

Zum Nacherfinden.
Hochschuldidaktische Formate zur Anregung von Reflexion

Reflexion von Lernprozessen bei der Planung und Gestaltung von Unterricht im Fach Musik auf Grundlage des Basismodells pädagogischen Handelns

Luise Zuther^{1,*}

¹ Universität Osnabrück

* Kontakt: Universität Osnabrück,
Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik,
Neuer Graben/Schloss,
49074 Osnabrück
lzuther@uni-osnabrueck.de

Zusammenfassung: Ziel der viermonatigen schulischen Praxisphase in der niedersächsischen Lehrer*innenbildung ist die Befähigung der Studierenden zur Reflexion von Unterricht und zur Auseinandersetzung mit ihren pädagogischen Überzeugungen und Kompetenzen als Lehrkraft. Der folgende Beitrag geht auf die Förderung der Reflexionsfähigkeit am Beispiel ausgewählter Unterrichtsplanungen für den Musikunterricht ein. Die Studierenden analysieren und reflektieren auf der Grundlage des Basismodells pädagogischen Handelns nach Fritz Oser exemplarisch Lernprozesse in ausgewählten Unterrichtssituationen. Das vorliegende Material diente während der Corona-Pandemie in musikpädagogischen Online-Veranstaltungen der Universität Osnabrück zur Reflexion von Unterrichtsentwürfen.

Schlagwörter: Reflexion, pädagogische Situation, Professionalisierung, Praxisphase



1 Einleitung

Lehrpersonen erleben in ihrem beruflichen Alltag vielfältige Situationen, in denen sie planvoll und pädagogisch professionell handeln müssen. Die Fähigkeit zur Reflexion ist dabei von besonderer Bedeutung. Die Grundlagen hierfür werden bereits in schulischen Praxisphasen im Rahmen des Lehramtsstudiums gelegt. Das vorgestellte Material zielt auf die Reflexion ausgewählter pädagogischer Situationen im Musikunterricht ab und lenkt den Fokus auf die Unterrichtsplanung und -gestaltung. Entwickelt und erprobt wurde es als Ersatzleistung im Fach Musik der Universität Osnabrück im Rahmen einer viermonatigen Schulpraxisphase, die aufgrund der Corona-Pandemie als Online-Veranstaltung durchgeführt wurde. Ziel der Reflexion war die Sensibilisierung der Studierenden für die Planung und Gestaltung individueller Lernprozesse von Schüler*innen im Musikunterricht. Gleichzeitig bot sich die Möglichkeit, gemeinsam mit den Studierenden diejenigen professionsbezogenen Überzeugungen zu hinterfragen, auf deren Grundlage sie ihren Unterricht planen. Die diesem Beitrag als Online-Supplement beigelegte Präsentation erläutert das dem Arbeitsauftrag an die Studierenden zugrunde liegende Konzept der Basiselemente pädagogischen Handelns nach Fritz Oser (1996). Der Arbeitsauftrag enthält die von den Studierenden geforderten Arbeitsschritte.

2 Didaktischer Kommentar

In den niedersächsischen Masterstudiengängen für das Lehramt an Grundschulen sowie an Haupt- und Realschulen absolvieren die Studierenden ein Praktikum im Umfang von 18 Unterrichtswochen. Sie besuchen zur Praktikumsvorbereitung, -begleitung und -nachbereitung universitäre Lehrveranstaltungen, die jeweils von einem Lehrenden-Tandem – bestehend aus einem*einer Fachdidaktiker*in der Universität und einem*einer Lehrbeauftragten für die Praxisphase – kooperativ geplant und durchgeführt werden. Ziel dieser Kooperation ist die Verbindung der forschungs- und wissenschaftsbasierten ersten Ausbildungsphase an der Universität mit der darauffolgenden schulpraktischen Ausbildung. Der Lehrauftrag wird in der Regel von Fachseminarleiter*innen der fachbezogenen Studienseminare wahrgenommen. In der Praxisphase erfahren die Studierenden die alltägliche Schulpraxis, werden dabei von Mentor*innen betreut, führen eigene Unterrichtsversuche durch und reflektieren ihren eigenen Unterricht sowie ihre fachlichen und persönlichen Kompetenzen als Lehrperson (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 2021).

Im Durchgang 2020 wurde die Osnabrücker Praxisphase aufgrund der Corona-Pandemie nach vier Wochen auf Online-Veranstaltungen umgestellt. Die Studierenden konnten ihr Praktikum an den Schulen nicht fortsetzen. Der Umfang und die Inhalte der nun alle zwei Wochen online stattfindenden universitären Begleitveranstaltung wurden der besonderen Situation angepasst. Die an der Universität beteiligten Fächer entwickelten Ersatzleistungen, die es ermöglichten, das Praxissemester als Studien- und Prüfungsleistung anzurechnen und den Studierenden eine in ihrer Dauer nicht absehbare Verlängerung des Studiums zu ersparen. Im Fach Musik gab es zwei aufeinander aufbauende Ersatzleistungsaufgaben, die von den Studierenden zu Hause bearbeitet und deren Ergebnisse in den Seminarsitzungen besprochen und diskutiert wurden. Das hier vorgestellte Material bezieht sich auf die zweite Aufgabe und damit auf die zweite Seminarhälfte.

In der ersten Ersatzleistungsaufgabe erstellten die Studierenden auf der Grundlage einer selbst gewählten thematischen Einheit aus der ihnen bereits bekannten Publikation *Musikdidaktik Grundschule* von Mechtild Fuchs (2015) eine exemplarische Unterrichtsstunde einschließlich Stundenverlaufsplan, Kompetenzformulierung und didaktischer Begründung. Die schulischen Rahmenbedingungen (Klassenstufe, Lernstand und Ausgangslage der Schüler*innen) legten die Studierenden selbst fest. Ihre Entwürfe stellten

sie in einer Online-Sitzung vor und erweiterten sie nach einer Rückmeldung aller am Seminar beteiligten Studierenden und Lehrenden um eine allgemeinpädagogische und fachdidaktische Reflexion. In die Diskussion im Seminar und in ihre Reflexion brachten die Studierenden darüber hinaus ihre schulischen Erfahrungen aus vorangegangenen Praktika und aus Unterrichtssimulationen ein, die sie innerhalb der Vorbereitungsveranstaltung geplant und durchgeführt hatten.

Für die zweite Ersatzleistungsaufgabe, um die es in diesem Beitrag geht, wählten die Studierenden die jeweils zentrale Erarbeitungs- oder Lernsituation aus ihrem Unterrichtsentwurf aus. Analyse und Reflexion der Situation erfolgten auf Basis des allgemeinpädagogischen Konzepts der „Basiselemente pädagogischen Handelns“ nach Fritz Oser. Das Modell von Oser wurde herangezogen, da es den individuellen Lernakt der Schüler*innen in den Mittelpunkt stellt und so für die Reflexion unterrichtlicher Lernprozesse gerade im Musikunterricht besonders geeignet erschien.

Zuvor war den Studierenden Osers Modell in einer Präsentation vorgestellt worden (s. Online-Supplement). Zusätzlich stand ihnen der Artikel von Oser (1996) zum Selbststudium zur Verfügung. Danach erhielten sie den Arbeitsauftrag zur Reflexion der selbstständig gewählten Situation aus der von ihnen entworfenen Unterrichtsstunde (s. Kap. 3: Das Material). Die Entscheidung über die Form der Verschriftlichung war ihnen überlassen (z.B. Fließtext, Stichpunkte, Übersicht). Ihre Arbeitsergebnisse stellten sie in der nachfolgenden Online-Sitzung zur Diskussion.

In den kommenden Semestern soll überprüft werden, ob sich das Modell auch als Grundlage zur Nachbesprechung und Reflexion von Unterrichtsbesuchen im Fach Musik eignet. Ebenso denkbar ist der Einsatz zur Reflexion von beobachtetem oder selbst durchgeführtem Unterricht in weiteren Praktika, im Referendariat oder zur eigenständigen Nutzung als vollständig ausgebildete Lehrkraft – insbesondere in Musik, aber auch in anderen Fächern. Im Rahmen der universitären Lehrer*innenbildung kann das Modell für die Reflexion von Unterrichtsaufzeichnungen, Unterrichtssimulationen und schulischen Beispielsituationen genutzt werden (vgl. Wallbaum, 2010). Mit einer anderen als der hier vorgestellten Schwerpunktsetzung ist die Verwendung des Basismodells pädagogischen Handelns nach Oser auch für die Reflexion von Überzeugungen der Studierenden bezüglich der Lernprozesse von Schüler*innen sinnvoll, weil pädagogische Handlungen und deren Begründungen von Lehrpersonen in der Regel an persönliche Überzeugungen gebunden sind (vgl. Oser & Blömeke, 2012, S. 416).

3 Das Material

Das im Folgenden vorgestellte Material besteht aus einer Präsentation sowie einem Arbeitsblatt. Die Präsentation gibt einen Überblick über das von Oser (1996) entwickelte Konzept der Basiselemente pädagogischen Handelns (s. Online-Supplement). Die folgende Abbildung 1 zeigt den Arbeitsauftrag für die Studierenden.

Arbeitsauftrag

Fritz Oser: „Zu-Mutung: Eine basale pädagogische Handlungsstruktur“

Wählen Sie *eine* für Sie charakteristische pädagogische Situation* aus ihrer in Auseinandersetzung mit der Publikation von Fuchs (2015) entwickelten Unterrichtsplanung aus. Gehen Sie anschließend folgendermaßen vor:

1. Beschreiben Sie in wenigen Sätzen die von Ihnen ausgewählte Situation.

2. Stellen Sie für jedes der fünf Elemente nach Oser mögliche und aus Ihrer Sicht sinnvolle Bezüge zu der von Ihnen beschriebenen Situation her. Erläutern Sie diese Bezüge so konkret wie möglich.

3. Reflektieren Sie ihre Beobachtungen:

- Verändert das jeweilige Basiselement nach Oser Ihre Unterrichtsplanung für die von Ihnen beschriebene Situation?
- Beeinflussen einzelne Basiselemente Ihr Lehrer*innenhandeln?
- Worin bestehen konkrete Änderungen aufgrund Ihrer Beschäftigung mit den Basiselementen? Welche Aspekte der Planung und (gedachten) Durchführung betrachten Sie anders als bisher?

* Mit dem Begriff „pädagogische Situation“ ist hier eine zentrale Lern- bzw. Erarbeitungssituation der Unterrichtsstunde gemeint, in der die Lehrperson die Schüler*innen dazu anleitet, etwas Neues zu lernen / zu üben / zu erschließen / zu präsentieren / zu reflektieren.

Abbildung 1: Arbeitsauftrag

4 Theoretischer Hintergrund

Lernprozesse von Schüler*innen sind in der Musikpädagogik des Grundschulalters bislang wenig erforscht (vgl. Lehmann-Wermser, 2021, S. 21f.; Schneider, 2021, S. 34). Im Sinne der Mehrperspektivität innerhalb der Meta-Reflexivitätsforschung werden daher im vorliegenden Material fachdidaktische Inhalte mit allgemeinpädagogischen verbunden (vgl. Cramer, Emmerich, Harant, Merk & Drahm, 2019, S. 415). Die Anwendung eines allgemeinpädagogischen Konzepts im musikpädagogischen Kontext trifft in der Praxisphase mit Studierenden für das Lehramt an Grundschulen und in der Sekundarstufe I auf besondere Resonanz, da die Studierenden dieser Lehrämter oft ein höheres pädagogisches Interesse aufweisen als Studierende im Lehramt für die Sekundarstufe II (vgl. Rothland, 2014, S. 359). In den folgenden beiden Abschnitten wird auf Osers Basismodell pädagogischen Handelns und auf Lernprozesse im Musikunterricht als Teil der musikpädagogischen Professionalisierung eingegangen.

Das Basismodell pädagogischen Handelns nach Oser (1996)

Osers Modell pädagogischen Handelns erhebt als allgemeinpädagogisches Modell des Lernens den Anspruch, die Grundstrukturen von Lernprozessen systematisch abzubilden. Es stellt den Lernakt der Schülerin bzw. des Schülers in den Mittelpunkt und enthält zwei besonders für das Verständnis musikalischer Lernprozesse relevante Aspekte: Es strukturiert den Lernprozess in einer ausgewählten Situation und erleichtert die systematische Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns. Die Übertragbarkeit der einzelnen Basiselemente speziell auf Musikunterricht wird im Folgenden eingehender erläutert.

Das erste Basiselement, das den Lernakt beeinflusst, ist die *Situationsschaffung*. Im schulischen Kontext bereitet die Lehrperson die Lernsituation meist im Vorfeld vor. Mit dem Element der *Situationsschaffung* ist darüber hinaus auch das im Musikunterricht oft zentral wichtige spontane Handeln angesprochen, also die Schaffung und Veränderung der Situation in der Situation selbst. Das spontane Reagieren und Handeln der Lehrperson sowie die Anpassung der ursprünglichen Planung an die Situation sind im Musikunterricht besonders wichtig, etwa bei Präsentationen von Schüler*innenkompositionen und musikalischen Improvisationen, deren Verlauf von der Lehrperson nicht planend antizipiert werden kann.

Das zweite Element ist die *Präsupposition*. Die Lehrperson traut den Schüler*innen über deren aktuellen Fähigkeitsstand hinaus weitere Fähigkeiten zu. Oser sieht dieses Element zentral und spricht auch von „einer Pädagogik des Zu-Trauens“. Als ästhetisches Fach stehen die Wahrnehmungen, Gefühle und Gedanken der einzelnen Schüler*innen im Musikunterricht mehr als in anderen Fächern im Mittelpunkt. Die Musiklehrkraft soll Präsupposition praktizieren, indem sie den Schüler*innen zutraut und sie dazu ermutigt, ihre individuellen ästhetischen Erfahrungen und Eindrücke zu kommunizieren und sich dabei persönlich und zugleich verständlich und sachangemessen auszudrücken.

Das dritte Element ist die *Fehlerkultur*. Den Schüler*innen wird ein sinnvoller Umgang mit Fehlern vermittelt. Im Musikunterricht gibt es nicht nur richtige und falsche Lösungen, insbesondere, wenn das persönliche Empfinden und der eigene Musikgeschmack gewürdigt und unterstützt werden. Vergleichbar etwa mit dem Kunstunterricht ist im Musikunterricht eine Fehlerkultur im Sinne einer offenen Diskussions- und Begründungskultur wichtig, in der individuelle Ansichten akzeptiert und respektiert werden.

Das vierte Element ist die *Präsenz im Nachvollzug*. Die Lehrkraft ist als teilnehmende Person in der Lernsituation präsent und vollzieht die individuellen Denkabläufe der Lernenden nach. Im Musikunterricht ist es unerlässlich, dass die Lehrkraft sich empathisch in die einzelnen Schüler*innen hineinversetzt, um ihre individuellen ästhetischen Wahrnehmungen und Entscheidungen nachvollziehen zu können.

Das fünfte Element ist die *Selbstwirksamkeit*. Die Schüler*innen reflektieren ihr eigenes Lernen. Das Bewusstmachen des Lernprozesses führt zu einer Optimierung des Lernens. In den oft heterogenen Lerngruppen im Musikunterricht soll sich jedes Kind seinen individuellen Lernprozess und Lernfortschritt bewusst machen und befähigt werden, die Motivation und Freude an der Lösung musikalischer Aufgaben ohne externe Motivation aufrechtzuerhalten.

Oser's Basismodell pädagogischen Handelns wird im vorliegenden Material zur Reflexion der Planung und Gestaltung von Lernprozessen im Musikunterricht eingesetzt. Reflexion ist zentraler Bestandteil der Ausbildung pädagogischer Professionalität (vgl. Häcker, 2019, S. 84). Es handelt sich dabei um einen „Zustand, in dem sich eine denkende Person über ihre Annahmen, ihre Meinung sowie ihr Verhalten im Klaren wird“ (Hilzensauer, 2017, S. 27). Ziel von Reflexion ist es, neue Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, indem bereits vergangene Situationen analysiert werden (vgl. Hilzensauer, 2017, S. 27; Völschow & Kunze, 2021, S. 13f.). Für die eingehende reflexive Erfassung von Lernprozessen ist die Auswahl einer exemplarischen pädagogischen Situation sinnvoll (vgl. Schultheis, 1999, S. 304).

Lernprozesse im Musikunterricht als Teil musikpädagogischer Professionalisierung

In der aktuellen musikpädagogischen Diskussion rücken die Anregung und Optimierung der Lernprozesse einzelner Schüler*innen immer mehr in den Vordergrund; zudem ist die Befähigung zur Analyse und Begleitung individueller Lernprozesse der Schüler*innen ein wichtiger Teil musikpädagogischer Professionalisierung. Nach Küntzel (2006) ist Musikunterricht besonders nachhaltig, wenn die Persönlichkeit der einzelnen Schüler*innen und damit der jeweils individuelle Lernprozess im Zentrum des Unterrichts stehen. Ziel ist es, dass die Kinder angeleitet durch die Lehrperson selbstbestimmt lernen und ihnen ein Zugang zu Musik ermöglicht wird, indem sie sich im Sinne der ästhetischen Kompetenz selbst als Künstler*innen wahrnehmen und erleben (vgl. Küntzel, 2006, S. 57; Oravec, 2006, S. 122). Die Musiklehrer*innenbildung setzt sich daher vermehrt mit der Beschaffenheit und Qualität individueller Lernprozesse auseinander. Dieser Aspekt findet sich fachübergreifend in den Ausführungen Helmkes (2014) zur Unterrichtsqualität:

„Schulischer Unterricht ist kein Selbstzweck, sondern verfolgt als Hauptziel die Ermöglichung, Anregung und Aufrechterhaltung individueller Lernprozesse. [...] Die Qualität (im

Sinne von ‚Güte‘) des Unterrichts bemisst sich konsequenterweise primär daran, ob auf Seiten der Schüler Lernprozesse initiiert werden und wie nachhaltig diese sind. ‚Guter‘ Unterricht hieße demnach ‚lernwirksamer‘ Unterricht. [...] Für eine Vorstellung der Angriffspunkte und Wirkungsweisen von Prinzipien effektiven Unterrichts ist es nötig, sich ein Bild der ablaufenden individuellen *Lernprozesse* zu machen. Ohne Wissen über Prozesse, die beim Lehren und Lernen ablaufen, ist effektives Unterrichten schwer möglich. Nur so lässt sich schlüssig begründen, welche das Lernen anregenden, unterstützenden und verstärkenden Elemente das Unterrichtsangebot enthalten muss. Solange spezifische Unterrichtsmethoden oder -techniken nicht auf Lernprozesse beziehbar sind, kann ihre Wirkung nicht empirisch überprüft werden; ‚Listen‘ oder ‚Kataloge‘ mit Merkmalen müssen dann beliebig erscheinen.“ (Helmke, 2014, S. 18)

Im Vergleich zu anderen Fächern ist die Heterogenität der Schüler*innen im Musikunterricht besonders stark ausgeprägt (dazu z.B. Hasselhorn & Lehmann, 2015; Linn, 2017; Niessen, 2015). Dies betrifft insbesondere die Grundschule als Einheitsschule, in der alle Kinder unabhängig von ihren Fähigkeitsständen gemeinsam unterrichtet werden (vgl. Oravec, 2006, S. 116). Umso wichtiger ist es, dass angehende Musiklehrpersonen für die individuellen Lernprozesse der Schüler*innen sensibilisiert werden.

5 Erfahrungen

In der letzten Sitzung der Begleitveranstaltung am Ende des Semesters gaben die Studierenden zu den gestellten Ersatzleistungen ihr Feedback ab. Die Rückmeldungen waren bezogen auf das Basismodell pädagogischen Handelns von Oser äußerst positiv. Bei der reflektierenden Auseinandersetzung mit einer musikpädagogischen Situation fand eine besondere Sensibilisierung statt. Die Fokussierung auf eine ausgewählte Situation der entworfenen Unterrichtsstunde unter Berücksichtigung von Oser's Basiselementen ermöglichte den Studierenden eine tiefergehende Reflexion und führte zu einer Sensibilisierung für Aspekte, die sonst unbemerkt und unreflektiert geblieben wären. Die Studierenden entdeckten mit Hilfe des Basismodells Probleme ihrer Unterrichtsplanung, die ihnen vorher nicht bewusst waren. So gaben sie an, aufgrund des Elements der *Situationsschaffung* genauer über die Planung ihrer Unterrichtsstunde bzw. der Situation nachgedacht zu haben. Beim Element der *Präsupposition* äußerten die Studierenden, dass sie die Schüler*innen in ihrem Unterricht mehr bestärken und dazu ermutigen wollen, sich auszuprobieren, um ihnen einen größeren Freiraum für Kreativität zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang wurde ihnen deutlicher, dass es im Musikunterricht im Sinne einer *Fehlerkultur* oft keine ausschließlich richtigen oder falschen Aufgabenlösungen gibt. Ihnen wurde beim Element der *Präsenz im Nachvollzug* bewusst, dass sie sich mehr in die Schüler*innen hineinversetzen können, um auf diese Weise ihr unterrichtliches Handeln stärker als bisher auf die Bedürfnisse und Wahrnehmungen der Kinder abzustimmen. Aufgrund der Reflexion des Unterrichtsentwurfs bezogen auf das Element der *Selbstwirksamkeit* wollten die Studierenden künftig bewusster darauf achten, dass sie zentrale Erkenntnisse und Einsichten aufgrund individueller Erfahrungen von Schüler*innen gemeinsam mit ihnen dokumentieren sowie reflektieren und die Schüler*innen darauf aufmerksam machen, was genau sie in der geplanten Stunde persönlich gelernt haben. Die Ausprägung der einzelnen Elemente war von der jeweiligen Unterrichtsstunde und der ausgewählten Situation abhängig. Hervorgehoben wurden in allen Fällen die breite Anwendbarkeit des Modells auf verschiedene Situationen und Themenbereiche sowie die Möglichkeit des Transfers auf andere Unterrichtsfächer.

Literatur und Internetquellen

- Cramer, C., Emmerich, M., Harant, M., Merk, S., & Drahm, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (3), 401–423.
- Fuchs, M. (2015). *Musikdidaktik Grundschule*. Innsbruck, Esslingen & Bern-Belp: Helbling.
- Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. 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. 81–96). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hasselhorn, J., & Lehmann, A.C. (2015). Leistungsheterogenität im Musikunterricht. Eine empirische Untersuchung zu Leistungsunterschieden im Bereich der Musikpraxis in Jahrgangsstufe 9. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (S. 163–176). Münster: Waxmann.
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung von Unterricht* (5., aktual. Aufl.). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Hilzensauer, W. (2017). *Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden*. Münster: Waxmann.
- Küntzel, B. (2006). Die Persönlichkeit des Schülers im Zentrum des Musikunterrichts. In M. Fuchs & G. Brunner (Hrsg.), *Welchen Musikunterricht braucht die Grundschule? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem nachhaltigen Musikunterricht* (S. 57–65). Essen: Die Blaue Eule.
- Lehmann-Wermser, A. (2021). „... es kömmt drauf an ...“. In J. Hasselhorn, O. Kautny & F. Platz (Hrsg.), *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention. Music Education between (Self-)Reflections and Interventions* (S. 15–31). Münster: Waxmann.
- Linn, F. (2017). *Überzeugungen von Musiklehrenden zum Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht*. Siegen: universi.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2021). „GHR 300“ – Neustrukturierung der Masterstudiengänge für die Lehrämter an Grundschulen sowie an Haupt- und Realschulen. Zugriff am 15.02.2021. Verfügbar unter: https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/lehrkraefte_und_nichtlehrendes_personal/studium_master_ghr_300/ghr-300-101533.html.
- Niessen, A. (2015). Musikpädagogische Perspektiven auf Heterogenität und die Ambivalenz der Anerkennung. Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit Lehrenden des Programms „Jedem Kind ein Instrument“. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 4 (1), 106–118. <https://doi.org/10.3224/zisu.v4i1.21318>
- Oravec, L. (2006). Spezifische Konzeptionen für den Musikunterricht in der Grundschule? In A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch* (S. 113–127). Darmstadt: Wißner.
- Oser, F. (1996). Zu-Mutung: Eine basale pädagogische Handlungsstruktur. In N. Seibert & H.J. Serve (Hrsg.), *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven* (S. 773–800). Marquartstein: PimS.
- Oser, F., & Blömeke, S. (2012). Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), 415–421.

- Rothland, M. (2014). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 349–385). Münster: Waxmann. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91831-0_42
- Schneider, M.G. (2021). Concept Maps. Erprobung und Reflexion eines Diagnoseinstruments zur Erfassung von Lernvoraussetzungen und -prozessen im Musikunterricht. In J. Hasselhorn, O. Kautny & F. Platz (Hrsg.), *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention. Music Education between (Self-)Reflections and Interventions* (S. 33–51). Münster: Waxmann.
- Schultheis, K. (1999). Die pädagogische Situation. Überlegungen zu einem Grundbegriff der Allgemeinen Pädagogik. In T. Fuhr & K. Schultheis (Hrsg.), *Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft* (S. 303–317). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. https://doi.org/10.30965/9783657779499_018
- Völschow, Y., & Kunze, K. (2021). Einleitung. In Y. Völschow, & K. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Professionalisierung von Lehrkräften* (S. 9–21). Opladen, Berlin & Toronto: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1bvndj9.3>
- Wallbaum, C. (2010). *Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Lichte der Theorien*. Hildesheim: Olms.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Zuther, L. (2022). Reflexion von Lernprozessen bei der Planung und Gestaltung von Unterricht im Fach Musik auf Grundlage des Basismodells pädagogischen Handelns. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (2), 53–60. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4902>

Online-Supplement:

Präsentation

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>