracht und mit einer theoriebezogenen Auseinandersetzung zum Gegenstand der Kollaboration verbunden. Auf diese Weise soll zu einer Erweiterung der eigenen Perspektive um neue theoriebezogene Sichtweisen (Häcker, 2017) beigetragen werden. Dazu werden pointiert formulierte Kerngedanken theoretischer Texte zur Kollaboration⁹

⁹ Im Bildungswissenschaftlichen Bereich können das z.B. Theorien zur positiven Interdependenz (Johnson, Johnson & Smith, 2014; Roschelle & Teasley, 1995) oder zu der an einigen Stellen für Kollaboration geforderten Komplexität der Aufgabenstellung sein (Brandt & Nührenböcker, 2009; Weinberger, Hartmann, Kataja & Rummel, 2020; Korten, 2020). Beispiele für Aspekte aus fachspezifischen Kontexten sind ein besseres Zeitmanagement in Online-Kompositionen (Biasutti, 2015) oder die Rolle von Dingen beim gemeinsamen Komponieren in digitalen Settings (Duve, 2020; 2021, im Druck). Eine beispielhafte Zuspitzung kann so aussehen: „Das Zeitmanagement ist in Online-Gruppenkompositionen viel besser“.

eingesetzt, die von der Lehrperson je nach Verlauf der Diskussion eingebracht werden. Da solche Impulse sowohl aus dem Bereich der Bildungswissenschaften als auch aus fachspezifischen Kontexten stammen, können so auf Basis verschiedener wissenschaftlicher Blickrichtungen die eigenen Erfahrungen hinterfragt werden (Leonhard & Abels, 2017).

Der letzte Schritt des Aufgabenformats sieht einen Transfer der bisherigen Erfahrungen auf spätere Gestaltungsmöglichkeiten im Unterricht vor. Die Studierenden werden dazu aufgefordert, über mögliche Gelingensbedingungen und didaktische Problemstellen beim Einsatz digital-kollaborativer Lehr-/Lernsettings im Musikunterricht nachzudenken und diese in schriftlichen Memos festzuhalten. Hierbei ist anzunehmen, dass die Studierenden auf Grundlage der eigenen Erfahrungen und deren Verknüpfung mit theoretischen Perspektiven für die spezifischen Herausforderungen der Initiierung und Begleitung von digital-kollaborativen Kompositionsprozessen im Unterricht sensibilisiert werden können.

3 Reflexionsanlässe zum Sprechen über Musik

3.1 Relevanz und Begründungszusammenhang des Lerngegenstands

Gespräche über rezipierte Musik, die von ersten Höreindrücken der Schüler*innen ausgehen, spielen im Musikunterricht eine zentrale Rolle. Gerade im Musikunterricht kann jedoch die Gestaltung und Durchführung von Gesprächen über Musik, insbesondere das Reagieren auf eine große Vielfalt möglicher Äußerungen, eine Herausforderung für angehende und unerfahrene Lehrer*innen darstellen (Jank, Meyer & Ott, 1986; Kranefeld, 2010). Gespräche erweisen sich insbesondere dann als besonders komplex und schwierig antizipierbar, wenn, wie in der Musikpädagogik teils gefordert, Freiräume zur individuellen Sinnhervorbringung gewährt (Orgass, 1999, S. 12) und entsprechend vielfältige „musikalische Denkwege“ (Kranefeld, 2010, S. 98) möglich werden.

Auf diese Herausforderung reagierend, wird ein videobasiertes Lehr-/Lernformat zur Vorbereitung auf das Praxissemester Musik entwickelt, welches Orientierungswissen anbieten und Reflexionsanlässe im Hinblick auf den Umgang mit dem musikbezogenen Sprechen von Schüler*innen schaffen soll.¹⁰ Ziel des Formats ist es, die Studierenden für die Komplexität und mögliche Vielgestaltigkeit musikbezogenen Sprechens sowie für die Problematik einer angemessenen Systematisierung musikbezogener Äußerungen und Gespräche zu sensibilisieren. Zugleich gilt es, Reflexionsprozesse über Systematisierungsansätze aus der Theorie anzubahnen. Dabei fungiert das herangezogene theoretische Wissen einerseits im Sinne von Häcker et al. (2017, S. 39) als „wissenschaftliches Reflexionswissen“ und damit als „andere Perspektiv[e]“ (Häcker et al., 2017, S. 39) auf die Praxis. Andererseits gilt es, Potenziale der Theorie für die Erfassung und Gestaltung musikbezogener Gespräche zu hinterfragen und damit die Erklärungsreichweite der Theorie für die Praxis zum Gegenstand von Reflexion zu machen.

Um diese Ziele zu erreichen, bildet die „handlungsentlastete Auseinandersetzung“ (Kunze, 2017, S. 215) mit Unterrichtsvideos an konkreten Fällen die Basis der Seminararbeit, um für die „Komplexität der Praxis“ (Kolbe & Combe, 2008, S. 886) zu sensibilisieren und diese analytisch nachvollziehbar zu machen.¹¹

¹⁰ Die iterative Entwicklung und Beforschung von Lehr-/Lernformaten erfolgt im Teilprojekt „Musik“ des fächerübergreifenden Projekts „DEGREE 4.0“ an der TU Dortmund. Das zugrunde liegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 16DHB2130 gefördert; Projektleitung: Ulrike Kranefeld; Wissenschaftliche Mitarbeiterin: Johanna Langner.

¹¹ Ein ähnlicher Ansatz wird auch in den Kapiteln 2.1 und 2.2 in diesem Beitrag verfolgt.

3.2 Reflexionsprozesse über Systematisierungsmöglichkeiten musikbezogenen Sprechens anbahnen

Im Folgenden werden zentrale Überlegungen der Entwicklungsarbeit für ein Lehr-/Lernformat vorgestellt, welches im Sinne eines polyvalenten hochschuldidaktischen Bausteins für den Einsatz in unterschiedlichen Seminaren konzipiert ist und jeweils thematisch sinnvoll in den Seminarkontext eingebunden werden kann. Es wird dabei das Ziel verfolgt, Potenziale, Schwierigkeiten und Grenzen von Systematisierungen des musikbezogenen Sprechens erfahrbar und diskutierbar zu machen.

Als Reflexionsanlässe werden in diesem Zusammenhang die Nutzung und Verzahnung sowohl induktiver als auch deduktiver Zugriffe auf videografierte bzw. transkribierte musikbezogene Gespräche im Kontext des schulischen Musikunterrichts verstanden. *Induktiv* meint in diesem Zusammenhang die Bildung eigener Kategorien oder Kategoriensysteme aus dem Material heraus und damit den Versuch einer Systematisierung des musikbezogenen Sprechens durch die Studierenden. *Deduktiv* meint dagegen die Anwendung und damit einhergehende Validierung bestehender, auf das Sprechen über Musik bezogener Kategoriensysteme auf das Video- bzw. Transkriptmaterial. Da sowohl der induktive als auch der deduktive Zugang zum Material Potenziale für das oben genannte Ziel bergen, wird eine Anwendung beider Zugangsweisen auf dasselbe Material angestrebt – auch mit Blick auf ggf. dadurch entstehende Synergieeffekte. Bezogen auf beide Zugänge besteht dabei grundsätzlich die Möglichkeit, dass auch die jeweilige Methode als spezifischer Erkenntnisweg zum Gegenstand von Reflexion werden kann, etwa wenn die unterschiedliche Reichweite induktiver und deduktiver Zugänge auf das Datenmaterial reflektiert wird oder wenn generell die Reichweite der Analyseergebnisse im Hinblick auf die sinnvolle Gestaltung einer schulischen Praxis eingeschätzt wird.

Der induktive Zugriff auf das Material erfolgt in Anlehnung an das Verfahren des offenen Kodierens, welches im Rahmen der Grounded Theory Methodology als „assoziatives Brainstorming [...] mit dem Ziel der Bildung [...] von Begriffen höheren Allgemeingrades“ (Breuer, 2010, S. 80) verstanden wird. Dieser Schritt setzt voraus, dass bei den Studierenden wenig ausgeschärftes theoretisches Vorwissen vorhanden ist und sie explorativ mit dem Material umgehen können. Die Studierenden werden in dieser Phase dazu angehalten, eigenständig Systematisierungsversuche des musikbezogenen Sprechens vorzunehmen. Dem gemeinsamen offenen Kodieren in Gruppen wird dabei ein besonderes Potenzial zugesprochen, „reichhaltige und kreative“ (Breuer, 2010, S. 80) Ideen zu generieren und somit unterschiedliche Perspektiven auf ein vorliegendes musikbezogenes Gespräch sowie auf mögliche Systematisierungen zu eröffnen. Im Aufgabendesign gilt es dabei zu berücksichtigen, dass Studierende mit Kodierverfahren i.d.R. keine oder kaum Vorerfahrungen haben und entsprechend in einer vorangehenden Übung zunächst mit den Grundideen und Zielen des Verfahrens vertraut gemacht werden müssen. Wesentlich ist zudem, dass nicht eine stimmige Entwicklung und Systematisierung von Kategorien angestrebt werden kann, sondern das Generieren von Ansätzen und Ideen. Bereits durch solche Versuche kann die Vielfalt an Systematisierungsmöglichkeiten in Anbetracht der Komplexität der Gespräche verdeutlicht werden. Dies gilt insbesondere dann, wenn unterschiedliche Lösungen der Studierenden miteinander konfrontiert und verglichen werden. Wie dieser Prozess der Kategorienbildung durch das Aufgabendesign gezielt angeregt und unterstützt werden kann, ist eine Frage zur weiteren Beforschung und Entwicklung des Aufgabendesigns.

Ergänzend sollen Potenziale einer theoriegeleiteten Auseinandersetzung mit Video- bzw. Transkriptmaterial anhand eines fachspezifischen, theoretischen Kategoriensystems im Lehr-/Lernsetting nutzbar gemacht werden.¹² Anhand der Anwendung theoretischer Kategorien sollen zum einen vertiefende Reflexionsprozesse zu Besonderheiten musikbezogenen Sprechens im Kontext des Musikunterrichts angeregt werden. Zum anderen wird ein solches theoretisches Kategoriensystem im Kontext des Lehr-/Lernsettings als Systemisierungsangebot verstanden, welches in der Konfrontation von Theorie und authentischer Unterrichtspraxis hinsichtlich seiner praktischen Eignung zur Erfassung musikbezogener Gespräche erprobt und reflektiert werden kann. Buddeberg et al. (2018) betonen, dass auf „ein (Wieder-)Auffinden bestehender didaktischer Systematisierungen, also das theoriegeleitete Kategorisieren und Klassifizieren von Unterrichtsszenen“ (Buddeberg et al., 2018, S. 73), im Sinne einer reflexiven Lehrer*innenbildung weitere Reflexionsanlässe folgen müssten. Entsprechend darf ein solcher Schritt nicht für sich stehen, sondern sollte in eine Diskussion über Potenziale, Schwierigkeiten und Grenzen des deduktiv erprobten Kategoriensystems sowie von Möglichkeiten der Systemisierung musikbezogener Gespräche im Allgemeinen münden, die auch unter Rückbezug auf sowohl induktive als auch deduktive Kodiererfahrungen erfolgen kann.

Zu klären bleibt weiterhin, wie beide Zugangsweisen möglichst produktiv miteinander verzahnt werden können. So werden beispielsweise Fragen danach verfolgt, inwieweit die Abfolge offenes Kodieren, theoriegeleitetes Kodieren und eine Konfrontation beider Zugänge produktiv sein kann, um vielfältige Perspektiven sowohl auf musikbezogene Gespräche als auch auf mögliche Systematisierungen und deren Stärken und Schwächen zu generieren.

4 Reflexionsanlässe zur Differenzkonstruktion in musikalischen Praxisphasen

4.1 Relevanz und Begründung des Lerngegenstandes

Die Hinwendung zur Reflexion im Rahmen der Lehrer*innenbildung erfährt in Bezug auf Heterogenität und Inklusion eine besondere Wendung: So sind durch das Konzept des „doing difference“ (West & Fenstermaker, 1995; für die Musikpädagogik: Heberle, 2019), also das Verständnis, dass Differenz situativ und sozial konstruiert wird, die Bedeutung der eigenen Überzeugungen und Haltungen sowie deren Reflexion im Rahmen der sogenannten „reflexiven Inklusion“ (Budde & Hummrich, 2015; Lütje-Klose, Langner, Serke & Urban, 2012) besonders in den Vordergrund getreten. Dem Musikunterricht wird traditionell ein hohes inklusives Potenzial zugeschrieben, etwa im Rahmen von Klassenmusizieren oder gemeinsamer Projektarbeit (Schilling-Sandvoß, 2013; Kranefeld, Heberle, Lütje-Klose & Busch, 2014). Neuere Studien zeigen jedoch auch Prozesse der Exklusion und Differenzkonstruktion in musikalischen Praxisphasen oder beim Musik-Erfinden (Heberle, 2018a; Kranefeld & Heberle, 2020; Duve, 2021, im Druck). Ein zentrales Ziel inklusionsorientierter Musiklehrer*innenbildung ist also auch eine Sensibilisierung für die „eigene fortlaufende Beteiligung an Prozessen der Differenzkonstruktion“ (Buddeberg et al., 2018). An der TU Dortmund widmet sich das Projekt „DoProfiL“¹³ fachübergreifend wie fachspezifisch der Erforschung und Entwicklung

¹² Eingesetzt wurden an dieser Stelle bislang exemplarisch die „Sechs Formen ästhetischer Kommunikation“ nach Kleimann (2005), die von Rolle und Wallbaum im Diskurs um das Konstrukt des „ästhetischen Streits“ (2011) aufgegriffen wurden. Dabei erfolgte entsprechend eine Einbindung in den theoretischen Kontext des ästhetischen Streits. (Denkbar ist es, hier alternativ auch andere Systematisierungen des musikbezogenen Sprechens aufzugreifen).

¹³ Das „Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung – DoProfiL“ wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1930 gefördert; Projektleitung: Ulrike Kranefeld; Wissenschaftlicher Mitarbeiter: Jan Duve.

entsprechender Lernformate. In diesem Kapitel soll eine in diesem Zusammenhang entwickelte Seminarkonzeption vorgestellt werden.

Im Rahmen der „reflexiven Inklusion“ (Budde & Hummrich, 2015) wird Differenz als ein Produkt sozialer Interaktion verstanden, in die Benachteiligungen eingeschrieben sein können (Budde, 2015). Vor diesem Hintergrund erscheint die Schaffung von Reflexionsanlässen besonders bedeutsam: So „kommt der (Selbst-)Reflexion eine zentrale Bedeutung zu, da Haltungen und Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern als zentrale Gelingensbedingungen inklusiven Unterrichts angenommen werden“ (Buddeberg et al., 2018, S. 74). Das Ziel der vorgestellten Seminarkonzeption ist es also, Reflexionsanlässe in Bezug auf Differenzkonstruktion, insbesondere im Rahmen musikalischer Praxisphasen, zu schaffen. Konkret bedeutet das im Rahmen des vorgestellten Aufgabenformats, dass die *eigene* musikalische Praxis der Studierenden im Hinblick auf Einstellungen zu und Beteiligung an exkludierenden Prozessen und Differenzkonstruktionen reflektiert werden soll. Forschung zu kasuistischer Lehrer*innenbildung stellt dafür das Potenzial der Fallarbeit mit eigenen Videos heraus (Kleinknecht & Schneider, 2013). Entsprechend wird im Seminar explizit eine Gruppenkompositionsphase eingebaut und videografiert. Im weiteren Verlauf analysieren die Studierenden an diesem Material ihre eigenen Praktiken der Differenzkonstruktion. Im Zentrum steht dabei – neben der Erkenntnis, dass in solche Praxisphasen Prozesse der Differenzkonstruktion eingeschrieben sein können – vor allem die Reflexion der eigenen Haltungen und Einstellungen anhand konkreter musikalischer Praxis. Diese Reflexionsprozesse werden als wichtige Gelingensbedingungen für Inklusion an der Schule benannt (Lütje-Klose et al., 2012).

4.2 Inklusionsbezogene Reflexionsprozesse in musikalischen Praxisphasen anbahnen

In der Musiklehrer*innenbildung wurde mit dem Analytical Short Film (Prantl & Wallbaum, 2017) bereits eine Methode entwickelt und beforscht, die speziell für die inklusionsbezogene Auseinandersetzung mit eigenen Haltungen und Überzeugungen erprobt wurde (Buddeberg et al., 2018). Der Analytical Short Film (ASF) ist ein besonderes „Produkt“, das von den Studierenden im Seminarkontext angefertigt wird:

„Unter einem ASF wird hier ein Ensemble aus einem Short Film (SF) und einer dazugehörigen Complementary Information (CI) verstanden. Der SF ist dabei eine Videosequenz von 2–3 Minuten Dauer, die Ausschnitte einer (idealerweise mehrperspektivisch) gefilmt vorliegenden Unterrichtsstunde darstellt. Dieser SF gehört notwendig mit einem Text zusammen (CI), der die Auswahl der gezeigten Szenen und die eingesetzten Gestaltungsmittel nachweist, benennt und begründet.“ (Prantl & Wallbaum, 2017, S. 290)

In dem entstehenden Produkt kommen dabei idealerweise die „eigenen fundamentalen Annahmen“ (Prantl & Wallbaum, 2017, S. 291) zur Geltung und können dann mit den ASFs anderer Studierendengruppen kontrastiert werden, um die Tatsache zu unterstreichen, dass vielfältige Perspektiven auf ein und dasselbe Material möglich sind. Dabei ermöglicht diese Methode die „Sichtbarmachung der eigenen subjektiven Perspektive sowie der theoriegeleiteten Reflexion“ (Buddeberg et al., 2018, S. 79), auch, weil „Haltungen nicht nur im Gespräch diskutiert, sondern auch thesenartig in einem Produkt festgehalten werden“ (Buddeberg et al., 2018, S. 81). Im Rahmen des vorgestellten Seminars wird die ASF-Methode gemäß den Erkenntnissen zur Reflexion eigener Praxis (Kleinknecht & Schneider, 2013) abgewandelt, da Studierende aus dem Videomaterial, das ihre eigene musikalische Praxis zeigt, einen ASF erstellen.

Das Seminar gliedert sich in drei zentrale Phasen:

- (1) die Kompositionsphase, in der in Gruppen ein gemeinsames Stück erarbeitet wird; diese wird für die Erstellung der ASFs aufgezeichnet;
- (2) eine Theoriephase, in der Studierende mit Literatur zum Konzept des Doing Difference, zu musikspezifischen Differenzlinien oder mit Unterrichtsforschung zur Inklusion in Kompositionsphasen konfrontiert werden;¹⁴
- (3) die Erstellung des Analytical Short Film. Dazu bereiten die Studierenden individuell das Material vor, indem sie relevante Passagen begründet identifizieren, den ASF in Kleingruppen erstellen und ihre Produkte im Seminar präsentieren.

So werden eigene Haltungen und Perspektiven zweimal beleuchtet: Bereits bei der Szenenauswahl und der Vorbereitung des Schnitts in der Gruppe werden Differenzkonstruktionen beim Komponieren thematisiert. Später können durch den Vergleich der entstandenen ASFs im Plenum weitere, möglicherweise auch kontrastierende inklusionsbezogene Konstruktionen und Haltungen der anderen Seminarteilnehmer*innen zum Gegenstand von Reflexion werden. Die von Häcker (2017) als „Strukturreflexion“ bezeichnete Ebene spielt im Seminar außerdem eine Rolle, indem explizit Dilemmata und Antinomien thematisiert werden, die im Zusammenhang mit Differenzkonstruktion und Inklusion entstehen und „Balanceakte“ (Kranefeld & Heberle, 2020, S. 182) der Akteur*innen auslösen können. So sprechen etwa Trautmann und Wischer (2011, S. 132) von einer grundlegenden „Differenzierungsantinomie“, wenn sich Lehrer*innen „sowohl gleichförmig als auch differenzierend gegenüber Schüler*innen verhalten [müssen]“. *Balanceakte* entstehen auch angesichts der Tatsache, dass Differenzierungsmaßnahmen gleichzeitig immer auch Stigmatisierung bedeuten können oder dass der Versuch, bestimmte Differenzlinien zu neutralisieren, zum Aufrufen anderer Differenzlinien führen kann (Kranefeld & Heberle, 2020; Duve & Kranefeld, 2021, in Vorbereitung).

Die Adaption der Arbeit mit eigenem Videomaterial zur Erstellung von Analytical Short Films ist zum jetzigen Zeitpunkt ein Novum. Diese Variation ist möglicherweise eine kritische Gelenkstelle: Die vertiefte Arbeit mit eigenem Videomaterial wird in der Forschung häufig als zunächst befremdlich oder abschreckend beschrieben (Buddeberg et al., 2018).¹⁵ Die Tatsache, dass Studierende ihre eigene musikalisch-künstlerische Praxis in den Videos bearbeiten müssen, könnte sich außerdem als Hürde für die Betrachtung der Ebene von Differenzkonstruktion erweisen, da sich eventuelle ästhetische Bewertungen und Assoziationen gewissermaßen vordrängen. Auf der anderen Seite entfaltet die Arbeit mit eigenen Unterrichtsvideos aber auch eine erhöhte Motivation und Authentizität (Kleinknecht & Schneider, 2013) und kann möglicherweise gerade durch die (eventuell auch unangenehme) Selbsterfahrung in besonderem Maße für die Anbahnung von Reflexionsanlässen geeignet sein.

5 Diskussion und Ausblick

Vergleicht man die zuvor skizzierten und in Teilen bereits erprobten Lehr-/Lernformate, so zeigen sich vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten, Reflexion – verstanden als Theorie-, Selbst-, Strukturreflexion – in der Musiklehrer*innenbildung anzulegen: Zum Sprechen über Musik (Kap. 3) und zur Analyse und Bewertung von Schüler*innenkompositionen (Kap. 2.2 und 2.3) werden passende Vignetten videografierten Unterrichts ausgewählt und durch spezifische Analyseaufträge aufbereitet. Dabei sind Videoausschnitte

¹⁴ Die Notwendigkeit einer soliden theoretischen Fundierung für die Schnittarbeit wird auch in der Diskussion bisheriger ASF-Seminarkonzepte betont (Buddeberg et al., 2018; Prantl & Wallbaum, 2017).

¹⁵ Gemäß den Kodier- und Analyseprozessen bei qualitativ-interpretativer Unterrichtsforschung (besonders dem offenen Kodieren, s.o.) ist diesem Irritationsmoment dabei auch ein gewisses Erkenntnispotenzial zuzuschreiben.

von Musikunterricht nicht per se reflexionsfördernd; vielmehr bedarf es, um Reflexion zu initiieren, „sorgfältig konstruierte[r] und in signifikante Inhalte eingebettete[r] Lernaufgaben“ (Krammer & Hugener, 2005, S. 60). Die Ansätze aus den Kapiteln 2.4 und 4 zielen auf die Reflexion eigener ästhetischer Praxis in den jeweiligen Seminaren, hier in Bezug auf Fragen der Kollaboration bzw. Differenzkonstruktion. Für diese Zielsetzung kommen Reflexionsanlässe wie die Erstellung eines prozessbegleitenden Audiotagebuchs sowie die Erstellung eines Analytical Short Films zum Tragen. Damit werden die fallbasierten Formate, die sich vorwiegend mit Unterrichtssituationen auseinandersetzen (Schmitt & Wittek, 2020), erweitert um die Reflexion eigener musikalischer Praxis im Seminar. Dabei liegt den Ansätzen die Annahme zugrunde, dass durch das Durchlaufen und Reflektieren eigener musikalischer Praxisphasen ein besseres Verständnis für die spätere Anleitung und Begleitung entsprechender Phasen angelegt werden kann.

Übergreifend zeigt sich, dass gerade die Zusammenführung der einzelnen Reflexionsgegenstände einen wichtigen Stellenwert in der Entwicklung der Aufgabenformate erhält. Diesem Vorgehen liegt die Annahme zugrunde, dass das strukturierte Analysieren erst durch die Vernetzung mit bestehender Theorie, mit eigenen Erfahrungen oder mit der Aufmerksamkeit für strukturell bedingte Handlungsdilemmata und -antinomien langfristig eine (Weiter-)Entwicklung notwendiger professioneller Fähigkeiten anbahnen kann. So zeigt sich beispielsweise in Kapitel 2.3, dass eine Reflexion der eigenen ästhetischen Vorstellungen von gelungenen Gruppenkompositionen zwar wichtig ist, ihren Wert aber erst entfaltet, wenn mit ihr auch Handlungsdilemmata bei der Leistungsbewertung aufgezeigt werden und die Studierenden für diese auf Grundlage der Selbstreflexion besonders sensibilisiert werden können.

Grundsätzlich nehmen wir ein enges Wechselverhältnis von Reflexionsprozessen mit „reflexionsbezogenen Dispositionen“ (von Aufschnaiter et al., 2019, S. 152) wie spezifischen Wissensbeständen, einer kritisch-reflexiven Haltung (Häcker, 2017) oder einer Bereitschaft zur Reflexion (Goebel & Neuber, 2019) an. So ist zum einen davon auszugehen, dass eine hohe Reflexionsbereitschaft zu gelingenden Reflexionsprozessen beitragen kann (von Aufschnaiter et al., 2019). Zum anderen belegen empirische Befunde, dass das Initiieren von Reflexionsprozessen auch die Reflexionsbereitschaft von Studierenden erhöhen kann (Göbel & Neuber, 2020). Offen bleibt an dieser Stelle, inwieweit die reflexionsbezogenen Dispositionen durch die von uns gestalteten Reflexionsanlässe tatsächlich positiv beeinflusst werden und die spätere Unterrichtspraxis verändern können.

Weiterhin spielen zur Entwicklung der vorgestellten Lehr-/Lernsettings Fragen nach einer sinnvollen Kontextualisierung und Reihenfolge einzelner Gestaltungselemente eine Rolle, wobei beispielsweise untersucht wird, inwieweit sich eine Phase auf eine andere auswirkt und eine ideale Verzahnung (bspw. von Phasen des offenen und anschließend theoriegeleiteten Kodierens) gestaltet werden kann. Als weiterer gemeinsamer Forschungs- und Entwicklungsaspekt spielt z.B. auch die Frage nach dem Stellenwert und dem Potenzial der Arbeit mit Unterrichtsvideos (statt Transkripten) für das jeweilige Lehr-/Lernsetting eine Rolle.

Hierfür bedarf es einer systematischen Erschließung der initiierten Aufgabenbearbeitungsprozesse, um zu erkunden, wie im Kontext der Lehr-/Lernformate individuelle Reflexionsprozesse ablaufen und wie Reflexion im Sinne einer reflexiven Praktik auch in Gruppengesprächen rekonstruiert werden kann. Gleichzeitig sollten grundlegende Problemstellen einer reflexiven Musiklehrer*innenbildung rekonstruiert werden. So konnte beispielsweise im Rahmen der Beforschung des Lehr-/Lernformats zur Irritation internalisierter Deutungen (Kap. 2.3) eine Persistenz pauschaler, musikbezogener Vorstellungen rekonstruiert werden. Die Analyse der Gruppengespräche verweist damit auf eine grundlegende Problemstelle bei der Reflexion ästhetischer Gütekriterien – nämlich auf die Resistenz gegenüber Irritation, die von den mitgebrachten Vorstellungen der Studie-

renden abhängig ist (Höller & Kranefeld, in Vorbereitung). Des Weiteren kann die Beforschung der initiierten Prozesse auch auf zu erwartende Nutzungspraktiken der Studierenden verweisen – etwa bei der Online-Kollaboration mit Digital Audio Workstations (Kap. 2.4). Bei der gemeinsamen Auswertung der Kollaborationserfahrungen analysieren die Studierenden, dass nur das Bereitstellen eines Kommunikationskanals keine hinreichende Bedingung für gelingende, digitale Kollaboration darstellt. Sie sehen besonders bei der Kommunikation im Chat die Schwierigkeit, komplexe, kompositorische Ideen auszutauschen und zu verhandeln. Diese Ergebnisse sind wichtig, um Gelingensbedingungen digital-kollaborativer Lehr-/Lernformate zu identifizieren und für eine bessere Lernbegleitung vorzubereiten. Forschungsfragen, ob und wie Studierende dafür tatsächlich sensibilisiert werden können, schließen sich an.

Auf diese Weise können für die einzelnen Aufgabenformate spezifische lokale Theoriebeiträge entwickelt werden, die sowohl Problemstellen als auch Potenziale einer reflexiven Musiklehrer*innenbildung identifizieren.

Literatur und Internetquellen

- Abendroth-Timmer, D. (2017). Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik: Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 28 (1), 101–126.
- Aigner, W. (2017). *Komponieren zwischen Schule und Social Web. Eine entwicklungsorientierte Studie* (Forum Musikpädagogik, Bd. 144). Augsburg: Wissner.
- Artmann, M., Herzmann, P., Hoffmann, M., & Proske, M. (2017). Sprechen über Unterricht. Wissenskommunikation in einem kasuistischen Format der universitären Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10 (2), 216–233.
- Barrett, M. (1998). Researching Children's Compositional Processes and Products: Connections to Music Education Practice. In B. Sundin (Hrsg.), *Children Composing* (Musikpädagogik, Bd. 1998, 1) (S. 10–34). Malmö: Malmö Academy of Music.
- Biasutti, M. (2015). Assessing a Collaborative Online Environment for Music Composition. *Educational Technology & Society*, 18 (3), 49–63.
- Brandt, B., & Nührenbörger, M. (2009). Kinder im Gespräch über Mathematik. *Die Grundschulzeitschrift*, 23 (222/223), 28–33.
- Breuer, F. (2010). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (Lehrbuch, 2. Aufl.). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92580-6>
- Buchborn, T., Theisohn, E., & Treß, J. (2019). Kreative musikalische Handlungsprozesse erforschen. Einblicke in ein Verfahren der videobasierten Rekonstruktion von Gruppenimprovisations- und -kompositionsprozessen von Schülerinnen und Schülern. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 40) (S. 69–86). Münster: Waxmann.
- Budde, J. (2015). Heterogenitätsorientierung. Zum problematischen Verhältnis von Heterogenität, Differenz und sozialer Ungleichheit im Unterricht. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Reißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (Edition Erziehungswissenschaft) (S. 21–38). Weinheim: Beltz Juventa.
- Budde, J., & Hummrich, M. (2015). Intersektionalität und reflexive Inklusion. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 60 (2), 165–175.
- Buddeberg, M., Duve, J., Grimminger-Seidensticker, E., Heberle, K., Hornberg, S., Karber, A., et al. (2018). Videobasierte Fallarbeit in inklusionsbezogenen Seminaren. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfil – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 73–91). Münster: Waxmann.

- Duve, J. (2020). Komponieren am Raster. Fallanalytische Perspektiven auf Prozesse des Musik-Erfindens mit digitalen Medien. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 97–110). Münster: Waxmann.
- Duve, J. (2021, im Druck). Prozesse des Verbindens und Distanzierens in digitalen Gruppenkompositionen. Eine Videostudie zur Rolle der Dinge beim Musik-Erfinden mit Loops und Samples. In A. Nießen, V. Weidner & V. Krupp (Hrsg.), *AMPF – Arbeitskreis für Musikpädagogische Forschung. Tagungsband 2020/21*.
- Duve, J., & Kranefeld, U. (2021, in Vorbereitung). Macht das Instrument den Unterschied? Soziomaterielle Dimensionen der Differenzkonstruktion im Musikunterricht. In *DoProfil, Bd. 2*.
- Fiedler, D., & Handschick, M. (2014). *Produktive Methoden im Test. Zum Stellenwert und zur Attraktivität produktiver Methoden im Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen*. Freiburg i.Br.: Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Friedrich, B. (2016). *Klangwelten des 21. Jahrhunderts in der Musikalischen Bildung. Kompositionspädagogik in Theorie und Praxis*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Göbel, K., & Gösch, A. (2019). Die Nutzung kollegialer Reflexion von Unterrichtsvideos im Praxissemester. 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. 277–288). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Göbel, K., & Neuber, K. (2020). Einstellungen zur Reflexion von angehenden und praktizierenden Lehrkräften. *Empirische Pädagogik, 34* (1), 64–78.
- Häcker, T.H. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T.H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung) (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heberle, K. (2018a). Mittendrin und nur dabei? Videographische Perspektiven auf Anerkennungsprozesse im inklusiven Musikunterricht. In B. Clausen & S. Dreßler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 39) (S. 115–130). Münster: Waxmann.
- Heberle, K. (2018b). „Und das ist eben das, was sie konstruiert ...“. Fallarbeit mit Studierenden zu Differenzkonstruktion im inklusiven Musikunterricht im Vorbereitungsseminar auf das Praxissemester. In M. Artmann, P. Herzmann & A.B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 169–186). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heberle, K. (2019). *Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im Rahmen musikpädagogischer Unterrichtspraxis. Eine Videostudie zum instrumentalen Gruppenunterricht in der Grundschule* (Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Bd. 10). Münster: Waxmann.
- Heins, J., & Zabka, T. (2019). Mentale Prozesse bei der Unterrichtsbeobachtung. *Zeitschrift für Pädagogik, 65* (6), 904–925.
- Höller, K., & Kranefeld, U. (in Vorbereitung). *Was ist eine gelungene Schüler*innenkomposition? Muster und Problemstellen in Gruppengesprächen bei der Irritation von musikbezogenen Studierenden-Vorstellungen*.
- Hußmann, S., Thiele J., Hinz, R., Prediger, S., & Ralle, B. (2013). Gegenstandsorientierte Unterrichtsdesigns entwickeln und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In M. Komorek & S. Prediger (Hrsg.), *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme* (Fachdidaktische Forschungen der GFD) (S. 25–42). Münster et al.: Waxmann.

- Jank, W., Knigge, J., & Niessen, A. (2020). Musikdidaktik. In M. Rothgangel, U. Abraham, H. Bayrhuber, V. Frederking, W. Jank & H.J. Vollmer (Hrsg.), *Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich* (S. 262–288). Münster: Waxmann.
- Jank, W., Meyer, H., & Ott, T. (1986). Zur Person des Lehrers im Musikunterricht. Methodologische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichts. In H.J. Kaiser (Hrsg.), *Unterrichtsforschung* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 7) (S. 67–131). Laaber: Laaber.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Smith, K.A. (2014). Cooperative Learning: Improving University Instruction by Basing Practice on Validated Theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25 (3–4), 85–118.
- Kleimann, B. (2005). Wie sprechen und urteilen wir über Kunst? In C. Jäger & G. Meggle (Hrsg.), *Kunst und Erkenntnis* (KunstPhilosophie, Bd. 6) (S. 95–117). Paderborn: mentis.
- Kleinknecht, M., & Schneider, J. (2013). What Do Teachers Think and Feel When Analyzing Videos of Themselves and Other Teachers Teaching? *Teaching and Teacher Education*, (33), 13–23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.002>
- Kolbe, F.-U., & Combe, A. (2008). Lehrerbildung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 877–904). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_36
- Korten, L. (2020). *Gemeinsame Lernsituationen im inklusiven Mathematikunterricht – Zieldifferentes Lernen am gemeinsamen Lerngegenstand des flexiblen Rechnens in der Grundschule*. Dissertation. Wiesbaden: Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30648-9>
- Krammer, K. (2014). Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (2), 164–175.
- Krammer, K., & Hugener, I. (2005). Netzbasierte Reflexion von Unterrichtsvideos in der Ausbildung von Lehrpersonen. Eine Explorationsstudie. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 23 (1), 51–61.
- Kranefeld, U. (2008a). Musikalische Bricolage als Kompositionsstrategie. In B. Clausen (Hrsg.), *Schnittstellen. Musik und Kunst vermittelt. Festschrift für Klaus-Ove Kahrman* (S. 147–161). Aachen: Shaker.
- Kranefeld, U. (2008b). Zwischen explorativem Musizieren und ästhetischer Reflexion. Ergebnisse einer Studie zu Gruppenkompositionsprozessen zu Bildern im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe. In A.C. Lehmann & M. Weber (Hrsg.), *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule* (S. 78–96). Essen: Die Blaue Eule.
- Kranefeld, U. (2010). Perspektivwechsel: Den musikalischen Denkwegen der Schülerinnen und Schüler folgen. In T. Greuel, U. Kranefeld & E. Szczepaniak (Hrsg.), *Jedem Kind (s)ein Instrument. Die Musikschule in der Grundschule* (S. 97–115). Aachen: Shaker.
- Kranefeld, U. (in Vorbereitung). *Praktiken intertextuellen Verweisens beim Musik-Erfinden in Gruppen*. Münster: Waxmann.
- Kranefeld, U., & Heberle, K. (2020). *Passungsprozesse im Musikunterricht. Videobasierte Fallanalysen zur Differenzbearbeitung in musikpädagogischen Angeboten der 5. und 6. Klasse*. Münster: Waxmann.
- Kranefeld, U., Heberle, K., Lütje-Klose, B., & Busch, T. (2014). Herausforderung Inklusion? Ein mehrperspektivischer Blick auf die JeKi-Praxis an Schulen mit gemeinsamem Unterricht (GU). In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit. Participation and Equity* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 35). Münster: Waxmann.
- Kranefeld, U., & Voit, J. (Hrsg.). (2020). *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991700>

- Kunze, K. (2017). Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In C. Berndt, T.H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, T. (2019). *Trajektorien in den Lehrberuf – Adressierungspraktiken und Narrationen im Längsschnitt des BA-Studiums Kindergarten-/Unterstufe (TriLAN)*. Projektbeschreibung aus Forschungsantrag, bewilligt vom Schweizerischen Nationalfonds SNF im September 2019. Windisch: Fachhochschule Nordwestschweiz – FHNW.
- Leonhard, T. (2020). Reflexion in zwei Praxen. Notwendige Differenzierungen zur Konsensformel reflexiver Lehrer_innenbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2), 14–28. <https://doi.org/10.4119/hlz-2482>
- Leonhard, T., & Abels, S. (2017). Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In C. Berndt, T.H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung) (S. 46–55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B., Langer, M.-T., Serke, B., & Urban, M. (2012). *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mause, A.-L. (2020). „Du könntest das einbauen, wenn du die Katze mitbringst“. Das Ringen um Vorgaben innerhalb von Prozessen des Musik-Erfindens. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 55–65). Münster: Waxmann.
- Neuhaus, D. (2020). Reflexion fachspezifischer Beliefs. „Meine musikdidaktische Position“. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 2 (2), 32–39. <https://doi.org/10.4119/dimawe-3896>
- Odena, O., & Welch, G. (2009). A Generative Model of Teachers' Thinking on Musical Creativity. *Psychology of Music*, 37 (4), 416–442. <https://doi.org/10.1177/0305735608100374>
- Orgass, S. (1999). Musikalische Bildung als soziale Kategorie – Musikunterricht als bildungsrelevante Praxis. Überlegungen aus Sicht Kommunikativer Musikdidaktik. *Musik & Bildung*, (6), 10–15.
- Petko, D. (2013). Lerntagebuch schreiben mit Weblogs. Didaktische Grundlagen und technische Entwicklungen am Beispiel von lerntagebuch.ch. In D. Miller & B. Volk (Hrsg.), *E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf* (S. 206–214). Münster: Waxmann.
- Prantl, D., & Wallbaum, C. (2017). Der Analytical Short Film in der Lehrerbildung. Darstellung einer Seminarmethode und Kurzbericht einer wissenschaftlichen Begleitforschung an der Hochschule für Musik und Theater Leipzig. In A.J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 38) (S. 289–308). Münster: Waxmann.
- Prediger, S., Link, M., Hinz, R., Hußmann, S., Ralle, B., & Thiele J. (2012). Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen – Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 65 (8), 452–457.
- Rolle, C., & Wallbaum, C. (2011). Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In J. Kirschenmann, C. Richter & K.H. Spinner (Hrsg.), *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik* (S. 507–535). München: kopaed.

- Roschelle, J., & Teasley, S.D. (1995). The Construction of Shared Knowledge in Collaborative Problem Solving. In C. O'Malley (Hrsg.), *Computer Supported Learning* (NATO ASI Series, Series F: Computer and Systems Sciences) (S. 69–97). Berlin & Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-85098-1_5
- Schafer, R.M. (2002). *Anstiftung zum Hören. Hundert Übungen zum Hören und Klänge Machen*. Basel: Musik Verlag Nepomuk.
- Schilling-Sandvoß, K. (2013). Lernprozesse im Musikunterricht individuell fördern. *nmz – neue Musikzeitung*, 11, 37.
- Schmidt, R., & Wittek, D. (2020). Reflexion und Kasuistik. *HLZ – Herausforderung Lehrerbildung*innenbildung*, 3 (2), 29–44. <https://doi.org/10.4119/hlz-2489>
- Theisohn, E., Buchborn, T., Treß, J., & Völker, J. (2020). Fachspezifische Praktiken des Musikunterrichts rekonstruieren. Potentiale der dokumentarischen Videointerpretation für die Erforschung musikbezogener Lehr-Lernprozesse in entwickelnden Forschungsformaten. In M. Corsten, M. Pierburg, D. Wolff, K. Hauenschield, B. Schmidt-Thieme, U. Schütte et al. (Hrsg.), *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht* (S. 139–150). Weinheim: Beltz Juventa.
- Trautmann, M., & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92893-7>
- von Aufschnaiter, C., Fraij, A., & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (1), 144–159. <https://doi.org/10.4119/hlz-2439>
- Weidner, V., Weber, J., & Rolle, C. (2019). Kompositionsprozesse in pädagogischer Praxis oder: Der „Spagat zwischen Freiheit, Laufenlassen und die Zügel in die Hand nehmen“. In J. Ludwig & H. Ittner (Hrsg.), *Künstlerisch-pädagogische Weiterbildungen für Kunst- und Kulturschaffende. Innovative Ansätze und Erkenntnisse* (S. 73–96). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20646-8_4
- Weinberger, A., Hartmann, C., Kataja, L.J., & Rummel, N. (2020). Computer-unterstützte kooperative Lernszenarien. In H. Niegemann & A. Weinberger (Hrsg.), *Handbuch Bildungstechnologie* (S. 229–246). Berlin & Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-54368-9_20
- West, C., & Fenstermaker, S. (1995). Doing Difference. *Gender and Society*, 9 (1), 8–37. <https://doi.org/10.1177/089124395009001002>
- Westerkamp, H. (1994). *Bauhaus und Soundscape Studies – Exploring Connections and Differences*. Goethe Institut, Tokio, 3. Oktober 1994. Zugriff am 17.10.2021. Verfügbar unter: https://www.hildegardwesterkamp.ca/writings/writingsby/?post_id=16&title=%E2%80%8Bbauhaus-and-soundscape-studies---exploring-connections-and-differences-
- Zill, E. (2016). *Den eigenen Ohren folgen. Musikalisch-ästhetische Erfahrungen im Kontext produktionsorientierter Schulprojekte* (Empirische Forschung zur Musikpädagogik, Bd. 7). Berlin: LIT.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Höller, K., Duve, J., Hildebrand, T., Langner, J., & Kranefeld, U. (2022). Reflexionsanlässe schaffen. Einblicke in Dortmunder Entwicklungsforschungsprojekte zur Musiklehrer*innenbildung. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (2), 121–138. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4909>

Online verfügbar: 24.01.2022

ISSN: 2629–5598



© Die Autor*innen 2022. 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>