

Neuhaus, Daniela

Überlegungen zu einem Reflexionsformat für das Praxissemester Musik

Degeling, Maria [Hrsg.]; Franken, Nadine [Hrsg.]; Freund, Stefan [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Neuhaus, Daniela [Hrsg.]; Schellenbach-Zell, Judith [Hrsg.]: Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 222-233



Quellenangabe/ Reference:

Neuhaus, Daniela: Überlegungen zu einem Reflexionsformat für das Praxissemester Musik - In: Degeling, Maria [Hrsg.]; Franken, Nadine [Hrsg.]; Freund, Stefan [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Neuhaus, Daniela [Hrsg.]; Schellenbach-Zell, Judith [Hrsg.]: Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 222-233 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-172771 - DOI: 10.25656/01:17277

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-172771>

<https://doi.org/10.25656/01:17277>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de



Maria Degeling / Nadine Franken /
Stefan Freund / Silvia Greiten /
Daniela Neuhaus / Judith Schellenbach-Zell
(Hrsg.)

Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung

**Bildungswissenschaftliche und
fachdidaktische Perspektiven**

Degeling / Franken / Freund / Greiten /
Neuhaus / Schellenbach-Zell

**Herausforderung Kohärenz:
Praxisphasen in der
universitären Lehrerbildung**

Maria Degeling
Nadine Franken
Stefan Freund
Silvia Greiten
Daniela Neuhaus
Judith Schellenbach-Zell
(Hrsg.)

Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung

Bildungswissenschaftliche und
fachdidaktische Perspektiven

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Das Vorhaben „Kohärenz in der Lehrerbildung“ (KoLBi) der Bergischen Universität Wuppertal wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1507).

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2019.ig. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Foto Umschlagseite 1: © Peggy Leiverkus, Wuppertal.
Römisches Mauerwerk am Römerturm in der Zeughausstraße, Köln.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2019.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2308-1

Inhaltsverzeichnis

Geleitwort	9
Vorwort	11
Einführung	13

Teil 1: Grundsätzliche Perspektiven auf Praxisphasen

Ulrike Weyland

Forschendes Lernen in Langzeitpraktika – Hintergründe, Chancen und Herausforderungen	25
---	----

Sabine Reh und Joachim Scholz

Seminare um 1800. Zur (In)Kohärenz universitärer und schulisch-praktischer Lehrerausbildung	65
---	----

Thomas Häcker

Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern	81
--	----

Angelika Preisfeld

Die Bedeutung der Fachlichkeit in der Lehramtsausbildung in Biologie – Die Vernetzung universitären Fachwissens mit schulischen Anforderungen im Praxissemester	97
---	----

Michael Böhnke

„[...] Lehrer sein dagegen sehr“. – Inkohärenzen und Kohärenzformate in Transformationsprozessen. Notizen zur kohärenztheoretischen Verortung von Praxisphasen in der Lehrerbildung	121
---	-----

Teil 2: Konzepte zur Verknüpfung von Theorie und Praxis

Bea Bloh, Lars Behrmann, Martina Homt und Stefanie van Ophuysen

Forschendes Lernen in der Lehrerausbildung – Gestaltung und Erforschung des Praxissemesters	135
--	-----

Judith Vriesen

Studienskizze und Studienprojekt – Umsetzung des Forschenden Lernens im Rahmen des Praxissemesters in den Bildungswissenschaften an der Technischen Universität Dortmund 149

Judith Schellenbach-Zell, Jörg Wittwer und Matthias Nückles

Das Theorie-Praxis-Problem in Praxisphasen der Lehramtsausbildung: Ansätze und mögliche Perspektiven 160

Andrea Brait

Fachdidaktische Überlegungen zu Praxisphasen in der Ausbildung von Geschichtslehrkräften. Erfahrungen von Studierenden im Zusammenhang mit pädagogischen Praktika und Erwartungen an Fachpraktika 172

Teil 3: Konzepte zur Anregung von Reflexion

David Paulus, Patrick Gollub und Marcel Veber

Individualität im Spannungsverhältnis von Lehren und Lernen in der Lehrerbildung. Potenziale von Blended Learning im Praxissemester 187

Gabriele Hornung, Lars Czubatinski, Henrik Andersen und Anna Kirsch

Digitale Reflexionsprofile – ein Ausbildungselement in der universitären und schulischen Lehramtsausbildung 198

Silvia Greiten

Das „Co-Peer-Learning-Gespräch“ als Reflexions- und Feedbackformat zur Unterrichtsplanung im Praxissemester 209

Daniela Neuhaus

Überlegungen zu einem Reflexionsformat für das Praxissemester Musik 222

Sebastian Herbst

„Auf viele Ideen wäre ich alleine nicht gekommen“. Veränderung individueller Entwicklungsziele durch Video(selbst)analyse und kollegiale Fallberatung im Praxissemester 234

Nadine Franken und Angelika Preisfeld

Reflection-for-action im Praxissemester – Planen Studierende Experimentalunterricht fachlich reflektiert? 247

Kathrin Holten und Eduard Krause

InForM PLUS vor der Praxisphase – Zwischenbericht eines interdisziplinären Elements in der Lehramtsausbildung an der Universität Siegen 259

Teil 4: Konzepte zur Gestaltung von Feedback*Kerstin Göbel und Andreas Gösch*

Die Nutzung kollegialer Reflexion von Unterrichtsvideos im
Praxissemester 277

Christoph Thyssen, Gabriele Hornung, Lisa Kiebusch und Kristine Kläeger

LiFe – LiveFeedback: Tool für vernetztes Feedback aus Universität
und Schule 289

Katharina Neuber und Kerstin Göbel

Reflexion im Praxissemester – ein Forschungskonzept unter Rückgriff auf
Schülerrückmeldungen zum Unterricht 302

Maria Degeling

Feedback im Unterricht – Warum lernförderliches Feedback zu geben,
eine hohe Kunst ist und wie sie sich in der Praxissemestervorbereitung und
-begleitung anbahnen lässt. Vorschläge zur Diskussion 312

Teil 5: Konzepte zu Mentoring und Coaching*Andrea Gergen*

Mentoring in schulpraktischen Phasen der Lehrerbildung.
Zusammenfassung ausgewählter Forschungsbeiträge zur Mentorentätigkeit ... 329

Stefanie Schnebel

Gesprächsrollen des Coaches im Peer-Coaching in der Lehrerbildung.
Empirische Analyse in einem Peer-Coaching- Konzept nach dem Ansatz
des Kollegialen Unterrichtscoachings 340

Martina Fach-Overhoff

Reflexion auf Augenhöhe! Eine Perspektive in Praxisphasen? 353

Michael Evers und Fani Lauermann

Ein Mentoring-Ansatz für empirische Projekte im Lehramtsstudium:
Möglichkeiten zur Unterstützung bei der Durchführung von
empirischen Studien in Praxisphasen des Studiums 366

*Diemut Ophardt, Heike Schaumburg, Eva Terzer, Annette Richter-Haschka,
Caroline Körbs und Susanne Wagner*

Lernbegleitungskonzept und Mentoringqualifizierung des
Berliner Praxissemesters 382

Holger Weitzel und Robert Blank

Peer Coaching und fachdidaktische Unterrichtsplanung – ein Overload? 393

Felician-Michael Führer

Reflexionspotentiale nutzen oder verpassen? Eine exemplarische
Rekonstruktion reflexionsförderlicher und -hemmender kommunikativer
Aktivitäten in Gesprächen über den Deutsch-Unterricht 405

Teil 6: Begleitkonzepte zum Umgang mit Heterogenität

*Isabelle Erbslöh, Sandra Mubaraka, Carina Hübner, Michael Angenendt und
Anna-Maria Hintz*

Doppelt qualifiziert für den Lehrerberuf – Kooperation zwischen dem
Studiengang Integrierte Förderpädagogik der Universität Siegen
und dem ZfsL Lüdenscheid 421

Thomas Gawlick und Anne Hilgers

Diagnose und Förderung bei Rechenschwäche in der Lehrerbildung:
Konzepte erproben und reflektieren 435

Natalie Hock und Rita Borromeo Ferri

Diagnostische Interviews – eine Chance zur Förderung der
diagnostischen Kompetenz von angehenden Mathematiklehrkräften
der Sekundarstufen 447

Maike Schindler

Kompetenzen auf- und Kontaktängste abbauen. Zur Ausbildung von
Lehramtsstudierenden für die Tätigkeit im inklusiven
Mathematikunterricht 460

Herausgeberinnen und Herausgeber 471

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 472

Daniela Neuhaus

Überlegungen zu einem Reflexionsformat für das Praxissemester Musik

Lehramtsstudierende sehen sich im Praxissemester vielfältigen Aufgaben gegenüber. In Nordrhein-Westfalen sollen sie erste Handlungskompetenzen in berufsrelevanten Tätigkeiten erlangen, gleichzeitig wird von ihnen gefordert, Studieninhalte aus den Fächern und den Bildungswissenschaften mit den praktischen Erfahrungen in Beziehung zu setzen (MSW 2016a). Unterstützt werden soll dieser Lernprozess unter anderem durch das Führen eines Portfolios sowie die Durchführung von Studienprojekten, die dem Prinzip Forschenden Lernens in einem weiten Verständnis folgen (MSW 2016b). Beide Formate sollen außerdem die Entwicklung einer reflektierenden Haltung und die Anbahnung von Reflexionsfähigkeit als Ziel des Praxissemesters sowie als wichtige Voraussetzung für eine professionelle Berufsausübung fördern. Im Rahmen des Projekts „Kohärenz in der Lehrerbildung (KoLBi)“ an der Bergischen Universität Wuppertal werden solche Ansätze zur Förderung von Reflexion weiterentwickelt und erforscht. Denn auch wenn bildungswissenschaftliche Forschungsergebnisse zu Praxisphasen inzwischen zunehmen (vgl. Arnold u.a. 2014), fehlen speziell zu Begleitkonzepten längerer Praxisphasen wie dem Praxissemester empirische Erkenntnisse weitgehend (Weyland & Wittmann 2015). Ebenso wurde der Frage nach Unterstützung durch die Fachdidaktiken bisher wenig Beachtung geschenkt.

Blickt man aus der Perspektive des Faches Musik auf das Praxissemester, so wird deutlich, dass Forschendes Lernen in der Musikpädagogik bereits recht etabliert ist (vgl. Heberle u.a. im Druck), Portfolio und Lerntagebuch im Rahmen der Lehrerbildung bisher vorwiegend in den Bildungswissenschaften diskutiert und eingesetzt werden (vgl. Ziegelbauer & Gläser-Zikuda 2016; Neuhaus 2019).

Über Praxisphasen von Musik-Lehramtsstudierenden liegen bislang fast keine empirischen Erkenntnisse vor (vgl. Neuhaus 2008). Die im Fach eingesetzten Reflexionsformate¹ sind zwar dokumentiert, aber wenig erforscht worden. Fachbezogene Konzepte speziell zur Reflexion im Kontext von Praxisphasen sind nur vereinzelt dokumentiert (z.B. Economidou-Stavrou 2014, Herbst (in diesem Band)).

1 Anknüpfend an Häcker 2017, 31 verstehe ich unter einem Reflexionsformat eine gezielt Reflexionsprozesse initiiierende, unterstützende, einübende und/oder strukturierende Form des (hochschulischen) Lernens.

Für konkretere Überlegungen, wie Reflexion aus einer fachspezifischen Perspektive im Kontext des Praxissemesters über den Ansatz des Forschenden Lernens hinaus gefördert werden kann, ist zunächst ein Blick auf den Begriff ‚Reflexion‘ selbst notwendig. Es schließen sich Fragen nach der musikpädagogischen Perspektive auf die Lehrerbildung im Fach, nach der notwendigen Wissensbasis für den Musiklehrerberuf und nach empirischen Erkenntnissen über Musiklehrkräfte an. Aufschluss über fachspezifische Besonderheiten geben auch die gewählten Perspektiven vorliegender Reflexionsansätze für das Musik-Lehramtsstudium insgesamt, die als Ausgangspunkt für abschließende Überlegungen zur fachbezogenen Förderung von Reflexionsfähigkeit im Kontext des Praxissemesters dienen.

1 Reflexion – ein schillernder Begriff

In der aktuellen Diskussion über Veränderungsbedarf in der Lehrerbildung erscheint Reflexion bisweilen als Allheilmittel (vgl. Leonhard 2016). Es besteht jedoch weder Einigkeit darüber, was unter Reflexion und Reflexionsfähigkeit zu verstehen ist, noch darüber, wie gerade am Beginn des Professionalisierungsprozesses, also während des Studiums und der darin integrierten Praxisphasen, Lehramtsstudierende eine reflektierende Haltung entwickeln können. Auch eine solide theoretische und empirische Basis fehlt hierzu bislang. In der Frage, welchen Beitrag das *Musik*-Lehramtsstudium leisten kann, steckt zudem die Herausforderung, bildungswissenschaftliche Überlegungen und Konzepte fachspezifisch zu deuten und zu modifizieren. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Reflexionsbegriff kann an dieser Stelle nicht erfolgen, vielmehr werden neben grundlegenden Aspekten solche herausgegriffen, die mir aus musikpädagogischer Perspektive anschlussfähig erscheinen.²

Reflexion lässt sich zunächst als eine besondere Form des Denkens charakterisieren: „Reflexion ist der mentale Prozess zu versuchen, eine Erfahrung, ein Problem oder bestehendes Wissen oder Einsichten zu strukturieren oder zu restrukturieren.“ (Korthagen 2002, 63). Diese Form des Denkens erfordert eine aktive Distanzierung, ein Heraustreten aus der unmittelbaren Situation, um diese aus möglichst verschiedenen Perspektiven betrachten zu können (Häcker 2017, 24). Der Prozess des vertieften Nachdenkens, des Hinterfragens der eigenen Überzeugungen oder Erfahrungen kann mit Irritationen und Zweifeln einhergehen und setzt ein gewisses Maß an Aufgeschlossenheit und Ernsthaftigkeit sowie ausreichend Zeit voraus.

2 Hinsichtlich der theoretischen Grundlagen des Reflexionsbegriffs sei auf den Überblick bei Häcker 2017, zur Forschungslage auf die kritische Sichtung durch Berndt & Häcker 2017 verwiesen. Zu Zielperspektiven der Förderung von Reflexionsfähigkeit in der Lehrerbildung vgl. Korthagen 2002.

Ziele, Funktionen und Anlässe von Reflexion können verschieden sein, spielen aber für den Prozess und seine Qualität eine wichtige Rolle.³ Reflexionsprozesse von Lehrkräften im engeren Sinne, wie sie beispielsweise im ALACT-Modell nach Korthagen & Wubbels (2002) dargestellt sind, haben ihren Ausgangspunkt in Handlungen, die unter Rückgriff auf vorhandenes Wissen analysiert werden und aus deren Bewertung Alternativen für zukünftiges Handeln entwickelt werden. Häcker (2017, 27f.) spricht hier von „kriseninduzierter Reflexion“, da sie sich unmittelbar aus einem Problem, einer Irritation, einer Unzulänglichkeit in einer Unterrichtssituation ergibt und zum Ziel hat, neue Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln oder andere Perspektiven einzunehmen. Solche Reflexionsprozesse können neben der Lösung praktischer Herausforderung auch dazu führen, dass implizites in explizites Wissen transformiert wird, also die eigenen mentalen Strukturen bewusst und damit für eine Analyse zugänglich werden (Korthagen 2002, 55). Reflexion unterstützt außerdem die Orientierung und Selbstverortung und hilft dabei, „eigene Theorien der pädagogischen Praxis“ (weiter) zu entwickeln (Korthagen 2002, 57).

Reflexionsprozesse können noch auf weiteren Dimensionen unterschieden werden, unter anderem hinsichtlich ihrer Anbindung an praktisches Handeln (Schön 1983), der sozialen Einbindung (Selbstreflexion vs. Austausch mit anderen; Wyss 2008) und der Reflexionsqualität (Hatton & Smith 1995). Ebenso kann Reflexion auf verschiedenen inhaltlichen Ebenen ansetzen. Neben eher handwerklich-oberflächlichen Überlegungen zu den Mitteln, mit denen Unterrichtsziele effektiv erreicht werden können, kann Reflexion auch grundsätzliche Fragen nach dem eigenen pädagogischen Ideal betreffen oder im Nachdenken über die eigene Tätigkeit vor einem größeren kulturellen oder gesellschaftlichen Horizont bestehen („core reflection“, Korthagen & Vasalos 2005; vgl. auch Stöger 2003).

Im Rahmen der Lehrerbildung gründen Reflexionsprozesse allerdings häufig nicht auf einer unmittelbaren Notwendigkeit, sondern sie werden von außen angestoßen, sie sind „didaktisch induziert“ (Häcker 2017, 27). Solche Reflexionsprozesse zielen unter anderem auf die Entwicklung kritischer Perspektiven und das Infragestellen scheinbarer Selbstverständlichkeiten ab. Didaktisch induzierte Reflexionsprozesse unterliegen damit der Gefahr, dass eine Reflexion im eigentlichen Sinn nicht stattfindet, wenn das Ziel für die Studierenden nicht in einer persönlichen Weiterentwicklung bzw. Bewältigung einer Handlungssituation, sondern lediglich in der Erfüllung äußerer Vorgaben besteht.

3 Als Funktion von Reflexion wird häufig ganz global die Verknüpfung von Theorie und Praxis genannt. Der Frage nach dem Wissensbegriff, nach dem Verhältnis von Wissen und Handeln sowie dem Verständnis von Theorie und Praxis in den verschiedenen Reflexionsansätzen kann hier nicht näher nachgegangen werden. Für die Musikpädagogik sei exemplarisch auf Niessen & Lehmann-Wermser 2004 verwiesen.

Für Überlegungen zu einem fachspezifischen Reflexionsformat ist nicht zuletzt die Frage relevant, inwiefern Reflexionsfähigkeit überhaupt domänenspezifisch ist, ihre Förderung also auch Aufgabe der Ausbildung in den Fächern ist. Häcker (2017, 26) versteht Reflexion als „Denkmodus inhaltlich unspezifisch“, sieht Reflexionsfähigkeit jedoch domänenspezifisch:

Wann jemand in einer Domäne als ‚reflektiert‘ gilt, kann zwar inhaltsabstrahierend und abstrakt an die Anzahl der hergestellten Bezüge und die vollzogenen rekursiven Figuren gebunden werden, eine Einschätzung der ‚Reflexionsfähigkeit‘ muss dann aber domänenspezifisch auf Inhalte, d.h. Wissen und Theorien bezogen werden. (Häcker 2017, 26)

Versteht man die Tätigkeit als Musiklehrkraft in der allgemein bildenden Schule als Domäne und grenzt sie sowohl von der Tätigkeit als Lehrkraft in anderen Fächern als auch von musikpädagogischen Tätigkeiten außerhalb der Schule (z.B. Musikschule) ab, so stellt sich damit die Frage nach den Charakteristika der Domäne, danach, welche Wissensbasis der Tätigkeit von Musiklehrkräften zugrunde liegt bzw. zugrunde liegen sollte und wann Musiklehrkräfte als reflektiert gelten.

2 Musikpädagogische Perspektive

Darüber, wie Musiklehrkräfte ausgebildet und wie das Musik-Lehramtsstudium gestaltet werden soll, wird in der Musikpädagogik immer wieder diskutiert (z.B. Neuhaus 2008; Lehmann-Wermser & Krause-Benz 2013). Forschungsarbeiten konzentrieren sich hauptsächlich auf Biografien und Selbstverständnis von Musiklehrkräften, über Musikunterricht liegen nur wenige Erkenntnisse vor (vgl. zusammenfassend Puffer & Hofmann 2017). Stellt man im Anschluss an Häcker (2017) die Frage nach der domänenspezifischen Wissensbasis, so unterscheiden sich Musik-Lehramtsstudium und Musiklehrertätigkeit von nahezu allen anderen Fächern im Kern dadurch, dass mit Musik ein ästhetischer Gegenstand im Mittelpunkt steht. Daher benötigen Musiklehrkräfte neben musikwissenschaftlichem und musikpädagogischem Wissen auch künstlerische Fähigkeiten, z.B. im Instrumentalspiel, in Ensembleleitung, Arrangieren und weiteren Bereichen. Ein erster Schritt in Richtung einer empirischen Erfassung fachspezifischer Lehrkompetenzen für das Fach Musik wurde von Puffer & Hofmann (2017) unternommen, die auch den zugrundeliegenden Fachdiskurs, die Forschungsdesiderata sowie die Schwierigkeiten bei der Adaption des Modells von Baumert & Kunter (2006) darstellen. Über dieses Projekt hinausgehende empirische Erkenntnisse zur Wissensbasis von Musiklehrkräften fehlen jedoch.

Im fachlichen, lange Zeit vorwiegend geisteswissenschaftlich geprägten Diskurs besteht allerdings weitgehend Einigkeit, dass sich Musikstudierende während ih-

res Studiums neben vielen anderen Aspekten mit den normativen Grundlagen des Fachs, mit Begründungen, Zielen und Inhalten des Musikunterrichts beschäftigen sollen. In den Musik-Lehramtsstudiengängen ist hierzu in der Regel die Auseinandersetzung mit musikpädagogischen Konzeptionen⁴ und Konzepten vorgesehen, die im Fachdiskurs eine bedeutende Rolle spielen und als ein wichtiger Teil des professionellen Wissens von Musiklehrkräften gelten. Eng verknüpft mit gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen ging und geht es darin immer wieder um die Frage, in welches Verhältnis Mensch und ästhetischer Gegenstand zu setzen sind, mit welcher Musik sich Schülerinnen und Schüler mit welchem Ziel auseinandersetzen sollen und auf welche Weise mit ihr umgegangen werden soll – musizierend, hörend, reflektierend usw.⁵ (vgl. Jank 2017). Die Diskussion weist dabei eine große inhaltliche Breite auf und es lässt sich kein „Katalog allgemein akzeptierter Unterrichtsziele [...] für das Fach Musik“ (Puffer & Hofmann 2017, 248) erkennen. Es kann lediglich als Konsens innerhalb der Musikpädagogik gesehen werden, *dass* musikdidaktische Konzeptionen und Konzepte Gegenstand des Musiklehramtsstudiums sein sollen, was nicht festlegt, mit *welchen* Konzeptionen sich die Studierenden auseinandersetzen sollen und *auf welche Weise*.

Der Frage, in welcher Form musikdidaktische Konzeptionen in das Denken von Musiklehrkräften einfließen, ist Niessen (2006a) in ihrer Studie zu Individualkonzepten von Musiklehrkräften im Hinblick auf die Unterrichtsplanung nachgegangen. Sie stellt fest:

Von musikdidaktischen Konzeptionen werden möglicherweise nur Bruchstücke in Form einzelner Ideen oder Reflexionshinsichten in das Individualkonzept dauerhaft aufgenommen [...]. Von immenser Bedeutung sind in diesem Zusammenhang eigene Erfahrungen, bei denen diese Prinzipien dann als Reflexionshinsichten fungieren können. (Niessen 2016, 154)

Ein zentrales Ergebnis ihrer Untersuchung besteht darin, dass die befragten Musiklehrkräfte bei der Planung von Musikunterricht für die Oberstufe sowohl Unterrichts- bzw. Lernziele, Unterrichtsmethoden als auch Unterrichtsinhalte als weitgehend frei wählbar verstehen. „Die Lehrer formulieren, dass sie es als ihre wichtigste Aufgabe betrachten, angesichts der gegebenen Bedingungen und im Hinblick auf ihre Ziele Unterricht angemessen zu gestalten.“ (Niessen 2016, 149). Als gegebene Bedingungen sehen die Musiklehrkräfte die schulischen Rahmenbedingungen (Räumlichkeiten, Kollegium etc.), Richtlinien bzw. Lehrpläne,

4 Zum Begriff der „musikdidaktischen Konzeption“ siehe Lehmann-Wermser 2016c.

5 Letztlich lassen sich alle Unterscheidungen von Umgangsweisen mit Musik auf die Klassifikation von Dankmar Venus zurückführen, der als „vorrangige Verhaltensweise gegenüber der Musik“ unterscheidet zwischen Produktion, Reproduktion, Rezeption, Transposition und Reflexion (Venus 1969, 21f.). Vgl. ausführlicher hierzu z.B. Jank 2017.

die Interessen und (Lern-)Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, das eigene Zeitbudget sowie die verfügbaren Unterrichtsmaterialien.

Der Reflexion eigener Entscheidungen über Ziele, Inhalte und Methoden von Musikunterricht kommt also eine besondere Bedeutung zu und es ist Aufgabe des Lehramtsstudiums, ein Bewusstsein hierfür sowie entsprechende Reflexionsfähigkeiten bei den Studierenden anzubahnen. So formuliert Lehmann-Wermser (2016a, 131) explizit, „dass zur Lehrerbildung auch die Entwicklung eines eigenen Standpunkts als Professioneller gehört.“ Dies gilt sowohl im Hinblick auf die Vielfalt musikdidaktischer Konzeptionen und Perspektiven als auch vor dem Hintergrund des stetigen Wandels des musikkulturellen und gesellschaftlichen Kontextes, in dem sich Musikunterricht immer wieder neu positionieren muss: „In einer pluralistischen Gesellschaft gibt es verschiedene Möglichkeiten Musikunterricht allgemein zu begründen oder in der Folge Inhalte auszuwählen, anzuordnen, zu präsentieren. [...] Dies ist] auch abhängig von Lehrerpersönlichkeiten und -biographien.“ (Lehmann-Wermser 2016b, 171).

Im Studium sollten Studierende also dabei unterstützt werden, sich ihres eigenen Standpunkts als (zukünftige) Musiklehrkraft bewusst zu werden, diesen in Bezug zu musikpädagogischer Theorie zu setzen und immer wieder kritisch zu hinterfragen. Dies gilt insbesondere im Kontext von Praxisphasen, wo die Möglichkeit besteht, die eigenen Vorstellungen im erteilten Unterricht umzusetzen, wo aber auch die eigenen Vorstellungen mit den Vorstellungen anderer (Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Fachleitungen usw.) konfrontiert werden.⁶

Eine wichtige Rolle spielen dabei die (biografischen) Erfahrungen der Studierenden, die anders als bei den meisten Studierenden anderer Fächer in der Regel durch eine langjährige und intensive Auseinandersetzung mit dem Gegenstand auch außerhalb der Schule geprägt sind, z.B. durch Instrumentalunterricht, Ensemblespiel usw.⁷ Außerdem sammelt ein hoher Anteil der Musikstudierenden Erfahrungen in fachbezogenen pädagogisch-künstlerischen Tätigkeiten außerhalb des Studiums, z.B. durch Erteilen von Instrumentalunterricht oder Leiten von Chören und Instrumentalensembles (Neuhaus & Schellenbach-Zell 2018). Diese Erfahrungen prägen die Vorstellungen der Studierenden mit und bieten gleichzeitig vielfältige Anknüpfungspunkte für die Auseinandersetzung mit theoretischen Fragestellungen.

6 Die Frage, inwiefern sich die eigenen Vorstellungen in den unterrichtlichen Handlungen tatsächlich wiederfinden oder auf Schülerleistung auswirken, kann an dieser Stelle nicht diskutiert werden (vgl. dazu z.B. Fives & Buehl 2012; Reusser & Pauli, 2014). Hier geht lediglich um die Klärung und Reflexion der Vorstellungen, nicht um die Frage nach deren Realisation im Musikunterricht.

7 Eine intensive musikalische Vorbildung ist in der Regel Voraussetzung, um die Eignungsprüfung für ein Lehramtsstudium Musik zu bestehen, durch die die notwendigen musikpraktischen und musiktheoretischen Vorkenntnisse nachgewiesen werden müssen. Zu biografischen Erfahrungen vgl. auch Niessen 2006a.

3 Fachbezogene Reflexionsformate und Forschungsergebnisse

Neben den bereits genannten, bildungswissenschaftlich geprägten Reflexionsformaten Lerntagebuch und Forschendes Lernen gibt es verschiedene aus musikpädagogischer Sicht entwickelte Reflexionsansätze, die allerdings nur zum Teil im Zusammenhang mit Praxisphasen stehen. Analysiert man diese im Hinblick auf Reflexionsanlässe und -inhalte, so wird deutlich, dass auch dort immer wieder die Reflexion eigener Vorstellungen über Musikunterricht und die spätere Tätigkeit als Musiklehrkraft für besonders wichtig erachtet wird (Neuhaus 2019). Angeregt werden diese Reflexionen auf verschiedene Weise:

Ausgehend von ihren Forschungsergebnissen entwickelte Niessen (2006b) ein Seminkonzept, das die Studierenden beim Perspektivwechsel von der Schülerrolle in die Lehrrolle unterstützen und sie auf die Herausforderungen einer Tätigkeit als Musiklehrkraft an Grund-, Haupt- und Realschulen vorbereiten soll. Dazu gehört auch die Arbeit mit den biografischen Erfahrungen der Studierenden, die an den Vorstellungen über gute Musiklehrkräfte und guten Musikunterricht ansetzt und darauf abzielt, die Bedeutung der Erfahrungen für das Nachdenken über Musikunterricht zu verdeutlichen (Niessen 2006b, 6). Ebenso beschäftigen sich die Studierenden mit einem ausführlichen Interview mit einem Musiklehrer als „fremdem Fall“. Sie entwickeln außerdem eine Fragestellung zur beruflichen Tätigkeit von Musiklehrkräften als Ausgangspunkt für ein Projekt nach dem Prinzip Forschenden Lernens. Die Evaluation des Seminkonzepts ergab, dass der Auseinandersetzung mit den biografischen Erfahrungen noch mehr Raum gegeben werden sollte.

Am Koninklijk Conservatorium Den Haag haben die Studierenden – neben weiteren Reflexionsaufgaben – zu Beginn, in der Mitte und am Ende ihres Studiums die Aufgabe, ihr „Credo“ zu formulieren, jeweils mit etwas unterschiedlichen Schwerpunkten: „They have to describe the opinions, how they perceive their capabilities, how they see themselves as future music teachers, what their interests for education and music are, etc.“ (de Vugt 2014, 200). So können die Studierenden sehen, wie sich ihre Überlegungen im Verlauf des Studiums verändern, und ihre eigene Entwicklung reflektieren. Eine vertiefte theoretische Anbindung sowie eine Evaluation des Konzepts stehen allerdings bislang noch aus.

Einen anderen interessanten Ansatz zur Förderung der Reflexionsfähigkeit von Musikstudierenden verfolgt das Projekt zum Analytical Short Film (ASF; Prantl & Wallbaum 2017). Im Mittelpunkt des Seminars steht die Frage „Was ist guter Musikunterricht?“. Diese wird anhand videographierter Unterrichtsstunden von Lehrkräften verschiedener Länder, daraus erstellter kurzer Videosequenzen aus einer bestimmten Perspektive (ASF) nebst ergänzenden Informationen sowie theoretischer musikpädagogischer Texte bearbeitet. In der Begleitforschung wurde untersucht, wie sich die Argumentationen der Studierenden entwickeln. Prantl &

Wallbaum (2017, 303) konnten feststellen, dass durch den ASF verstärkt theoriebezogen argumentiert wird sowie zunehmend ein produktiver Reflexionsstil zu beobachten ist.

Mit dem „*accompagnato*“-Modell existiert ein weiteres, vielfach erprobtes Reflexionsformat, das für Musiklehrkräfte und Musikstudierende entwickelt wurde. Es ist prinzipiell aber auf alle Fächer übertragbar, da es am individuellen Lernprozess und nicht am Unterrichtsgegenstand oder einer konkreten, vorgegebenen Fragestellung ansetzt (Lion & Stöger 2014). Anknüpfungspunkte sind sowohl der strukturtheoretische Professionsansatz als auch das Konzept des impliziten Wissens als wichtige Basis des Lehrerhandelns. Kern ist die Arbeit an einem individuellen Anliegen der einzelnen Personen, an einem selbst gesetzten Entwicklungsziel im Hinblick auf den eigenen Musikunterricht, das mit Unterstützung der Gruppe über einen längeren Zeitraum hinweg verfolgt wird. Forschungsergebnisse liegen hierzu allerdings bislang nicht vor.

4 Eckpunkte eines fachspezifischen Reflexionsformats

Fasst man die dargestellten Überlegungen und Ergebnisse zusammen, so erscheint es sinnvoll, auch im Kontext des Praxissemesters die vertiefte Auseinandersetzung mit den eigenen Vorstellungen der Studierenden zur Frage nach „gutem Musikunterricht“, insbesondere im Hinblick auf Ziele, Inhalte und Methoden zu ermöglichen. Das Ziel des Formats liegt dann vor allem in der Weiterentwicklung einer „eigenen Theorie der pädagogischen Praxis“ (Korthagen 2002, 57), zu der auch die Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Theorie gehört. Die Reflexionsprozesse beziehen sich dabei nicht primär auf handwerkliche Fragen der eigenen pädagogischen Praxis, sondern beinhalten vor allem „*core reflection*“ (Korthagen & Vasalos 2005), die sich auf eigene Überzeugungen über das Fach, das eigene pädagogische Ideal und das Selbstkonzept als (zukünftige) Musiklehrkraft bezieht. Reflexion in diesem Sinn zielt vor allem auf die Klärung der eigenen mentalen Strukturen (Korthagen 2002) und weniger auf die Bewältigung von als krisenhaft erlebten Handlungssituationen ab.

Reflexionsfähigkeit lässt sich in diesem Sinn beschreiben als die Fähigkeit, die eigenen Vorstellungen über Musikunterricht zu erläutern, sie unter Bezug auf wissenschaftliche musikpädagogische Theorien und Forschungsergebnisse sowie in der Auseinandersetzung mit unterrichtlicher Praxis kritisch zu hinterfragen, zu begründen und stetig weiterzuentwickeln. Gerade im Kontext des Praxissemesters kann diese Fähigkeit gefördert werden, wenn den Studierenden die Möglichkeit gegeben wird, sich ihrer Sicht auf Musikunterricht bewusst zu werden, und sie angeregt werden, Veränderungen in der Begegnung sowohl mit musikpädagogi-

scher Theorie als auch mit der Unterrichtspraxis wahrzunehmen. Eine Klärung des eigenen Standpunkts kann außerdem einer unreflektierten Anpassung an die Vorstellungen der betreuenden Lehrkräfte vorbeugen.

Ein vielversprechendes, wenn auch bislang leider theoretisch wenig fundiertes bildungswissenschaftliches Reflexionsformat, an das angeknüpft werden kann, ist die Formulierung sogenannter „Arbeitstheorien“ durch die Studierenden. Arbeitstheorien sind verwandt mit subjektiven Theorien (Groeben u.a. 1988) und Individualkonzepten (Niessen 2006a). Im Unterschied zu diesen Forschungsperspektiven handelt es sich bei den Arbeitstheorien aber um einen didaktischen Ansatz. Dieser wurde im Rahmen des Kölner Modellkollegs entwickelt. Die Studierenden bekamen im Kolleg den Auftrag, jeweils zu einer Lehrerkompetenz (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren) ihre Arbeitstheorie aufzuschreiben, indem sie hierzu „eigene Einstellungen, Überzeugungen, Vorerfahrungen und Kenntnisse“ (Artmann u.a. 2012a, 117) formulieren. Die Arbeitstheorie dient „als Instrument zur Reflexion der eigenen lernbiografisch erworbenen Einstellungen und subjektiven Theorien vor dem Hintergrund von wissenschaftlichen Theorien, empirischen Befunden und eigenen Praxiserfahrungen.“ (Artmann u.a. 2012b, 72). Im expliziten Bezug der Arbeitstheorien auf biografische Erfahrungen steckt dabei für das Fach Musik die Chance, nicht nur Vermittlungsprozesse, sondern immer wieder auch die persönlichen künstlerisch-ästhetischen Erfahrungen mit Musik in den Blick zu nehmen.

Im Hinblick auf die Konfrontation der Arbeitstheorien mit musikpädagogischer Theorie lässt sich an die Arbeit an individuellen Entwicklungszielen anknüpfen, an Anliegen nach dem Vorbild des *accompagnato*-Modells (Lion & Stöger 2014). Ausgehend von der eigenen Arbeitstheorie können Fragen an musikpädagogische Theorie und unterrichtliche Praxis entwickelt werden, deren Bedeutung für die Studierenden in ihren persönlichen Erfahrungen begründet liegt. Die Auseinandersetzung mit musikpädagogischen Konzeptionen und Konzepten, die hierauf wissenschaftsbasierte Antworten anbieten, hilft dabei, das eigene Wissen zu erweitern sowie die eigene Arbeitstheorie zu hinterfragen und weiterzuentwickeln: „Theoriereflexion bringt das notwendige ‚Dritte‘, das ‚von außen Kommende‘, d.h. andere Perspektiven und anderes Wissen [...] ins Spiel.“ (Häcker 2017, 39). Formulieren die Studierenden ihre Arbeitstheorie zu verschiedenen Zeitpunkten, können sie mögliche Veränderungen wahrnehmen, in Bezug zum erworbenen Wissen und zu den gemachten Erfahrungen setzen und so reflektieren.

Wie es mit Hilfe der Arbeitstheorien gelingen kann, die Reflexionsfähigkeit der Studierenden in der beschriebenen Weise zu fördern und sie zu unterstützen, die eigene Entwicklung wahrzunehmen und zu beschreiben, sollte dabei genauer erforscht werden, da hierzu bislang kaum Forschungsergebnisse vorliegen. Dazu gehört eine Untersuchung des inhaltlichen Gehalts und der Struktur der Arbeitstheorien, ihrer Veränderungen im Verlauf von Vorbereitungsseminar und Praxis-

semester und der Metareflexionen der Studierenden. Einbezogen werden sollte auch die Frage, inwiefern die Studierenden diesen Reflexionsprozess als unterstützend für ihre persönliche Entwicklung wahrnehmen.

Literatur

- Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (Hrsg.) (2014): *Schulpraktika in der Lehrerbildung: theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte (Pedagogical field experiences in teacher education: theoretical foundations, programmes, processes, and effects)*. Münster: Waxmann.
- Artmann, M., Gantefort, C., Herzmann, P., König, J., Kricke, M., Karduck, S. u.a. (2012a): Evaluation. In: D. Rohr & H.-J. Roth (Hrsg.): *Bildungswissenschaften: das Kölner Modell von der Erprobung bis zur Implementierung*. Münster: Waxmann, 101-127.
- Artmann, M., Michalak, M. & Rohr, D. (2012b): *Theorie-Praxis-Bezug*. In: D. Rohr & H.-J. Roth (Hrsg.): *Bildungswissenschaften: das Kölner Modell von der Erprobung bis zur Implementierung*. Münster: Waxmann, 70-73.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, 469-520.
- Berndt, C. & Häcker, T. (2017): *Der Reflexion auf der Spur. Über den Versuch, Reflexionen von Lehramtsstudierenden zum Forschungsgegenstand zu machen*. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 241-253.
- Economidou-Stavrou, N. (2014): *Reflections of pre-service generalists and music teachers on their first attempts to teach music*. In: T. De Baets & T. Buchborn (Hrsg.): *The reflective music teacher*. Innsbruck: Helbling, 211-226.
- 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, Bd. 2: Individual differences and cultural and contextual factors*. Washington: APA, 471-499.
- Groeben, N., Scheele, B. & Schlee, J. (Hrsg.) (1988): *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- 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*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21-45.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995): *Reflection in Teacher Education: towards definition and implementation*. In: *Teaching and Teacher Education* 11 (1), 33-49.
- Heberle, K., Kranefeld, U. & Ziegenmeyer, A. (Hrsg.) (im Druck): *Studienprojekte im Praxissemester. Grundlagen und Beispiele Forschenden Lernens in der Musiklehrer_innenbildung in Nordrhein-Westfalen*. Münster: Waxmann.
- Jank, W. (2017): *Musik und Musikdidaktik*. In: H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H.J. Vollmer (Hrsg.): *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik*. Münster: Waxmann, 105-122.
- Korthagen, F. (2002): *Eine Reflexion über Reflexion*. In: F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf & T. Wubbels (Hrsg.): *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung: Reflexion der Lehrertätigkeit*. Hamburg: EB-Verlag, 55-73.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005): *Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth*. In: *Teacher and Teaching: theory and practice* 11(1), 47-71.

- Korthagen, F. & Wubbels, T. (2002): Aus der Praxis lernen. In: F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf & T. Wubbels (Hrsg.): *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung: Reflexion der Lehrertätigkeit*. Hamburg: EB-Verlag, 41-54.
- Lehmann-Wermser, A. (Hrsg.) (2016a): *Musikdidaktische Konzeptionen: ein Studienbuch*. Augsburg: Wißner.
- Lehmann-Wermser, A. (2016b): Nachwort: Was fehlt... In: A. Lehmann-Wermser (Hrsg.): *Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch*. Augsburg: Wißner, 171-174.
- Lehmann-Wermser, A. (2016c): Rahmung. In: A. Lehmann-Wermser (Hrsg.): *Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch*. Augsburg: Wißner, 13-29.
- Lehmann-Wermser, A. & Krause-Brenz, M. (2013): Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung – ein Vorwort. In: Lehmann-Wermser, A. & Krause-Benz, M. (Hrsg.): *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung*. Münster: Waxmann, 7-12.
- 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*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 45-58.
- Lion, B. & Stöger, C. (2014): Creating Space for Reflection: Experiences with the accompagnato teacher training model. In: T. De Baets & T. Buchborn (Hrsg.): *The reflective music teacher*. Innsbruck: Helbling, 227-238.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen [MSW] (2016a): *Lehramtszugangsverordnung*. Online unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vld_id=15620&vld_back=N211&sg=1&menu=1 (Abrufdatum: 20.03.2018).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW] (2016b): *Zusatzvereinbarung zur „Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang vom 14. April 2010“ (Rahmenkonzeption)*. Online unter: https://www.isl.uni-wuppertal.de/fileadmin/isl/02_Praxis_Lehrerbildung/Praxissemester/2016-10-24-ZusatzvereinbarungzurRahmenkonzeption.pdf (Abrufdatum: 20.03.2018).
- Neuhaus, D. (2008): *Perspektive Musiklehrer/in. Der Berufswahlprozess von Lehramtsstudierenden mit dem Unterrichtsfach Musik*. Köln: Dohr.
- Neuhaus, D. (2019): Konzepte zur Förderung von Reflexionsfähigkeit als Beitrag zur Professionalisierung aus musikpädagogischer Sicht. In: G. Puffer, A. Becker, F. Körndle & K. Sprau (Hrsg.): *Musik – Pädagogik – Professionalität. Festschrift für Bernhard Hofmann zum 60. Geburtstag*. Innsbruck: Helbling, 207-219.
- Neuhaus, D. & Schellenbach-Zell, J. (2018): *Pädagogische Vorerfahrungen als Lernvoraussetzungen vor dem Praxissemester. Poster vorgestellt auf dem Programm-Workshop der Qualitätsoffensive Lehrerbildung*, Berlin. Online unter: https://www.fu-berlin.de/sites/k2teach/bmbf_workshop_2018/Poster/Posterzusammenstellung-QLB-Programm-Workshop-FU-Berlin.pdf (Abrufdatum: 11.05.2018).
- Niessen, A. (2006a): *Individualkonzepte von Musiklehrern*. Münster: LIT.
- Niessen, A. (2006b): *Musiklehrer werden, sein und bleiben — Profession und Persönlichkeit in Ausbildung und Berufsalltag. Ein musikpädagogisches Seminar in der Ausbildung von Musiklehrern für Grund-, Haupt- und Realschulen an der Universität zu Köln*. In: *Diskussion Musikpädagogik* 32, 4-13.
- Niessen, A. (2016): *Zum Verhältnis von Individualkonzepten und (musik-)didaktischen Konzeptionen*. In: A. Lehmann-Wermser (Hrsg.): *Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch*. Augsburg: Wißner, 145-156.
- Niessen, A. & Lehmann-Wermser, A. (2004): *Geschichten von Theorie und Praxis – Über die Verwandlungen musikdidaktischen Theoriewissens*. In: *Diskussion Musikpädagogik* 21, 21-29.

- 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. Münster: Waxmann, 289-308.
- Puffer, G. & Hofmann, B. (2017): FALKO-M: Entwicklung und Validierung eines Testinstrumentes zum domänenspezifischen Professionswissen von Musiklehrkräften. In: S. Krauss, A. Schilcher, A. Lindl, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann u.a. (Hrsg.): Fachspezifische Lehrerkompetenzen (Falko): Entwicklung von Messinstrumenten zum Professionswissen von Lehrkräften. Münster: Waxmann, 245-288.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 642-661.
- Schön, D. A. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action.* New York: Basic Books.
- Stöger, C. (2003): Die Ebenen des Musiklehrberufs. In: *Diskussion Musikpädagogik* 20, 24-29.
- Venus, D. (1969): *Unterweisung im Musikhören.* Wuppertal: Henn.
- Vugt, A. de (2014): Reflection in a music teacher training programme. In: T. De Baets & T. Buchborn (Hrsg.): *The reflective music teacher.* Innsbruck: Helbling, 197-210.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2015): Langzeitpraktika in der Lehrerbildung in Deutschland. Stand und Perspektiven. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 1, 8-21.
- Wyss, C. (2013): *Unterricht und Reflexion: eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften.* Münster: Waxmann.
- Ziegelbauer, S. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.) (2016): *Das Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung: Perspektiven aus Sicht von Praxis, Forschung und Lehre.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.