

Sina Meyer & Joana Grow

Entwicklung der Reflexionsfähigkeit von Studierenden des Lehramts Musik in der Grundschule

Einblicke in die Evaluation eines videovignettenbasierten
Seminarconceptes zum Musik-Erfinden

Developing the Reflective Skills of Music Students Becoming Elementary School Teachers – Insights Into the Evaluation of a Video Vignette-Based Seminar Concept for Musical Creativity

As part of the project “Digital Competencies for Teacher Training at the TU Braunschweig” (DIBS) of the Quality Offensive Teacher Training II, a teaching format was developed at the Institute for Music (TU Braunschweig) in cooperation with HMTM Hanover. The aim of the format is to promote domain-specific professional knowledge in the field of music composition and reflection. The central element of the seminar are interactive video vignettes as a medium for linking theory and practice. Due to first-time use of the seminar concept, the present study aims to evaluate its effectiveness in promoting reflective skills. In a quasi-experimental pre-post design with a test and control group, the students’ reflection processes were evaluated in terms of their depth, differentiation and content-specific fit. The results indicate that the seminar concept does contribute the promotion of reflective skills.

1. Einleitung

Der Aufbau von Reflexionsfähigkeit als die „differenzierte Beobachtung pädagogischer Handlungssituationen und der darauf beruhenden theoriebasierten Analyse relevanter Zusammenhänge“ (Bitai, 2020, S. 214) gilt als wesentlicher Bestandteil der Professionalisierung von Lehrkräften (Roters, 2012, S. 139). Somit sollte es schon Gegenstand des Lehramtsstudiums sein, das Handeln von Schüler*innen und Lehrkräften distanziert und theoriegeleitet zu reflektieren (Grow et al., 2019, S. 432). Der Einsatz von Videographie, insbesondere von Videovignetten, hat sich als gewinnbringend für die Schaffung von entsprechenden Reflexionsanlässen im Lehramtsstudium erwiesen (vgl. Steffensky & Kleinknecht,

2016). Auch in der Musikpädagogik finden sich erste entsprechende Formate in der hochschuldidaktischen Praxis, die im Rahmen videobasierter Fallarbeit auf eine Förderung von Reflexionsfähigkeit vor dem Hintergrund der Theorie-Praxis-Verzahnung zielen (vgl. Grow et al., 2019; Höller et al., 2023).

In diesem Artikel wird die Evaluation einer vignettenbasierten Seminarkonzeption zum Musik-Erfinden (Meyer & Grow, 2024) dargestellt. Es wurde untersucht, ob und inwiefern der regelmäßige Einsatz von Videovignetten die Reflexionsfähigkeit von Lehramtsstudierenden und die Anwendung fachdidaktischen Wissens auf beobachtete Unterrichtssituationen fördert.

2. Theoretischer Rahmen

In der Lehrer*innenbildung existieren verschiedene Definitionen von Reflexion und folglich Vorstellungen dazu, wie Lehramtsstudierende am Anfang ihres Professionalisierungsprozesses in der Entwicklung ihrer Reflexionsfähigkeit unterstützt werden sollten (Häcker, 2017; Korthagen, 2002). Als gemeinsamer Konsens anzusehen ist, dass „Reflexion [...] der mentale Prozess [ist] zu versuchen, eine Erfahrung, ein Problem oder bestehendes Wissen oder Einsichten zu strukturieren oder zu restrukturieren.“ (Korthagen, 2002, S. 63). Dieser Prozess wird in der Lehrer*innenbildung überwiegend „didaktisch induziert“ (Häcker, 2017, S. 27), wobei häufig erworbenes theoretisches Wissen mit praktischen Unterrichtseinblicken im Sinne einer Verzahnung von Theorie und Praxis verknüpft wird (vgl. Neuhaus, 2019, S. 224). Häcker betrachtet Reflexion dabei als „Denkmodus inhaltlich unspezifisch“ (2017, S. 26), versteht Reflexionsfähigkeit jedoch domänenspezifisch: „Eine Einschätzung der ‚Reflexionsfähigkeit‘ muss dann aber domänenspezifisch auf Inhalte, d. h. Wissen und Theorien bezogen werden“ (2017, S. 26). Auch im musikpädagogischen Modell zur professionellen Unterrichtswahrnehmung von Puffer und Hofmann (2022, S. 511) umfasst Reflexion in Anknüpfung an Sherin und van Es (2009) die selektive Wahrnehmung von Unterricht (*noticing*) vor dem Hintergrund von fachspezifischem Professionswissen (*disposition*) und das Zusammenführen beider in der Interpretation (*knowledge-based reasoning*).

Bestehende Modelle zum Reflexionsprozess stammen aus unterschiedlichen Fachdidaktiken, werden jedoch domänenunspezifisch angewandt. Sie umfassen somit keine Fachspezifität, sondern dienen als didaktische Strukturierung verschiedener Elemente eines Reflexionsprozesses, aber auch als Forschungsmodelle, welche die verschiedenen Elemente im Sinne von Reflexionsniveaus als Stufenmodelle organisieren (vgl. Plöger et al., 2015; Windt & Lenske, 2016; Hilfert-Rüppel et al., 2018; Nowak et al., 2019; Kempin et al., 2018; Lenord, 2020; Meurel & Hemmer, 2020). Als Kategorien dieser Modelle werden *Beschreiben*, *Bewerten* und *Alternativen entwickeln* (Hilfert-Rüppel et al., 2018), *Voraussagen von Handlungen* (Plöger et al., 2015) und *Konsequenzen ableiten* benannt (vgl. Windt & Lenske, 2016; Nowak et al., 2019; Kempin et al., 2018). Die Modelle von Lenord

(2020) sowie Meurel und Hemmer (2020) berücksichtigen zusätzlich das Erklären der Unterrichtssituation durch die Kategorie *Interpretation*. Während die meisten Modelle Niveaustufen unterscheiden, bilden die Modelle von Windt und Lenske (2016), Nowak et al. (2019) sowie Meurel und Hemmer (2020) die Kategorien als aufeinander aufbauende Elemente einer vollständigen Reflexion ab.

Alle Modelle unterscheiden in Bezug auf die Reflexion innerhalb der Kategorien die Reflexionstiefe zwischen „ohne Begründung“ und „mit Begründung“. Hilfert-Rüppel et al. (2018), Kempin et al. (2018) und Nowak et al. (2019) sowie Lenord (2020) explizieren Letzteres und berücksichtigen zudem, ob die Begründung theoriebasiert erfolgt, je nach Anwendungskontext mit Bezug zu Vorwissen und/oder Bezug zu vorgegebener Literatur, wobei Nowak et al. (2019) darüber hinaus die Art des Wissens (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen) unterscheiden.

An diesen Forschungsstand wird nachfolgend angeknüpft und Reflexion als zielgerichteter, gesteuerter Prozess verstanden, der verschiedene Dimensionen der reflexiven Auseinandersetzung berücksichtigt. Diese unterschiedlichen Dimensionen werden als gleichwertig betrachtet. Im Material zeigte sich, dass bedingt durch das Aufgabenformat die Kategorien *Voraussagen* und *Konsequenzen ableiten*, die in verschiedenen Reflexionsmodellen benannt werden, fehlen.

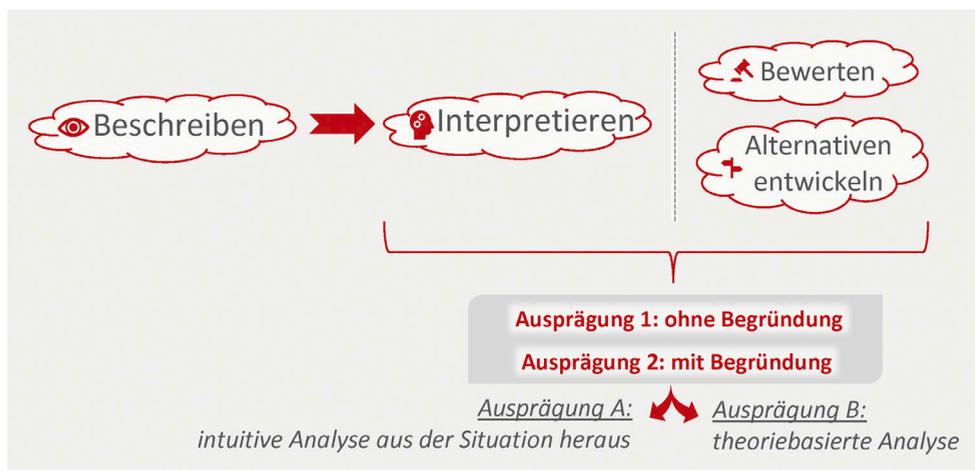


Abbildung 1: Kategorienmodell zur Reflexion von Unterrichtssituationen

Weitergehend wurde die Reflexionstiefe über die unterschiedlichen Ausprägungen der Begründungen nun aus dem Material heraus in sprachlicher Anlehnung an Lenord (2020) mit den zusätzlichen Ausprägungen *intuitiv* und *mit fachwissenschaftlichem und/oder (fach-)didaktischem Bezug* differenziert. Das Modell (Abb. 1), mit dem das Seminarkonzept ausgewertet wird, kennt somit neben den

vier Kategorien für die Schritte, die über das Beschreiben hinausgehen, weitere Unterkategorien, die als Reflexionstiefe verstanden werden.

3. Darstellung des vignettenbasierten Seminarkonzepts

Die entwickelte Veranstaltungskonzeption zielt auf die domänenspezifische Reflexionsfähigkeit von Lehramtsstudierenden mit dem Fach Musik in der Grundschule (Meyer & Grow, 2024).¹ Das Seminar ist im BA-Studium platziert und soll bereits vor dem Praxissemester im Masterstudium die Entwicklung von Reflexionsfähigkeit auch in fachspezifischen thematischen Seminaren initiieren.

Musik-Erfinden ist als Seminargegenstand relevant, da die Studierenden in der eigenen Schulzeit in der Regel damit wenig Erfahrungen gemacht haben und ihm zeitgleich für musikalisches Lernen und ästhetische Erfahrungen hohes Potenzial zugeschrieben wird (vgl. Kranefeld & Voit, 2020, S. 7).

Im vorliegenden Seminarkonzept bearbeiten die Studierenden Ausschnitte einer Gruppenarbeit mit bis zu vier Kindern aus authentischem, jedoch fremdem Musikunterricht in Form von Videovignetten. Diese sind zusammen mit Analyseaufträgen und wissenschaftlichen Texten in eine thematische interaktive PDF eingebunden. Die Vignetten werden im Rahmen einer Blended-Learning-Seminarkonzeption schriftlich von den Studierenden bearbeitet. Die Bearbeitung erfolgt asynchron in Einzelarbeit. Daran knüpft eine kollaborativ angelegte Präsenzsitzung, die eine Diskussion der entwickelten Lesarten der Analyse und eine thematische Vertiefung umfasst.

Es wurden Vignetten zu fünf kompositionsdidaktischen Themen erstellt, wobei die Bedeutung digitaler Unterrichtsettings als Querschnittsthema berücksichtigt wird.² Mit Blick auf die Evaluation des Seminars werden die in diesem Zusammenhang fokussierten Vignetten 1 und 5 genauer erläutert: Vignette 1 nimmt Entscheidungsfindungen in Gruppenkompositionsprozessen (Duve, 2022) in den Blick, Vignette 5 die Rolle der Dinge (Tablet-Position, Kopfhörernutzung) in Bezug auf die Nicht-Teilnahme am Gruppenkompositionsprozess (vgl. Duve, 2021). Aus Vergleichsgründen wurden ähnlich konturierte Texte des gleichen Autors gewählt.

1 Für eine ausführliche Darstellung der Seminarkonzeption siehe Meyer und Grow (2024).

2 Im Rahmen des Projektes wurden an einer kooperierenden Grundschule tabletbasierte Gruppenkompositionsprozesse von Grundschüler*innen erhoben. Zur literaturbasierten Festlegung der Vignettenthemen sowie zur Auswahl von Schlüsselszenen siehe Meyer und Grow (2024). In allen verwendeten Vignetten wird die App NodeBeat genutzt. Die Reduktion auf eine App ermöglicht, dass die Studierenden die Kompositionsprozesse schnell nachvollziehen und die Möglichkeiten der App einschätzen konnten. Sie haben zu Beginn des Seminars selbst mit der App die Kompositionsaufgabe durchgeführt.

*QR-Code Videovignette 1**QR-Code Videovignette 5*

Beide Vignetten enthalten zwei Videosequenzen, die zwei Perspektiven auf die jeweilige Thematik mit sich bringen.³ Die Analyse wird durch ein dreistufiges Vorgehen strukturiert (vgl. Grow et al., 2019, S. 432–434): Im ersten Schritt ist der Analyseauftrag, das Geschehen zu beschreiben, und im zweiten Schritt zu analysieren, wie sich Schüler*innen in den Kompositionsprozess integrieren und wie die Interaktion mit den Gruppenmitgliedern und dem Tablet gestaltet ist. Die beiden Videosequenzen einer Vignette wurden jeweils separat analysiert sowie anschließend vergleichend betrachtet, um Begründungszusammenhänge für identifizierte Gemeinsamkeiten oder Unterschiede in der Beteiligung der Schüler*innen herzustellen. Es folgt das Einbeziehen von Fachtexten (Fallanalysen von Duve 2021, 2022) und die Verknüpfung des gewonnenen Wissens mit den Beobachtungen bzw. können durch das Wissen neue Beobachtungen hinzukommen.

4. Methodik

4.1 Design und Datenerhebung

Diese Seminarkonzeption wurde im Sommersemester 2023 erstmals erprobt. In einer weiteren Veranstaltung zum Musik-Erfinden mit ähnlichen Inhalten und reflexiven Anteilen bearbeiteten die Studierenden die erste und letzte Vignette (V1 & V5) zu Semesterbeginn und -ende (Kontrollgruppe I) – entsprechend eines Prä-Post-Designs in einem quasiexperimentellen Setting.⁴ Eine weitere Kontrollgruppe II, die kein Seminar zum Musik-Erfinden besuchte, bearbeitete nur Vignette 5. Auf diese Weise konnte die Vergleichbarkeit der Vignetten 1 und 5 sichergestellt werden.

3 Die QR-Codes liefern einen Einblick in die beiden fokussierten Vignetten. Die circa zweiminütigen Videosequenzen wurden aus datenschutzrechtlichen Gründen entfernt. Entsprechend wurde eine Kurzbeschreibung ergänzt.

4 Im ersten Durchgang konnten aus der Versuchsgruppe und der Kontrollgruppe I jeweils drei, aus Kontrollgruppe II fünf Vignettenbearbeitungen ausgewertet werden.

Ziel war es, mit Blick auf die in Kapitel 2 herausgearbeiteten Qualitätsmerkmale von Reflexionsfähigkeit zu überprüfen, ob Studierende der Versuchsgruppe durch den regelmäßigen Einsatz von Vignetten zunehmend tiefer, d.h. mit Begründung und Theoriebezug, sowie sachbezogener reflektieren als Studierende der Kontrollgruppe.

4.2 Datenauswertung

Zur Evaluation des Vignetteneinsatzes wird die von den Studierenden zuvor zuhause jeweils allein erstellte schriftliche Vignettenbearbeitung ausgewertet. Die im Modell (Kap. 2) vorhandenen Kategorien wurden mittels qualitativer deduktiver Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) an die schriftliche Dokumentation der Vignettenbearbeitungen herangetragen. Jeder inhaltliche Aspekt wird separat codiert, wobei Beschreibungen, die an Interpretationen anknüpfen, gemeinsam codiert werden. Die Auswertung wird als quantitativer Überblick dargestellt. Die Anteile an Aussagen der Ausprägungen „ohne Begründung“ und „mit Begründung“ werden einander gegenübergestellt und darüber hinaus untersucht, welchen Anteil literatur- und/oder theoriebasierte Aussagen ausmachen. Von Interesse ist die Verteilung der einzelnen Kategorien im Reflexionsprozess und inwiefern sich diese verändern. Reflexionstiefe zeigt sich ausgehend davon durch eine begründete, theoriebasierte Analyse (Ausprägung 2 + Ausprägung B).

Die von Häcker geforderte domänenspezifische Betrachtung von Reflexionsfähigkeit wird berücksichtigt, indem neben der Reflexionstiefe in einem separaten Schritt auch die domänenspezifische Reflexionsqualität in den Analyseprozess miteinbezogen wird. Diese wird über die inhaltliche Passung und die Qualität der domänenspezifischen Ausführungen im Abgleich mit Reflexionsprozessen von Expert*innen operationalisiert. Wissenschaftler*innen mit Expertise in der Lehramtsausbildung und im Musik-Erfinden bearbeiteten die Vignetten 1 und 5 zunächst schriftlich für sich und diskutierten ihre Ergebnisse anschließend im Plenum. Die Diskussion wurde aufgenommen, transkribiert und mittels Qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring kategorisiert. Die Lesarten der Studierenden werden mit denen der Expert*innen abgeglichen, wobei die Expert*innenlösungen als optimale Lösung und damit als maximaler Erwartungshorizont fungieren.

Die Verknüpfung allgemeiner Reflexionsqualität (abgebildet im Modell durch Reflexionstiefe) und domänenspezifischer Reflexionsqualität (abgebildet durch die inhaltliche Passung und Qualität der Ausführungen im Abgleich mit Expert*innenausführungen) bei der Betrachtung von Reflexionsfähigkeit erscheint für den vorliegenden Kontext besonders gewinnbringend, um domänenspezifische Besonderheiten ausreichend zu berücksichtigen.

5. Ergebnisse

Im Fokus der Ergebnisdarstellung steht der zweite Schritt der Vignettenbearbeitung, in dem die Studierenden gebeten wurden zu analysieren, wie sich Schüler*innen in den Kompositionsprozess integrieren und wie die Interaktion mit den Gruppenmitgliedern und dem Tablet gestaltet ist. Die Darstellung fokussiert zunächst die Auswertung mittels Reflexionskategorien und im Anschluss den inhaltlichen Abgleich der Studienergebnisse mit den Expert*innenlösungen.

5.1 Datenauswertung mittels Reflexionsmodell

Im Arbeitsschritt 2 der Vignettenbearbeitung zeigt sich, dass in den Aufgabebearbeitungen aller Studierender der Anteil an reflexiven Kategorien über das *Beschreiben* hinaus angestiegen ist. Dabei macht die primär geforderte Kategorie *Interpretieren* insgesamt den höchsten Anteil (Tab. 1) aus.

Tabelle 1: Anteil an Codes pro Oberkategorie

		BESCHR. 	INTERPR. 	BEWERTEN 
VG	V1 (prä)	21,42%	78,58%	-
	V5 (post)	-	86,67%	13,34%
KG I	V1 (prä)	57,14%	42,86%	-
	V5 (post)	18,75%	81,25%	-

Auch die Ergebnisse zu den Zwischenvignetten (V2–V4) der Versuchsgruppe zeigen, dass zunehmend die Kategorie *Interpretation* und, zu einem geringen Anteil, die übrigen reflexiven Kategorien abgebildet werden.

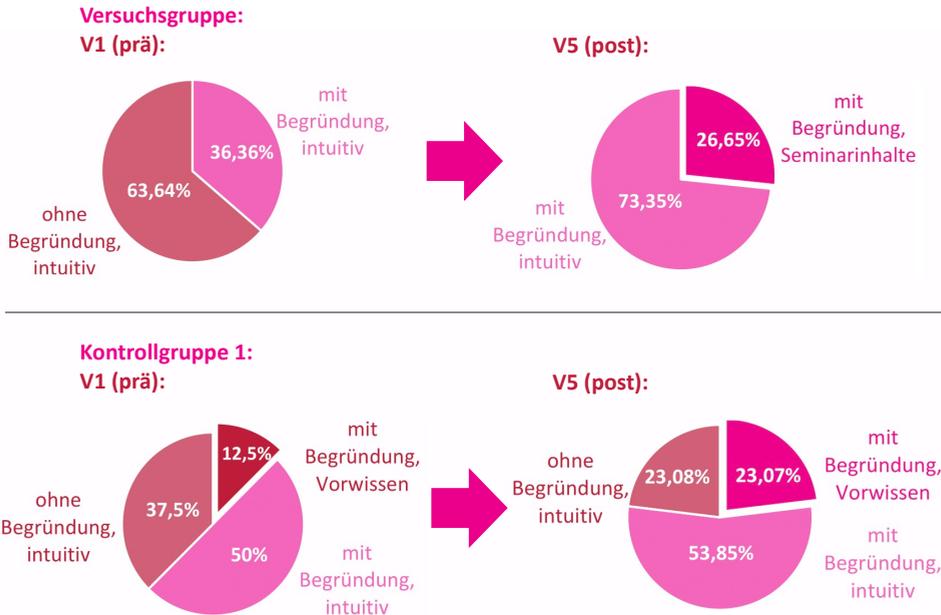


Abbildung 2: Ergebnisse zur Reflexionstiefe

Die Reflexionstiefe, also der Anteil der Ausprägung „mit Begründung“ nimmt in beiden Gruppen zu, auch bei der Codierung „theoriebasierter Analyse“, wobei der Zuwachs in der Versuchsgruppe deutlich stärker ist (Abb. 2). In der post-Vignette (V5) reflektiert die Versuchsgruppe ausschließlich mit Begründung, während in der Kontrollgruppe weiterhin Aussagen ohne Begründung zu finden sind.

Der hohe Zuwachs der Kategorie *Interpretation* im prä-post-Vergleich der Kontrollgruppe I geht nicht mit zunehmender Reflexionstiefe (zusätzlichen auch literaturgestützten Begründungen) einher. In beiden Gruppen zeigen sich positive Effekte auf die Entwicklung von Reflexionsfähigkeit im Sinne einer begründeten Analyse von Unterrichtssituationen, wobei dies in der Versuchsgruppe stärker ausgeprägt ist.

5.2 Datenauswertung mittels Expert*innenlösungen

Bei Vignette 1 fokussieren sich Expert*innen und Studierende (Versuchs- und Kontrollgruppe I) auf die Teilnahme am Kompositionsprozess, die Aushandlung von Gruppenhierarchien und die Entscheidungsfindung. Die Studierenden beschreiben jedoch hauptsächlich die Gesamtsituation:

„Die Schülerin, die direkt am Tablet saß [S2], hat sich am meisten beteiligt. Aber auch die anderen beiden Schüler*innen waren am Kompositionsprozess beteiligt.“ (Studierende*r Versuchsgruppe, Vignette 1)

Die Expert*innen führen dagegen auch Veränderungen im Prozess und Handlungsaspekte an:

„Die Person in der Mitte [S2] fängt an. Zweimal macht sie in der Mitte etwas am Tablet. Dann kommt von links [S1] ‚Jetzt bin ich mal dran‘. Die in der Mitte beobachtet das sehr genau, bestätigt das, was die links gemacht hat, durch ein Mitwippen mit dem Kopf und sie kommentiert auch und gibt eine technische Hilfestellung [...]“ (Expert*in zu Vignette 1)

Diese detaillierten Beschreibungen werden in den Analysen wieder aufgegriffen.

Bei der Benennung von Ursachen fokussieren die Studierenden die personelle Ebene. Sie benennen die Motivation der Schüler*innen und begründen Nichtbeteiligungen mit sozialen Kompetenzen und Persönlichkeiten der Schüler*innen:

- „Vermutlich lassen sich die Unterschiede auf unterschiedliche soziale Kompetenzen zurückführen. Manchen fällt es schwer, sich aktiv zu beteiligen“ (Studierende*r Versuchsgruppe, Vignette 1)
- „Ansonsten hängt die Arbeitsweise sicher mit den verschiedenen Schüler*innenpersönlichkeiten zusammen.“ (Studierende*r Kontrollgruppe I, Vignette 1)
- „Die gute Zusammenarbeit im ersten und der Mangel derselben im zweiten Video lassen sich hingegen mit dem Verhalten und der Bereitschaft zur Zusammenarbeit der jeweiligen Schüler*innen erklären.“ (Studierende*r Kontrollgruppe I, Vignette 1)

Die Expert*innen hingegen betrachten die Aufgabenstellung, die App als Medium und die Raumkonstellation von Schüler*innen und Tablet. Darüber hinaus wird von ihnen der musikalische Prozess betrachtet („mit ‚schneller‘ sind einfach mehr Klänge gleichzeitig gemeint“, Expert*in, Vignette 1) und ebenfalls mit den verschiedenen Bedingungen in Wechselwirkung gebracht. Die Expert*innen formulieren dabei verschiedene Lesarten und formulieren Fragen, die allein aus dem Videoausschnitt nicht zu beantworten sind: „Ich verstehe es so, dass davor gegroovt wurde und er das gestört hat. Ich fände interessant, ob es sie musikalisch stört oder ob es etwas Visuelles ist wie bei dem Auseinanderziehen“ (Expert*in, Vignette 1).

Studierende beider Gruppen identifizieren mit Hilfe des Fachtextes die Typen der Entscheidungsfindung (Duve, 2022) im Video und benennen musikalisch-ästhetische Prozesse, die sie zuvor übersehen hatten. Die Expert*innen diskutieren zudem die Unterschiede der Unterrichtsettings, die der Vignette und dem Fachtext zugrunde lagen, und die Übertragbarkeit der Typen sowie notwendige Anpassungen im vorliegenden Setting.

Bei Vignette 5 zeigen sich weniger Unterschiede zu den Antworten von Expert*innen. Studierende der Versuchs- und Kontrollgruppe I beziehen die Tablet-Position in ihre Begründungen mit ein, was auf die Arbeit an Vignette 1 zurückzuführen sein dürfte. Bei den Studierenden der Kontrollgruppe I widersprechen jedoch einige Analysen denen der Expert*innen. Studierende der Kontrollgruppe II hingegen, die Vignette 1 nicht bearbeitet haben, thematisieren die Tablet-Position zwar. Ihre Ausführungen bleiben jedoch – vergleichbar zu den Antworten der anderen Studierenden – in Vignette 1 eher bei allgemeinen Beschreibungen, wer wo saß und sich wie beteiligt hat.

Die Expert*innen betrachten den Umgang mit Kopfhörern ausführlich und sehen dies als zentrale Kategorie im Analyseprozess an. Es gibt Unterschiede in der Beschreibung, ob und wann die Schüler*innen die Kopfhörer nicht nutzen, die sich als statische oder prozessorientierte Beschreibungen unterscheiden: Den Studierenden der Versuchsgruppe gelingt es, an verschiedenen Stellen Auffälligkeiten bei der Kopfhörernutzung zu identifizieren und verschiedene Gründe in Aufgabenstellung, Medium und Unterrichtssetting zu antizipieren. Wie bei den Expert*innen werden die Kopfhörer als Medium der (Selbst-)Ausgrenzung beschrieben. Diese Ausgrenzung wird aber nicht allein auf die Person zurückgeführt. Bei den Studierenden der Kontrollgruppe I hingegen fallen die Urteile statischer aus, einzelne Ursachen werden als allgemeingültig beschrieben. Dabei dominieren als mögliche Ursachen die Gruppendynamik und das Verhalten einzelner Schüler*innen, gekoppelt mit der Unterstellung von Desinteresse: „Meiner Meinung nach liegt der Unterschied in dem Interesse bzw. Desinteresse oder dem momentanen Befinden der jeweiligen Schüler/in“ (Studierende*r, Kontrollgruppe I, Vignette 5).

Beide Gruppen von Studierenden können in der Anwendung des Fachtextes einige Akteur*innen im Kompositionsprozess benennen, wobei die Kontrollgruppe I Tablet/App und Kopfhörer benennt, aber die Rolle der Schüler*innen fokussiert. Studierende der Versuchsgruppe, die auch in der Beschreibung und Analyse Tablet und Kopfhörer schon differenzierter bedacht hatten, gelingt die Bezugnahme zum Text. Die Expert*innen diskutieren zudem Inklusions- und Exklusionsmechanismen des Netzwerks.

6. Diskussion und Ausblick

Das Seminarsetting erscheint geeignet, um bei Studierenden den Erwerb von Reflexionsfähigkeiten in Bezug auf Musikunterricht zu fördern. Insbesondere die Studierenden der Versuchsgruppe können relevante Interaktionen erkennen (*noticing*) und theoriebasiert interpretieren (*knowledge-based reasoning*). Sie zeigen schon im Analyseschritt 2 einen höheren Anteil an mit Seminarinhalten begründeten Interpretationen. Die Kontrollgruppe I zeigt zwar mehr Interpretationen bei Vignette 5, aber nicht immer sachgerecht. Weiter zeigen Studierende der Ver-

suchsgruppe eine differenzierte Argumentationsweise. In der Zusammenschau dieser Ergebnisse und unter Beachtung von Kontrollgruppe II, die ausschließlich die Vignette 5 bearbeitete, zeigt sich das Seminarsetting erfolgreich und schreibt die Effekte nicht etwa den unterschiedlichen Vignetten zu, wenngleich die Vignette 5 etwas leichter zugänglich erscheint. Deutlich wird aber auch, dass die Expert*innen weitere Reflexionspunkte nennen und diese auch noch weiter abstrahieren, was darin zu begründen ist, dass es sich um Studienanfänger*innen handelt. In den Interpretationen der Studierenden – insbesondere bei der Vignette 1 und danach weiterhin bei der Kontrollgruppe I – dominieren personenzentrierte Deutungen, während die Expert*innen auch fachdidaktische Aspekte und den musikalisch-ästhetischen Prozess berücksichtigen.

Dieses Ergebnis spiegelt vorhandene Erkenntnisse wider. So beobachtet auch Puffer, dass in der Nachbesprechung kompletter Unterrichtsstunden weniger fachdidaktische Themen, sondern solche des Klassenmanagements angesprochen werden (Puffer, 2013, S. 36). Themen des Klassenmanagements sind hier nicht präsent, da Gruppenarbeitssequenzen ohne Lehrkraft ausgewählt wurden. Allerdings finden sich bei der Betrachtung personenzentrierter Deutungen Aspekte von Motivation oder Interesse, die in inhaltlicher Nähe zu Aspekten des Klassenmanagements stehen. Eine mögliche Konsequenz könnte sein, das Vignettensetting bei der thematischen Fokussierung in den Impulsen noch stärker zum musikpädagogischen Thema hinzulenken. Die methodische Vorgehensweise, die Fachspezifik über die Expert*innenurteile zu berücksichtigen, hat für das Setting in dieser Proband*innengruppe funktioniert und relevante Unterschiede in den domänenspezifischen Reflexionsfähigkeiten bzw. entsprechende Desiderate aufgezeigt. Wünschenswert wäre eine fachspezifische Ausdifferenzierung von Reflexionsfähigkeiten voranzutreiben und zu diskutieren, welches musikspezifischen Professionswissens es dafür bedarf. Auch aus Sicht musikpädagogischer Forschung wurde bisher nicht untersucht, ob es Studierenden, die entsprechende Settings durchlaufen haben, leichter fällt, auch ohne thematische Vorgaben Aspekte von Unterricht zu identifizieren, die der Reflexion besonders bedürfen. Wie profitieren sie von diesen Fertigkeiten auch in Bezug auf eigenen Unterricht, bei einer *reflection in action* beispielsweise in der folgenden Praxisphase?

Literatur

- Bitai, G. (2020). Bestimmung von studentischen Professionalisierungsorientierungen – Qualitative Analyse von Reflexionen in schulischen Praxisphasen. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung: Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 213–229). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:19032>
- Duve, J. (2021). Prozesse des Verbindens und Distanzierens in digitalen Gruppenkompositionen. Eine Videostudie zur Rolle der Dinge beim Musik-Erfinden mit Loops und

- Samples. In V. Krupp, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung* (S. 181–198). Waxmann.
- Duve, J. (2022). „Mach nochmal was Neues“ – Soziomaterielle Typen der Entscheidungsfindung beim Musik-Erfinden mit digitalen Medien. In J.-P. Koch, C. Rora & A. Niegot (Hrsg.), *Interaktion* (S. 181–204). Shaker.
- Grow, J., Günther, F. & Weber, B. (2019). Videovignetten als Reflexionstool. In S. Kauffeld & J. Othmer (Hrsg.), *Handbuch Innovative Lehre* (S. 427–439). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22797-5>
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Klinkhardt.
- Hilfert-Rüppell, D., Eghtessad, A. & Höner, K. (2018). Interaktive Videovignetten aus naturwissenschaftlichem Unterricht. Förderung der Diagnosekompetenz von Lehramtsstudierenden hinsichtlich der Experimentierfähigkeit von Schülerinnen und Schülern. *MedienPädagogik*, 31, 125–142. <https://doi.org/10.21240/mpaed/31/2018.03.31.X>
- Höller, K., Krämer, O., Krupp, V., Meyer, S. & Piotraschke, M. (2023). Fallbasiertes Lehren und Lernen in der Musiklehrkräftebildung. *Diskussion Musikpädagogik*, 99(3), 34–41.
- Kempin, M., Kulgemeyer, C. & Schecker, H. (2018). Reflexion von Physikunterricht: Ein Performanztest. In C. Maurer (Hrsg.), *Qualitätvoller Chemie- und Physikunterricht – normative und empirische Dimensionen. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik in Regensburg, 2017* (S. 867–870). Universität Regensburg.
- 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* (S. 55–73). EB-Verlag.
- Kranefeld, U. & Voit, J. (2020). *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:21040>
- Lenord, C. (2020). Professionelle Wahrnehmung von Musikunterricht durch Unterrichtsvideos – kreativ und strukturiert. In K. Kasper, M. Becker-Mrotzek, S. Hofhues, J. König & D. Schmeinck (Hrsg.), *Bildung, Schule, Digitalisierung* (S. 247–252). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:21040>
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13. Auflage). Deutscher Studien Verlag.
- Meurel, M. & Hemmer, M. (2020). Lernunterstützungen im Geographieunterricht videobasiert analysieren: Konzeption, Durchführung und Evaluation einer geographiedidaktischen Lehrveranstaltung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3(1), 302–322. <https://doi.org/10.4119/hlz-2555>
- Meyer, S. & Grow, J. (2024). Videovignetten als Medium der Theorie-Praxis-Verzahnung in der Musiklehrer*innenbildung: Eine Seminarkonzeption zum Musik-Erfinden mit Apps in der Grundschule. *Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 8.
- Neuhaus, D. (2019). Überlegungen zu einem Reflexionsformat für das Praxissemester Musik. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 222–233). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:17277>

- Nowak, A., Kempin, M., Kulgemeyer, C. & Borowski, A. (2019). Reflexion von Physikunterricht. In C. Maurer (Hrsg.), *Naturwissenschaftliche Bildung als Grundlage für berufliche und gesellschaftliche Teilhabe. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik in Kiel, 2018* (S. 838–841). Universität Kiel. <http://gdcp.de/index.php/tagungsbaende/tagungsband-uebersicht/169-tagungsbaende/2019/11365-concate-d11-a11-11365>
- Plöger, W., Scholl, D. & Seifert, A. (2015). Analysekompetenz – ein zweidimensionales Konstrukt?! *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, 43(2), 166–184.
- Puffer, G. (2013). Musikunterricht im Rückspiegel. Zur Konstruktion von „Musikunterricht“ in Stundennachbesprechungen während der ersten Ausbildungsphase. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (S. 29–44). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:9455>
- Puffer, G. & Hofmann, B. (2022). Professionelle Kompetenz(en) von Musiklehrkräften: Ein empirisch begründetes Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25, 497–518. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01101-3>
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung – Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:15118>
- Sherin, M. G. & van Es, E. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37. <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>
- Steffensky, M. & Kleinknecht, M. (2016). Wirkungen videobasierter Lernumgebungen auf die professionelle Kompetenz und das Handeln (angehender) Lehrpersonen. Ein Überblick zu Ergebnissen aus aktuellen (quasi-)experimentellen Studien. *Unterrichtswissenschaft*, 44(4), S. 305–321.
- Windt, A. & Lenske, G. (2016). Qualität der Sachunterrichtsreflexion im Vorbereitungsdienst. In C. Maurer (Hrsg.), *Authentizität und Lernen – das Fach in der Fachdidaktik. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik in Berlin, 2015* (S. 284–286). Universität Regensburg. https://www.gdcp-ev.de/wp-content/tagungsbaende/GDCP_Band36.pdf

Joana Grow

joana.grow@hmtm-hannover.de

<https://orcid.org/0000-0003-0997-5990>

Sina Meyer

sinameyer@gmx.de

<https://orcid.org/0009-0008-6581-3316>