

Jahrgang 2023, Sonderausgabe Artistic Citizenship, ISSN: 2748-8497

Zitationsvorschlag: Pfeifer, A. (2023). Videoreflexion im Musikunterricht. Ein Beitrag zu videobasierten Selbstwirksamkeitserfahrungen im Kontext musikpraktischer Vermittlung. *üben & musizieren.research*, Sonderausgabe Artistic Citizenship, 89–107. Online verfügbar unter: https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_artistic-citizenship_pfeifer

Videoreflexion im Musikunterricht

*Ein Beitrag zu videobasierten Selbstwirksamkeitserfahrungen
im Kontext musikpraktischer Vermittlung*

Video reflection in music teaching

*A contribution to video-based self-efficacy experiences in the
context of practical music teaching*

Andreas Pfeifer

Abstract

In view of the development of global crises, fundamental social change is increasingly recognized as inevitable. The extent to which the individual willingness to participate as a citizen and to have a say in possible change processes can also be influenced in the context of formal and non-formal education is therefore discussed in an interdisciplinary manner; within the current discourse on music education, constructive impulses emanate from the concept of artistic citizenship. In this context, the construct of self-efficacy is assigned an important role; the aim here is for the students to be able to contribute their individual ideas to the artistically creative development process in a self-determined and reflected manner; making this possible seems to pose a challenge for vocal- and instrumental lessons, which tend to be perceived as

teacher-centred. Against this background, why video-based self-observation can open up new perspectives, especially with regard to the autonomy and initiative of music students, is to be answered in the present text.

Zusammenfassung

Angesichts der Entwicklung globaler Krisen wird ein fundamentaler gesellschaftlicher Wandel zunehmend als unausweichlich anerkannt. Inwieweit die individuelle Bereitschaft zur bürgerschaftlichen Teilhabe und Mitsprache an möglichen Veränderungsprozessen auch im Kontext formeller und informeller Bildung beeinflusst werden kann, wird daher interdisziplinär diskutiert; innerhalb des aktuellen musikpädagogischen Diskurses gehen u. a. von dem Begriff der Artistic Citizenship konstruktive Impulse aus. Dem Konstrukt der Selbstwirksamkeit wird in diesem Kontext eine bedeutende Rolle zugewiesen; Zielsetzung ist hierbei, dass sich die Schüler:innen mit ihren individuellen Vorstellungen selbstbestimmt und reflektiert in den künstlerisch kreativen Erarbeitungsprozess einbringen können. Dies zu ermöglichen, scheint für den als tendenziell lehrerzentriert wahrgenommenen Gesangs- und Instrumentalunterricht eine Herausforderung darzustellen. Warum vor diesem Hintergrund die videobasierte Selbstbeobachtung insbesondere im Hinblick auf Autonomie und Eigeninitiative von Musikschüler:innen neue Perspektiven eröffnen kann, soll im vorliegenden Text beantwortet werden.

1. Einleitung

„[...] citizen artist: you know, I guess, I would maybe start by saying there’s nothing new under the sun. this is not new. in fact this is the oldest of the old. this is returning art to the role of us around the campfire... something that addresses soul, very directly [...] without any barriers to entry. I sometimes use the phrase „radical welcome““ (Zamora, 2018).¹

Die Ermöglichung unbedingter Teilhabe an den vielfältigen kulturellen Praxen einer Gesellschaft, wie sie hier die Sopranistin Camille Zamora als ursprüngliches, originäres Anliegen bürgerschaftlich engagierter Musiker:innen proklamiert, ist eine elementare Komponente diverser Definitionen von *Artistic Citizenship* (Silverman & Elliot, 2016, Elliot, 2012, Camp & Martin, 2006).

Im demokratiepädagogischen Kontext wird diese individuelle Teilnahmebereitschaft mit der gewachsenen Überzeugung konnotiert, handlungsfähig mitgestalten zu können:

„Selbstwirksamkeit ist eine Grundvoraussetzung für Verantwortungsübernahme, weil sie Menschen zur Partizipation bzw. zu bürgerschaftlichem Engagement motiviert“ (Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik).

Wenn sich Musikpädagog:innen – wie auf dem Symposium anlässlich des 50-jährigen Bestehens der „Arbeitsgemeinschaft der Leitenden musikpädagogischer Studiengänge“ (ALMS) geschehen – vor diesem Hintergrund der Frage gegenüber öffnen, inwieweit ihr Handeln, „zu notwendigen gesellschaftlichen Veränderungen beitragen und wodurch [...] die Entwicklung hin zu einer künstlerischen Bürgerschaft (artistic citizenship)“ (Lessing, 2022) befördert werden kann, so wird hier folglich auch der Zusammenhang von *Artistic Citizenship* und dem

¹ Camille Zamora, Mitbegründerin des Projekts „sing for hope“, während einer Podiumsdiskussion *What is a citizen artist?* des Aspen Instituts 2018.

musikalischen Konstrukt der *Selbstwirksamkeit* von Bedeutung sein; so möchte ich hier im Folgenden zunächst auf diese Kontextualität dezidiert eingehen. Darauf aufbauend soll eruiert werden, welche Umstände aus Sicht konstruktivistischer subjektorientierter Lerntheorien speziell im Instrumentalunterricht – bei Betrachtung der aktuellen Situation zunächst als hinderlich –, dann aber vor allem perspektivisch als begünstigend anzuerkennen sind, um die schülerseitige Erfahrung von Wirkmächtigkeit und Selbstbestimmung zu ermöglichen.

Abschließend wird anhand des Themenbereichs *Videoreflexion im Musikunterricht* konkretisierend und praxisbezogen zur Diskussion gestellt werden, inwieweit die Interaktionsmuster im Gesangs- und Instrumentalunterricht durch die Initiierung medial basierter Reflexionsmomente modifiziert und hinsichtlich der Ermöglichung von Selbstwirksamkeitserwartungen neu gedacht werden können.

2. *Citizenship* als Bildungsprinzip

Citizenship wird im vorliegenden Text über die Kategorie der Staatsbürgerschaft hinaus als das Verhältnis zwischen den Individuen und der politischen Einheit verstanden (Fox, 2005, S. 75), das sich im Empfinden von Zugehörigkeit und dem individuellem Rollenverständnis konstituiert.

Im pädagogischen Kontext ist es aus begriffshistorischer Perspektive sinnvoll, den Blick auf die *civic education* in den angelsächsischen Ländern – USA, Kanada und Großbritannien – zu lenken (Frank, 2005; vgl. hierzu den Beitrag von Wolfgang Lessing, S. 27–31²). In Nordamerika bildeten sich zwei supplementäre Kategorien zivilgesellschaftlichen Lernens heraus: das sprachlich orientierte diskursive Aushandeln und das in der Dewey'schen Tradition stehende praxisorientierte Erfahrungslernen (Sliwka, 2001; Frank, 2005); beiden Ansätzen ist der besondere Fokus auf das kooperative Erarbeiten eines Konsenses bzw. einer Problemlösung seitens der Schüler:innen gemein (Sliwka, 2001; Frank, 2005).

In England wurde seit etwa Mitte des vergangenen Jahrhunderts über die inhaltliche Auslegung und die entsprechende curriculare Umsetzung der „education for citizenship“ – verstanden als Erziehung zum „demokratischen Engagement“ – kontrovers diskutiert (Sliwka, 2005). Zunehmend etablierten sich in diesem Diskurs Positionen heraus, die entgegen eines vornehmlich theoretisch vermittelten Demokratieverständnisses vor allem praxisorientierte „Lernarrangements [favorisierten], [...] in denen Schüler selbst handelnd tätig werden“ (Sliwka, 2005, S. 3) und damit aus liberalistischer Perspektive den Schwerpunkt vorrangig auf die Autonomie des Einzelnen legten.

Innerhalb des aktuellen Diskurses geht u. a. Thomas Wagner (2016) auf die besondere Fragilität von Teilhabe ein und beschreibt die *acts of citizenship* als „disruptive Praxen“ (Wagner, 2016, S. 64), in deren „Spielräumen“ (ebd. S. 74) divergierende Meinungen ausgehandelt und individuelle Partizipation permanent proklamiert werden müssen. Damit erklärt er unter Berufung auf Adorno insbesondere die Fähigkeit „zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“ (Adorno, 1971, S. 93) zu einem bedeutsamen Bestandteil einer autonomen und verantwortungsbewussten Bürger:innenschaft. Diskurs-

² https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_artistic-citizenship_lessing

fähigkeit ist demnach als demokratie-immanente Grundeigenschaft nicht fächerspezifisch isoliert zu denken, sondern diffundiert durch Ermöglichung von Aushandlungsprozessen in alle Bereiche pädagogischen Handelns (Wagner, 2016, S. 67).

3. Künstlerische Bürger:innenschaft

Mit dem Begriff *Artistic Citizenship* wird die generelle Bereitschaft von Künstler:innen zur Übernahme einer vielfältig wirksamen werdenden gesellschaftlichen Verantwortung verstanden.

Für Marissa Silverman impliziert die künstlerische Bürger:innenschaft – mit Verweis auf die aristotelische Phronesis – die kritische (Selbst-)Reflexion und damit die eigenverantwortliche, performative und selbstkritische Teilhabe am künstlerischen (Erarbeitungs-)Prozess (Silverman, 2016, S. 90). Als Ausdruck innerer Haltung verfügen ästhetische Praxen in besonderer Weise über das Potenzial, abstrakte Visionen, Positionen und Perspektiven zu allegorisieren:

„deeds that contain several and overlapping and interdependent components. They disrupt habitus, create new possibilities, claim rights and impose obligations in emotionally charged tones; pose their claims in enduring and creative expressions; and, most of all, are the actual moments that shift established practices, status and order“ (Isin & Nielsen, 2008, S. 10).

Im musikpädagogischen Kontext stellen derartige Aushandlungsprozesse nicht nur Diskursräume dar, die „Perspektiven der kritischen Reflexion von Wirklichkeit“ bieten, sondern auch eine „kritische Emanzipation von der Wirklichkeit“ ermöglichen und damit die Voraussetzung dafür schaffen, „dass anstelle einer Wirklichkeit eine Vielzahl möglicher Wirklichkeiten wahrgenommen werden kann“ (Brandstätter, 2009, S. 34–35). Ziel einer in dieser Hinsicht ausgerichteten ästhetischen Bildung würde es also sein, dem Menschen „die Freyheit zu seyn, was er seyn soll“ vollkommen zurückzugeben (Schiller, 1795/2000, S. 265). Jenseits jeglicher ethisch-moralischen Funktionalisierung individueller Schaffensprozesse ist es somit geradezu anspruchsvoll, anspruchslos zu bleiben und „die freie [...] künstlerische Tätigkeit dem Charakter nach [als] eine Praxis von Selbsterfahrung und Selbstreflexion“ zu erleben (Dallmer, 2020, S. 149).

Auf Grundlage der Anerkennung dieses besonderen reflexiven Potenzials, die eigene Haltung künstlerisch zu artikulieren, formuliert der Deutsche Musikrat in seinem *Berliner Appell* aus dem Jahr 2021 folgende Stellungnahme:

„Kultur bestimmt unser Zusammenleben. Alle gesellschaftlichen Aushandlungsprozesse sind kulturell grundiert. Die Künste, und hier insbesondere die Musik, bieten Erfahrungs- und Entwicklungsräume für die Selbstwahrnehmung, Selbstwirksamkeit und das Miteinander in unserer Gesellschaft“ (Deutscher Musikrat, 2021).

Diese besondere Demokratieimmanenz von Kultur und speziell der vielfältigen Musikpraxen wird in aktuellen musikpädagogischen Beiträgen zunehmend herausgestellt (Bossen & Tellisch, 2020, Klingmann & Schilling-Sandvoß, 2022) und in der Folge hinsichtlich einer entsprechend ausgerichteten Lehrer:innenausbildung diskutiert. So fragt beispielsweise Johann Honnens in den Bemerkungen zu seiner Lehrveranstaltung an der Kölner Hochschule für Musik und Tanz *Demokratie und Selbstwirksamkeit in der Musikpraxis* in Bezug auf die „Mitgestaltung einer demokratischen Gesellschaft [...], welchen Beitrag das Fach Musik, insbesondere mit seinen

musikpraktischen und kreativen Selbstwirksamkeitserfahrungen, [...] leisten kann“ (Honnens, 2023).

4. (Musikalische) Selbstwirksamkeit als Prämisse

In den abschließenden Zitaten des vorangegangenen Abschnitts wird deutlich, dass insbesondere die Erfahrung von Selbstwirksamkeit als Voraussetzung schulischer und außerschulischer Demokratiebildung betrachtet wird (Jerusalem & Schwarzer, 2007).

Als ursprünglich soziologischer Begriff geht das Konstrukt der Selbstwirksamkeit auf die sozialkognitive Theorie Albert Banduras zurück. Bandura versteht darunter den Glauben „an die eigenen Fähigkeiten, den Verlauf und die Ausführung der eigenen Handlungen so zu steuern, dass ein bestimmtes Ergebnis erzielt wird“ (Bandura, 1994, S. 3, übersetzt nach Woolfolk, 2008). Die zunehmende Einsicht, sich unabhängig und selbstbestimmt „als Ursprung zu reflektieren“ (Günter, 2007, S. 114), mündet in der Zuversicht, effizient (mit-)gestalten zu können und stellt damit die elementare Prämisse für eine verantwortungsbewusste Teilhabe und eine demokratieimmanente Debattenkultur dar (Jerusalem & Schwarzer, 2007).

Die Entwicklung einer optimistischen Erwartungshaltung bezüglich der eigenen Wirkmächtigkeit kann insbesondere dann pädagogisch beeinflusst werden, wenn die Ziele der Bemühungen autonom und eigenständig gesetzt werden und damit individuelle Bedeutsamkeit erlangen. Sukzessive führt die positive Selbst-Attribuierung der sichtbaren und erfolgreichen Verwirklichung selbstgewählter Etappenziele zum Aufbau einer grundsätzlichen Selbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 45f.). Kontextualisiert auf musikpädagogische Bemühungen konkretisiert Busch:

„Damit sich Schülerinnen und Schüler Erfolge selbst zuschreiben, mögen Musiklehrer also insbesondere in eine intensive Reflektion persönlicher Erfolge und deren Ursachen eintreten, um musikalische Selbstwirksamkeitserwartungen positiv zu beeinflussen“ (Busch, 2013, Kap. 14.2).

Mit dieser Output-Orientierung von Musikunterricht wird die Intention verbunden, Schüler:innen vielfältige Gelegenheiten zum selbstregulierten Lernen und Üben zu bieten (Pearson, 2003). Busch weist dem Konstrukt der musikalischen Selbstwirksamkeit als zentrales „Handlungsfeld [...] musikbezogener Identitätsarbeit“ (Busch, 2013, S. 12) eine besondere Bedeutung zu und grenzt es als optimistische Bewältigungsüberzeugung vom „vergangenheitsorientierten“ (ebd. S. 12) Selbstkonzept ab. Mit dieser Anerkennung des Potenzials musikalischer Lernprozesse, Persönlichkeitsbildung (Lessing, 2020, S. 10) in actu zu unterstützen, wird gleichsam dessen möglicher Einfluss auf die Förderung von Selbstwirksamkeit als „psychische(r) Ressource“ (Jerusalem & Schwarzer, 2002, S. 33) offenkundig.

Als Destillat diverser fachpädagogischer Beiträge (Behrend, 2015; Busch, 2013; Carmichael & Harnischmacher, 2015; Pearson, 2003; Zarza-Alzugaray et al., 2020) zum Konstrukt der musikalischen Selbstwirksamkeit soll folgender Definitionsvorschlag formuliert werden:

Unter musikalischer Selbstwirksamkeitserwartung wird im vorliegenden Beitrag die subjektive Gewissheit über die individuellen musikbezogenen Kompetenzen auf der Grundlage einer kontinuierlichen selbstattributiven, reflexiven und analytischen Eigenwahrnehmung verstanden.

Die Ermöglichung und Beeinflussung einer derartigen Überzeugungshaltung ist im Kontext künstlerischer Bildung in vielerlei Hinsicht voraussetzungsreich; warum hier davon ausgegangen wird, dass diese Zielsetzung insbesondere für den Gesangs- und Instrumentalunterricht eine Herausforderung darstellt, soll im Folgenden erläutert werden.

5. Instrumentalunterricht als *Spannungsfeld*

„Gerade im Instrumentalunterricht generiert sich ein ‚pädagogisches Selbstwertgefühl‘ immer noch dadurch, dass sich Lehrer zum ‚Erschaffer [...] der Leistungen ihrer Schüler‘ aufschwingen, was dazu führt, dass ein ‚Produkt formal gelenkter Erarbeitung‘ für den Lernenden immer etwas ‚Fremdbestimmtes‘ [...] bleibt, das damit nie zum Eigenen werden kann“ (Oberschmidt, 2020, S. 16).

In diesem Zitat bezieht sich Jürgen Oberschmidt auf den Text „Fremdgehen? Informelles Lernen und ‚klassischer‘ Instrumentalunterricht“ von Ulrich Mahlert (Mahlert, 2009). Auch wenn sich sicherlich zu Recht nicht jede:r Gesangs- und Instrumentallehrer:in mit dieser Diagnose gemeint fühlt und diese Kritik am vermeintlich obligaten pädagogischen Selbstverständnis nachvollziehbar als vielfach nicht zutreffend empfunden wird, so wird hier doch auf eine Beziehungsqualität hingewiesen, die innerhalb des aktuellen musikpädagogischen Diskurses aus verschiedenen Blickwinkeln weniger tendenziös häufig als *Spannungsfeld* beschrieben wird.

Jeismann & Kranefeld illustrieren mit diesem Begriff die besondere Ambivalenz der Lehrer:innenrolle, die im Zusammenhang mit der Begleitung kreativer Schaffensprozesse aus „der Notwendigkeit von Anleitung einerseits und der Wahrung der Eigenständigkeit der Schüler:innen andererseits“ resultiert (Jeismann & Kranefeld, 2021, S. 135). Christoph Stange nimmt mit dieser Metapher für die aufgeladene (Unterrichts-)Dynamik – die sich für ihn „im mimetischen Prozess ereignet“ – insbesondere die Perspektive der Schüler:innen in den Blick. Dabei betont er den besonderen Konflikt „zwischen Anähnlichung und Anverwandlung“ (Stange, 2020, S. 232) und bezieht sich mit dem Fokus auf das *Nachahmungslernen* auf einen instrumentalpädagogischen Lehr- und Lernprozess, der beispielsweise von Jan Jachmann als „zentral“ (Jachmann, 2020, S. 11) und von Ulrich Mahlert sogar als „unverzichtbar“ (Mahlert, 1998, S. 1) eingestuft wird. Insbesondere Letzterer kritisiert – wenn auch nicht so entschieden wie Stange –, dass das unreflektierte routinemäßige Imitieren schablonenhafter Interpretationsvorgaben zu Fremdbestimmung und Passivität der Schüler:innen führt.

Aus rezeptionspsychologischer Perspektive resultiert das „institutionell gewachsene Rollenverständnis, das den Studierenden gegenüber den Lehrenden häufig eine tendenziell rezeptive Rolle zuweist“ (Lessing, 2020, S. 1), aus der multidimensionalen Vielschichtigkeit künstlerischer Prozesse. Die selektive, limitierte Aufmerksamkeit ist neurophysiologisch unter anderem dadurch begründet, dass die informationsverarbeitenden Kapazitäten entsprechender Hirnregionen nicht teilbar sind (Spitzer, 2002, S. 143).³

³ Gerhard Mantel entwickelt auf Grundlage der kognitionspsychologischen Einsicht, dass die menschlichen Aufmerksamkeitskapazitäten begrenzt sind, sein Konzept der *rotierenden Aufmerksamkeit* (Mantel, 1987, S. 171 ff.).

Die aus dieser Komplexität resultierende intensive Involviertheit auf motorischer, kognitiver sowie emotionaler Ebene verhindert eine „reflection in“ als auch „on action“ im Sinne Donald Schöns (Schön, 1983), die es den Musizierenden selbst ermöglichen, durch Oszillation zwischen inniger Beteiligung und distanzierter Außenperspektive ihr eigenes Tun umfassend zu analysieren und zu bewerten (Heiden, 2018).

Das bedeutet: Wenn es um die Beurteilung eines musikalischen Vortrags, der praktischen Umsetzung einer Spielübung oder einer Improvisation geht, ist davon auszugehen, dass Schüler:innen zumindest partiell abhängig von der (Außen-)Wahrnehmung der Lehrenden sind und damit von deren Einschätzung, was als gelungen oder als defizitär zu betrachten ist.

Zudem wird nach wie vor die „unreflektiert aus dem 19. Jahrhundert übernommene ‚Meisterlehre‘“ (Lessing, 2021, S. 8) als historisch „institutionell gewachsene“ Ursache für das hierarchische Vermittlungsgefälle angeführt (ebd.). Die einseitige, rein fachlich orientierte Priorisierung spieltechnischer Vervollkommnung scheint jegliche Ansätze einer auf Autonomie und Eigeninitiative hin ausgerichteten Subjektorientierung von Instrumentalunterricht zu supprimieren (Grosse, 2006; Lessing, 2021).

Den Widerspruch der sich aus dem Abhängigkeitsverhältnis (Kemp, 2000, S. 24) und dem emanzipierenden „Wunsch nach Abgrenzung“ (Stange, 2020, S. 231) ergibt, beschreibt Werner Helsper als *Autonomieantinomie* (Helsper, 2016); dessen Friktion mündet in der – für den vorliegenden Text relevanten – Frage, wie „sich eine individuelle Vorstellung vom ästhetisch persönlich Gültigen [...] mit Instruktion, Belehrung, Korrektur oder auch nur Anregung [...] vereinbaren“ lässt (Sachsse, 2019, S. 864). Und transferiert auf das unter Punkt 2 beschriebene Verständnis von *Artistic Citizenship* lässt sich mit Knigge und Lehmann-Wermser zudem zugespitzt fragen:

„Gehört nicht zu einer umfassenden Mündigkeit auch eine ästhetische Selbstbestimmung und Urteilsfähigkeit? Und wäre nicht das Ziel der kulturellen Teilhabe auch Bestandteil einer umfassenden, auf Mündigkeit zielenden Bildung?“ (Knigge & Lehmann-Wermser, 2009, S. 3).

6. Diskrepanzerfahrung als Anlass zu selbstbestimmten Lernen

Hans Treplin konkretisiert in seinem Text „Musikmachen als Lernproblematik“ (1997) den in Sachsses Frage formulierten Konflikt folgendermaßen:

„Da man in die SchülerIn ja nicht ‚hineinhorchen‘ kann, weiß man zunächst auch nicht, ob falsche oder unschöne Töne auf mangelnde Bewegungsverfügung schließen lassen, oder ob die Vorstellung, das ‚innere Bild‘ von ihrer ‚Richtigkeit‘ oder ‚Schönheit‘ noch unentwickelt ist – oder ob die SchülerIn eine andere Vorstellung von richtig & schön hat als man selbst“ (Treplin, 1997, S. 60).

Damit beschreibt Treplin eine Unterrichtssituation, in der lehrerseitig beobachtete Fehler, Unsicherheiten oder ästhetische Bewertungen aus diversen Gründen nicht in gleicher Weise vom Schüler oder der Schülerin wahrgenommen werden müssen. Er plädiert mit Bezug auf die entsprechende Lerntheorie Holzkamps (Holzkamp, 1993) dafür, in diesem Zusammenhang unbedingt bei den „Diskrepanzerfahrungen des Lernsubjekts anzusetzen“ (Treplin, 1997, S. 60).

Holzkamp verwendet den Begriff der *Diskrepanzerfahrung* per definitionem aus subjektorientierter Perspektive und geht davon aus, dass Anstrengungen zur Optimierung von Handlungsfähigkeiten vor allem dann intrinsisch motiviert sind, wenn die zugrundeliegende

Problematik als Lernanlass vom Lernenden selbst wahrgenommen wird. Der Handelnde stuft seine zur Verfügung stehenden Kompetenzen zur Bewältigung einer lebensweltlichen Schwierigkeit als nicht ausreichend ein (Holzkamp, 1993) und entwickelt aus dieser Erfahrung heraus einen zielgerichteten Handlungsplan (ebd., S. 190), der, wenn er erfolgreich umgesetzt wird, zu einem erweiterten „Weltaufschluss“ (ebd., S. 170) führt. Diese Form des selbstbestimmten Lernens, das sich in der aktiven Umgestaltung des „personale(n) Aktionsradius“ äußert (Holzkamp, 1993, S. 263), beschreibt Holzkamp als „expansiv“ und weist ihm durch seine partizipative Qualität eine bedeutende politische Dimension zu (Holzkamp, 1993, S. 523).

Während Holzkamp in seinem Modell vornehmlich die Erfahrung von Hemmnissen, Behinderungen und Schwierigkeiten als Grundlage aktiver Überwindungsbemühungen konstituiert, weisen andere Autoren auf die Möglichkeit *positiver* Diskrepanzerfahrung hin; diese kann als Erfolgserlebnis ein gesteigertes Selbstbewusstsein beeinflussen (Heiden, 2018, S.108 ff.), vorausgesetzt, Lernende erleben sich als ursächlich für das Gelingen.

Unabhängig von der Bewertung der Erfahrung ist zentrales Moment aller Modelle zum Diskrepanzerleben der implizite Fokus auf die Lernendenperspektive. Die kontinuierliche Selbstreflexion des eigenen Lernprozesses – bei Holzkamp die metakognitive Hinterfragung des bisherigen Lernprinzips (Holzkamp, 1993) – evoziert die Konzeption eines neuen selbstentwickelten Handlungsplans.

Im instrumentalpädagogischen Kontext lässt sich dieses Verständnis auf die „reflexive [...] Bedeutung des *Sich-Übens*“ (Lessing, 2021, S. 10) übertragen, bei dem sich Schüler:innen als selbstverantwortlich für einen musikalischen Werdegang erleben, dessen Triebfeder die eigene künstlerisch kreative Selbstbestimmung darstellt. Das stetig konstruktiv kritische Hinterfragen der individuellen Lernbiografie – sowohl der negativen als auch positiven Diskrepanzerfahrungen – generiert die elementaren Erkenntnisse, dass musikalische oder besser „musikbezogene“⁴ Fähigkeiten

- grundsätzlich nicht statisch, sondern ausbaufähig sind, und
- ihre Entwicklung nicht von außen, sondern ausschließlich vom Lernenden selbst adäquat beurteilt und erlebt werden kann (Harnischmacher, 2008; Kaiser, 2001; Behrend, 2015).

Diese Form der Reflexion, die durch seismografische Selbstbeobachtung Wellenbewegungen im eigenen Lernprozess registriert und im weiteren Kurvenverlauf erfolgreiche und weniger erfolgreiche Korrekturen aufzeichnet, stellt meiner Ansicht nach die Keimzelle der Erfahrung individueller Wirksamkeit dar.

Aus konstruktivistischer Perspektive wird also auf Grundlage der bisherigen Erörterungen im Folgenden davon ausgegangen, dass die Selbstwahrnehmung einer Diskrepanz zwischen dem derzeitigen Zustand und dem angestrebten Ziel einen intrinsisch motivierten und autonomen Selbstregulationsprozess initiiert (Bandura, 1994, S. 154 f.; 1986, S. 335 ff.), dessen erfolgreiche Umsetzung den Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen ermöglicht (Bandura, 1994; Jerusalem und Schwarzer, 2002).

Im Folgenden soll auf dieser Grundlage die Videoreflexion im Kontext musikpädagogischer Praxis als Kristallisationspunkt diverser Strategien zur Beeinflussung von Selbstwirksamkeitserfahrung herausgestellt werden.

⁴ Die Anwendung dieser Begrifflichkeit „sieht von der Kompetenzzuschreibung durch Pädagogen ab und meint eine *Selbstzuschreibung* durch die SuS [Schülerinnen und Schüler, Anm. d. Verf.]“ (Behrend, 2015, S. 21).

7. Videobasierte Selbstreflexion ästhetischer Praxen

Ludwig und Thomsen stellen als Ergebnis einer empirisch rekonstruierenden Studie zu Bildungsprozessen im Kontext von Tanz und Theater die These auf, dass gerade „die ästhetische Seite der Diskrepanzerfahrung [...] eine gesteigerte Selbstwahrnehmung“ (Ludwig & Thomsen, 2020, S. 268) befördert. Sie weisen damit auf die besondere „Rolle der ästhetischen Erfahrung [...] im Zusammenhang mit biografischen Handlungsproblematiken“ hin (ebd.).

Speziell für konzertierende Musiker:innen ist die Kongruenz zwischen Innenperspektive und äußerer Wahrnehmung, also zwischen Ausdruckswillen des Interpreten und Reaktion des Publikums von elementarer Bedeutung (Tröndle, 2018).

Die Erfahrung von Komplementarität setzt voraus, dass ein Bewusstsein sowohl über die individuelle Interpretationsabsicht als auch die motorischen, gestalterischen Mittel ihrer Umsetzung besteht, wenn also „ein Mensch sich selbst und die Welt als gestaltbar erführe, sich seiner Ideen bewusst würde und sich dazu befähigt erlebte, diese umzusetzen“ (Hubrich, 2016).

Die umfassende und angemessene *Selbst*beurteilung dieser Kongruenz von – pointiert formuliert – *Innen* und *Außen* setzt eine Reflexion auf der Metaebene voraus, die aufgrund der Vielschichtigkeit eines ästhetischen Gestaltungsprozesses und der besonderen Einbezogenheit der Akteur:innen nicht allumfassend gelingen kann (vgl. Kap. 4). Um in diesem instrumental-pädagogischen Schlüsselmoment – oder eben *Spannungsfeld* (s. o.) – dennoch „gestalterische Autonomie“ (Lessing, 2021, S. 12), „individuelle Selbstbestimmung“ (Petrat, 2001) oder ganz grundsätzlich die „Eigenständigkeit der Schüler:innen“ (Jeismann & Kranefeld, 2021, S. 135) – und damit im soziologisch erweiterten Sinne die „umfassende Mündigkeit“ (ebd.) – zu verwirklichen, ist hier erneut die Frage zu stellen, auf welche Weise Lehrende ihre Schüler:innen dazu befähigen können, selbst eine distanzierte Außenperspektive einnehmen zu können.

Da die sensuelle Inanspruchnahme einer künstlerischen Gestaltung jegliche Aufmerksamkeit des Musizierenden absorbiert, kann nach Auffassung von Marianne Heiden das daraus resultierende Unvermögen, die Multidimensionalität des schöpferischen Prozesses reflexiv beurteilen zu können, nur „durch eine [Video-, Anm. d. Verf.] Aufzeichnung kompensiert werden“ (Heiden, 2018, S. 96). Denn, so stellt sie an andere Stelle gemeinsam mit Christine Moritz prinzipiell fest:

„Videos ermöglichen [...] für die Akteure eine distanzierte Selbstwahrnehmung im Sinne einer Re-Flexion des eigenen [...] Handelns, um die eigenen Fähigkeiten realistischer einzuschätzen und zu hinterfragen“ (Moritz & Kamper, 2015, S. 160).

Dies gilt insbesondere für die Diskrepanzerfahrungen. Denn wenn das erwartete Ergebnis einer musikalischen Aufführung – beispielsweise die intendierte Wirkung einer Interpretation – und das im Video wahrgenommene Klangergebnis voneinander abweichen, kann sich aus dieser Beobachtung ein für die Betrachter:innen ersichtlicher und plausibler Lernanlass ergeben. Besteht die Bereitschaft, die Aufzeichnung als realistische und neutrale Bewertungsgrundlage anzuerkennen, übernehmen die Beobachter:innen Verantwortung für ihr Handeln und sind zugänglich für Entwicklung alternativer Lernprinzipien. Wenn allerdings die kontinuierliche Wahrnehmung von Inkongruenzen zu einer grundsätzlichen Infragestellung der Innenperspektive führt oder die Videoreflexion per se als oktroyiert erlebt wird, entwickeln die Lernenden

eine zunehmende Verweigerungshaltung und werden sich den möglichen Potenzialen der medial basierten Selbstwahrnehmung gegenüber verschließen (Heiden, 2018, S. 109f.).

Bei Sichtung der bisherigen Studien zur Anwendung der Videokamera im Kontext musikalischer Erarbeitungsprozesse muss allerdings konstatiert werden, dass der Fokus der Forschungsbemühungen bis dato ausschließlich im tertiären Ausbildungsbereich bzw. im Kontext professioneller Musikausübung lag (Johnston, 1993; Jale, 2012; González, 2011; Heiden, 2018).⁵ Die Anwendung der Videoreflexion an privaten oder kommunalen Musikschulen, also im Bereich des Einstiegsunterrichts und der musikalischen Breitenbildung, war meiner Kenntnis nach bislang nicht Teil musikpädagogischer/-psychologischer Forschungsbemühungen.

Studien zur Selbstwirksamkeit, der selbstbestimmten Anwendung und Entwicklung eigener Lernstrategien sowie der intrinsischen Motivation liefern demgegenüber zunehmend die Erkenntnis, dass diese bedeutsamen Prädikatoren für Lernzuwachs und Kompetenzerfahrung vor allem im Schulalter (Primar- und Sekundarstufe) beeinflusst werden sollten, um die Entwicklung einer entsprechend optimistischen und selbstbewussten Lerneinstellung zu ermöglichen (vgl. unter anderem Franz, 2020, S. 14). Auch wenn diese Befunde aus dem Bereich der schulpädagogischen Forschung entstammen, erscheint es aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive – insbesondere auf Grundlage konstruktivistischer und subjektorientierter Lerntheorien – nachvollziehbar, dass eine nachhaltige Beeinflussung der musikalischen Selbstwirksamkeit als zentrales „Handlungsfeld [...] musikbezogener Identitätsarbeit“ (Busch, 2013, S. 12) ebenfalls vor allem im Kindes- und Jugendalter ermöglicht werden kann.

Daher möchte ich im anschließenden Abschnitt mit der Kurzvorstellung eines konkreten Unterrichtsversuchs für die Anwendung der Videoreflexion eine Vorgehensweise zur Diskussion stellen, wie auf Grundlage der bisherigen Ausführungen günstige Voraussetzungen für intrinsisch motiviertes, subjektorientiertes Lernen auf Basis von Diskrepanzerfahrungen im (musik-)schulischen Instrumentalunterricht geschaffen werden könnten; denn, auch wenn es aus der Perspektive der kritischen Psychologie konstitutiv für das selbstbestimmte Lernen ist, dass Lernende die für sie relevante Handlungsproblematik selbst erleben müssen, um ein Interesse zu entwickeln (Holzkamp, 1993), „das Lerngeschehen zunächst [also] gerade nicht mit der Zielfixierung“ (Rihm, 2006, S. 55) einhergeht, so wird hier dennoch davon ausgegangen, dass entsprechende Unterrichtsinhalte, Settings oder Lernimpulse diesen autonomen Übeprozess begünstigen bzw. ermöglichen können.

⁵ Eine ausführliche Darstellung weiterer Forschungsarbeiten, die sich ebenfalls ausschließlich mit dem tertiären Ausbildungsbereich bzw. mit professionellen Musiker:innen befassen, findet sich bei Marianne Heiden (2018, S. 95ff.).

8. Kurzvorstellung eines Unterrichtsversuchs zur *Videoreflexion im Musikunterricht*⁶

Versuchsbeschreibung

Die hier komprimiert vorgestellte Studie wurde in Form einer Fallanalyse mit vier Schlagzeugschüler:innen der 6. Klasse einer Bremer Oberschule mit Musikprofil durchgeführt. Es wurde hierbei die Umsetzung und Reflexion einer rudimentären Ensembleübung untersucht, bei der als gemeinsam mit den Schüler:innen bestimmte Zielsetzung die Synchronität des Zusammenklangs – ein möglichst gleichzeitiger Trommelschlag – herausgestellt wurde. Die praktische Ausführung der Aufgabenstellung wurde videografiert und direkt im Anschluss an die Aktion auf einem Bildschirm präsentiert. Auf Grundlage dieser medial basierten Selbstkonfrontation führten die Teilnehmer:innen ein Reflexionsgespräch über ihre gemeinsame Umsetzung. Diese Sequenz aus Praxis und Reflexion wurde daraufhin zweimal in gleicher Weise repetiert.

Auswertung

Die gemeinsamen Feedbackrunden wurden sowohl quantitativ als auch qualitativ ausgewertet. Numerisch wurden Redeanteile und der eigeninitiierte Gesprächsbeginn seitens der Schüler:innen direkt nach der Videopräsentation erfasst. Das Ergebnis der Übung – also die Präzision des Zusammenspiels – wurde durch eine entsprechende Audioaufzeichnung und Auswertung eines Recordingprogramms verifiziert, um konkrete und vergleichbare Aussagen über das Resultat der praktischen Umsetzung zu erhalten.

Es konnten zudem die Präzision betreffende Entwicklungen im Laufe mehrerer Versuchsdurchgänge dokumentiert und analysiert werden.⁷

Ergebnisse

Bei der quantitativen Gesprächsanalyse stellte sich heraus, dass der Anteil der Schüler:innen an der Gesamtrede vergleichsweise hoch ist.⁸ Zudem wurde die Betrachtung der Videoaufnahmen als bedeutender Impuls für die zunehmend autonome Selbstbeurteilung der Schüler:innen identifiziert.

In der inhaltsanalytischen Auswertung konnten die schülerseitigen Selbsteinschätzungen im Abgleich mit quantifizierten Qualitätsmerkmalen der Ensembleübung als vielfach korrekt und adäquat dargestellt werden. So äußerten sich die Schüler:innen u. a. in weiten Teilen konstruktiv über die Präzision des Zusammenspiels und versuchten, Ursachen für das Gelingen bzw. den Misserfolg ihrer Bemühungen zu ermitteln.

Insbesondere die gemeinsam herausgearbeiteten Defizite – also primär die als *nicht gleichzeitig* identifizierten Trommelschläge – hatten stellenweise zur Folge, dass Teil-

⁶ Ausführliche Versuchsbeschreibung, Auswertung und Ergebnisdarstellung: Pfeifer, 2020, S. 48–153.

⁷ Hier wurde bei der quantitativen Auswertung allerdings festgestellt, dass bei der „Gesamtschau auf die Entwicklung vom ersten bis zum letzten Versuch keine Verbesserung im Sinne eines immer synchroner werdenden Zusammenspiels zu beobachten“ war (Pfeifer, 2020, S. 100).

⁸ Die individuelle Partizipation am Erarbeitungsprozess unterschied sich jedoch deutlich (Pfeifer, 2020, S.103).

nehmer:innen problembewusst, lösungsorientiert und zunehmend selbstständig nach Verbesserungsvorschlägen für diese als Handlungsproblematik wahrgenommenen Diskrepanzen suchten; so wurde überdies erkennbar, dass der Lehrende den kooperativen Lernprozess wie beabsichtigt unter Zurücknahme seiner Person begleiten konnte. In diesem Zusammenhang erwiesen sich offene, evaluative Lehrerfragen als kognitiv aktivierend und animierend.

In der abschließenden kommunikativen Validierung äußerten sich die teilnehmenden Schüler:innen weitgehend positiv über die Videoreflexion. So beantwortete ein Teilnehmer die Frage nach einer möglichen Begründung für den förderlichen Effekt von videobasierten Selbstwahrnehmungen folgendermaßen:

„weil [...] man selber sehen [kann], wie man gespielt hat [,denn] man kann zwar selber hören, wie man spielt, man kann aber nicht sehen, wie man spielt, und da verlässt man sich auf das Urteil von anderen; aber wenn man selber sieht, wie man spielt, kann man vielleicht sich selber auch noch Tipps geben [...] das hilft ja auch wenn du dich selber siehst, wie du spielen kannst und auch [siehst], wie du dich verbesserst [...]“ (Pfeifer, 2020, S. 316).

9. Interpretation

Um den vorgestellten Unterrichtsversuch im Kontext der bisherigen Erläuterungen zu interpretieren, soll erneut auf die Ausführungen Treplins zugegriffen werden, dessen Transfer des Modells von Holzkamp auf den Instrumentalunterricht praxisbezogene Kriterien offenbart, die als lerntheoretische Grundlage für die Deutung der Untersuchungsergebnisse angewendet werden:

„Für das Musizieren-Lernen läßt sich nun folgendes sagen: Entweder ich habe eine ganz genaue Vorstellung von dem, was ich an Musik ‚verlauten‘ lassen will, kann diese aber mit meinem Körper nicht hervorbringen – dann ist der Zugang zu den Möglichkeiten meines Bewegungsapparates eingeschränkt [...] und ich kann versuchen, eine zunehmende Bewegungskontrolle zu entwickeln [...] Oder aber mir ist die Musik, die ich zu Gehör bringen will, in all ihrer Dimensionalität nur vage präsent, d. h., daß ich über die Möglichkeiten, Musik entsprechend eigener Intentionen zu gestalten, nicht wirklich verfüge – dann gilt es zunächst, die musikalische Vorstellung und damit den Zugang zur Musik selbst zu vertiefen. Wenn das gelingt, werden die eigenen Intentionen dabei nicht nur deutlicher und bewußter, sondern entwickeln sich auch“ (Treplin, 1997, S. 59 f.).

Zunächst beschreibt hier Treplin also den Umstand, dass motorische Handlungsschwierigkeiten für Schüler:innen einfacher zu identifizieren und zu erfassen sind als „inhaltliche, ästhetische Probleme“.⁹ Darüber hinaus wird in diesem Zitat eine bedeutende Prämisse für selbstbestimmtes Lernen formuliert: Der Lernende muss für die erfolgreiche Umsetzung eines musikalischen Vortrags bereits vor dem Spiel eine *eigene* Klangvorstellung haben bzw. entwickeln, um das Handlungsergebnis einschätzen und die identifizierten Mängel auf spieltechnische Hemmnisse zurückführen zu können. So resümiert er:

„Für eine ‚lehrende‘ Unterstützung des Lernprozesses, die an subjektiven Lerngründen anzusetzen beansprucht, ist diese Unterscheidung zwischen Bewegungsverfügung und musikalischer Intensionsentwicklung wichtig, weil die damit thematisierten verschiedenen Diskrepanzerfahrungen jeweils unterschiedliche Unterstützungsaktivitäten verlangen“ (Treplin, 1997, S. 60).

⁹ Hier ist aufgrund fehlender Ermöglichungsstrategien zu befürchten, dass ein Angleichungsprozess zwischen dem bereits etablierten Interpretationsstil der Lehrkraft und dem sich noch entwickelnden individuellen Ausdrucksvermögen der Schüler:innen stattfindet (Treplin, 1997, S. 60).

Der hier vorgestellte Unterrichtsversuch geht also vor diesem Hintergrund von der Annahme aus, dass die erfolgreiche Umsetzung einer von Lernenden und Lehrenden gemeinsam erarbeiteten Zielsetzung einer Spielübung von Ersteren dann adäquat und gewinnbringend beurteilt werden kann, wenn die Erfolgskriterien zunächst weitgehend präzise zu beschreiben sind. Dies gilt meines Erachtens insbesondere bei der Einführung der Videoreflexion im nichtprofessionellen Gesangs- und Instrumentalunterricht, da die direkte Konfrontation mit dem Ergebnis eigener Bemühungen beispielsweise um einen emotionalen Ausdruck häufig als ungewohnt, irritierend oder gar desillusionierend empfunden werden (Heiden, 2018) – weshalb Videotraining in dieser Hinsicht generell als „risikoreiche Situationen“ (Toelstede & Gamber, 1993, S. 43) eingeschätzt werden müssen.

Mit dem Fokus auf den Gleichklang eines gemeinsamen Trommelschlags wurde also bewusst ein Übungsziel gewählt, das auch für Anfänger ohne Vorkenntnisse vergleichsweise eindeutig zu identifizieren und zu beurteilen ist (Fischinger, 2009, S. 64); so konnten günstige Voraussetzungen für die Bereitschaft der Schüler:innen geschaffen werden, individuelle Einschätzungen vorzunehmen, ggf. nach konkreten Ursachen und Lösungen zu suchen und kritische Peerfeedbacks bereitwillig anzunehmen (Pfeifer, 2020, S. 119ff.). Zudem konnte auf Grundlage dieser konkreten Analyse Kriterien die Effektivität der gemeinsamen Verbesserungsstrategien im weiteren Verlauf des Unterrichtsversuchs präzise beurteilt werden; damit ist eine immanente Voraussetzung dafür geschaffen, dass die Wirksamkeit eigener Bemühungen sichtbar und erfahrbar werden kann.

10. Ausblick und Diskussion

Zunächst soll an dieser Stelle konstatiert werden, dass es sich bei der hier hergeleiteten und dargestellten Videoreflexion im Musikunterricht weniger um eine *Methode* als vielmehr um eine durch die entsprechende Anwendung offenbarte *Haltung* im Instrumentalunterricht handelt. Die Videoaufnahme als Widerschein eigenen Tuns rückt – im Gegensatz zur lehrerzentrierten Imitationsmethode – den Akteur, also den Lernenden selbst, in den Fokus. Der sportpädagogische Begriff der *self-as-a-model*-Intervention (Martini et al, 2011) versinnbildlicht diesen elementaren Perspektivwechsel; transferiert auf den Instrumentalunterricht kann die introspektive Suche nach der *eigenen* Stimme als *Forschendes Üben* (Uhde & Wieland, 2002) verstanden werden:

„Statt eine Musik bloß nachzumachen, muss der Interpret sich selber der Musik ähnlich machen [...]. Sinnvoll Üben heißt dann, den Gesetzen der organischen und zugleich der musikalischen Bewegung auf die Spur zu kommen, um spielend der Musik und sich selber immer ähnlicher zu werden“ (Uhde & Wieland, 2002).

Vor diesem Hintergrund begreifen Lehrende sich also nicht mehr vornehmlich als *Vormachende* oder *Zeigende* – deren „implizites Wissen, das ‚sich zeigt‘, erst vom Gegenüber erschlossen“ (Besse, 2022, S. 152) werden muss –, sondern vielmehr als *Facilitator:innen*, die aus einer Subjektorientierung heraus die Selbstbegegnung der Lernenden zu ermöglichen versuchen. Ihre Funktion lässt sich aus dieser Perspektive mit dem Begriff *Anregung-Geben* (Kranefeld & Jeismann, 2021) näherungsweise umschreiben; aus diesem pädagogischen Selbstverständnis heraus ist mit Lehrtätigkeit im Instrumentalunterricht damit vor allem eine bewusst zurückgenommene Begleitung kreativer Lernprozesse gemeint, beispielsweise durch die Intensivierung der Verarbeitungstiefe und die Fokussierung der Aufmerksamkeit (Kranefeld & Jeismann, 2021). Hierbei entscheidet das „kognitive Niveau“ der „reflexive[n] Frage“ (Lotz, 2016) bzw. der „metaprocess elicitation“ (Mehan, 1979) darüber, inwieweit die Intervention der Lehrenden entsprechend selbstständige und ergiebige Denkprozesse der Schüler:innen ermöglicht.

Die Transparenz einer kriteriengeleiteten Zielsetzung – dies ließen die Ergebnisse des hier vorgestellten Unterrichtsversuchs erkennen – befähigt die Schüler:innen dazu, das Gelingen der praktischen Umsetzung zunehmend autonom und konstruktiv zu beurteilen (Pfeifer, 2020).

In der hier hergeleiteten Weise stellt die Videoaufnahme also ein *Medium* dar, das im ursprünglichen Wortsinn als das „Mittlere“ (altgriechisch μέσον [mésón]) und damit als etwas *Vermittelndes*, *Ausgleichendes* und *Kompensatorisches* in Erscheinung tritt. Es ist in diesem Verständnis im Unterricht als ein Gemeingut zu verstehen, auf das beide Seiten, Lehrende wie Lernende, gleichermaßen Zugriff haben; Schüler:innen erleben sich als (ko-)aktiv und teilhabend, denn sie *werden* nicht beobachtet, bewertet und gespiegelt, sondern sehen, suchen und verstehen *selbst*.

Lehrer:innen können los-, nicht alleine-lassend begleiten und anstelle des Vormachens, Zeigens und Erklärens vielmehr warten, fragen und zuhören. Statt dem „traditionell hierarchisch geprägte[n] ‚Conservatoire-Modell‘“ (Behle, 2022, S. 49) könnte im Instrumentalunterricht eine „gemäßigt konstruktivistische Kommunikation“ (Becker-Mrotzeck, 2011, S. 12) auf Augenhöhe stattfinden, die keinen Wissensvorsprung negiert, sondern bei der die Handlungsproblematik als lebenspraktischer Anlass zur Reflexion von beiden Seiten gleichermaßen registriert werden kann. Mögliche Diskrepanzwahrnehmungen motivieren vor allem die Schüler:innen dazu, eigene Lern- und Übestrategien zu entwickeln und auszuprobieren. Hier ist nun entscheidend: Deren Wirksamkeit wird nicht attestiert, sondern erfahren. In dieser Weise können medial basierte Reflexionsmomente im Gesangs- und Instrumentalunterricht die Erfahrung symmetrischer, ästhetischer Aushandlungsprozesse ermöglichen und sukzessive Schüler:innen darin bestärken, zunehmend auch im gesellschaftlichen Diskurs ihre Haltung und Zugehörigkeit als mündige Bürger:innen künstlerisch zu artikulieren.

Literatur

- Adorno, T. W. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Becker-Mrotzek, M. (2011). Der Erzählkreis als Exempel für die Besonderheiten der Unterrichtskommunikation. In *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)* 80, 31–45. Online verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/273750962_Der_Erzahlkreis_als_Exempel_fur_die_Besonderheiten_der_Unterrichtskommunikation [Zugriff am 31.03.2023].
- Behrendt, A. (2015). *Zum Kompetenzerleben von Schülern im Musikunterricht*. Masterarbeit, Berlin, UdK.
- Besse, N. (2022). *Musizieren als Kunst der Begegnung*. Münster: Waxmann.
- Bossen, A., Tellisch, C. (Hg.) (2020). *Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung*. Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik, 8. Potsdam: Universitätsverlag.
- Brandstätter, U. (2013). *Bildende Kunst und Musik im Dialog: Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung*. Augsburg: Wißner.
- Busch, T. (2013). Entwicklung und Beziehung von musikalischer Selbstwirksamkeit und musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept in den Klassenstufen 7 und 8. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 2/4. Online verfügbar unter: <https://www.b-em.eu/index.php/ojs/article/view/87> [Zugriff am 05.04.2023].
- Busch, B. (Hg.) (2021). *Grundwissen Instrumentalpädagogik*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Dallmer, J. (2020). *Glück und Nachhaltigkeit: Subjektives Wohlbefinden als Leitmotiv für nachhaltige Entwicklung*. Bielefeld: transcript.
- Deci, E.L., Ryan, R.M (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Springer.
- Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik. *Selbstwirksamkeit*. Online verfügbar unter: <https://degede.de/abc/selbstwirksamkeit/> [Zugriff am 31.03.2023].
- Deutscher Musikrat: 7. *Berliner Appell – Musik ist unser aller Leben. Acht Forderungen an die Parteien, Parlamente und Regierungen in Kommunen, Ländern und Bund*. Berlin Online verfügbar unter: https://www.musikrat.de/fileadmin/files/DMR_Musikrat/Presse/PMs/2021/November/DMR_7_Berliner_Appell_231021_final.pdf [Zugriff am 31.03.2023].
- Carmichael, M. & Harnischmacher, C. (2015). Ich weiß, was ich kann! Eine empirische Studie zum Einfluss des musikbezogenen Kompetenzerlebens und der Motivation von Schülerinnen und Schülern auf deren Einstellung zum Musikunterricht. In A. Niessen, J. Knigge (Hg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (S. 177–198). Münster: Waxmann.
- Fischinger, T. (2009). *Zur Psychologie des Rhythmus. Präzision und Synchronisation bei Schlagzeugern*. Kassel: university press.
- Fox, J. (2005). Unpacking Transnational Citizenship. In *Annual Review of Political Science*, Vol. 8, 171–201.
- Frank, S. (2005). „Civic education“ – was ist das? (S. 1–11). Berlin: BLK (Demokratiebausteine).
- Franz, T. (2020). *Zum Zusammenhang von Leistungsmotivation, Flow-Erleben und subjektivem Wohlbefinden*. Eine empirische Studie an Schülerinnen und Schülern der Primar- und Sekundarstufe. Dissertation, Universität Trier.
- González, M. J. F. (2012). Advantages and Limits of Video-Recording as a Tool for Students, Teachers and Researchers in Music Conservatoires. Vortrag im Rahmen der internationalen Konferenz *the future of education*. Florenz. Online verfügbar unter:

- https://conference.pixel-online.net/conferences//edu_future/common/download/Paper_pdf/MUS07-Fernandez.pdf [Zugriff am 31.3.2023].
- Grosse, T. (2006). *Instrumentaler Gruppenunterricht an Musikschulen: eine Untersuchung am Beispiel des Landes Niedersachsen*. Forum Musikpädagogik. Augsburg: Wißner.
- Günter, A. (2007). Welche Differenz macht die Utopie? Zu einer postmodernen Kontur des Utopischen. In B. Sitter-Liver (Hg.), *Utopie heute: zur aktuellen Bedeutung, Funktion und Kritik des utopischen Denkens und Vorstellens; 23. und 24. Kolloquium (2005 und 2006) der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften*, Bd. 1 (S.111–138). Stuttgart: Kohlhammer.
- Harnischmacher, C. (2008). *Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik*. Forum Musikpädagogik, Bd. 86. Augsburg: Wißner.
- Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki, H. Mieg (Hg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 50–62). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Honnens, J. (2023). *Bemerkungen zum Seminar: Demokratie und Selbstwirksamkeit in der Musikpraxis*. hfmt Köln.
- Holzkamp, K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt (Main): Campus.
- Hubrich, S. (2016). *Erweiterung des kreativen Terrains*. nmz, 4/16.
- Isin, E. F. & Nielsen, G. M. (2008). Introduction: Acts of Citizenship. In dies. (Hg.), *Acts of citizenship* (S. 1–12). London: Bloomsbury.
- Jachmann, J. (2020): *Gemeinsam Musik schaffen. Instrumentalunterricht als performative Interaktion*. Dissertation, Hochschule der Künste Berlin.
- Jale, D. (2012). Video Recorded Feedback for Self Regulation of Prospective Music Teachers in Piano Lessons. *Journal of Instructional Psychology*, 39/1, 17.
- Jeismann, A.-L. & Kranefeld, U. (2021). (Un-)Eindeutige Anregungen. Zur Rekonstruktion von Handlungsmustern bei der Begleitung von Prozessen des Musik-Erfindens. In J. Hasselhorn, O. Kautny, F. Platz (Hg.), *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention*. Musikpädagogische Forschung, Band 41 (S. 135–154). Münster: Waxmann.
- Jerusalem, M., Drössler, S., Kleine, D., Klein-Heßling, J. (2007), *Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht*. Universität Berlin.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In Hopf, D. & Jerusalem, M. (Hg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 44 (S. 28–53). Weinheim: Beltz.
- Johnston, H. (1993). The Use of Video Self-assessment, Peer-assessment and Instructor Feedback in Evaluating Conducting Skills in Music Student Teachers. *British journal of music education* 10/1, 57–63.
- Lessing, W. (2022). Begleittext zum Symposium anlässlich des 50-jährigen Bestehens der „Arbeitsgemeinschaft der Leitenden musikpädagogischer Studiengänge“ (ALMS). Online abrufbar unter: <https://www.mh-freiburg.de/veranstaltungen/veranstaltungen/details/artistic-citizenship> [Zugriff am 31.03.2023].
- Lessing, W. (2021). Kann es eine kritische Instrumentalpädagogik geben – und wenn ja, wie müsste sie aussehen? *üben & musizieren.research*, 1, S. 1–16. Online abrufbar unter: https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_2021_lessing/ [Zugriff am 31.03.2023].
- Lessing, W. (2020). Ein neuer Weg zur künstlerischen Eigenständigkeit? Videoreflexion als Unterstützung des Einzelunterrichts an Musikhochschulen. *Beiträge Empirischer Musikpädagogik*, 11, S. 1–8. Online verfügbar unter: <https://b-em.info/index.php/ojs/article/view/190> [31.3.2023].
- Lotz, M. (2016). *Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule – Eine Videostudie*. Wiesbaden: Springer.

- Ludwig, J.; Thomsen, S. (2020). Bildungsprozesse von Teilnehmenden in Tanz-, Theater und Performance-Projekten. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn, A. Scheunpflug (Hg.), *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde* (S. 265–278). Münster: Waxmann.
- Kaiser, H.-J. (2001). Kompetent, aber wann? Über die Bestimmung von „musikalischer Kompetenz“ in Prozessen ihres Erwerbs. *Musik & Bildung*, 3, 5–10.
- Kemp, A. (2000). Neuere Forschungen zur Musikerpersönlichkeit. In K.-E. Behne, G. Kleinen, H. de la Motte-Haber (Hg.), *Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie. Band 15: Die Musikerpersönlichkeit*. Göttingen: Hogrefe.
- Kingmann, H., Schilling-Sandvoß, K. (2022). *Musikunterricht und Inklusion: Grundlagen, Themen- und Handlungsfelder*. Innsbruck: Helbling.
- Knigge, J. & Lehmann-Wermser, A. (2009): Kompetenzorientierung im Musikunterricht. *Musik & Unterricht*. 94. Online verfügbar unter: https://www.academia.edu/1304156/Kompetenzorientierung_im_Musikunterricht [Zugriff am 31.3.2023].
- Mahlert, Ulrich (2009): Informelles Lernen und „klassischer“ Instrumental-/Vokalunterricht. In P. Rübke, N. Ardila-Mantilla (Hg.), *Vom wilden Lernen. Musik lernen auch außerhalb von Schule und Unterricht* (S. 45–60). Mainz: Schott.
- Mahlert, U. (1998): Mimesis und Imitatio. Nachahmungslernen im Instrumentalunterricht. *üben & musizieren* 15/5. Mainz.
- Mantel, G. (1987). *Einfach Üben*. Mainz: Schott.
- Martini, R., A.M. Rymal & M.D. Ste-Marie (2011). Investigating Self-as-a-Model Techniques and Underlying Cognitive Processes in Adults Learning the Butterfly Swim Stroke. *International Journal of Sports Science and Engineering*, 5/11 No. 04, 242–256.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social Organization in the classroom*. Cambridge, Harvard University Press.
- Moritz, C., & Kamper, M. (2015). Videos im Musikunterricht. In S. Schmid (Hg.), *Musikunterricht(en) im 21. Jahrhundert* (Forum Musikpädagogik) (S. 163–178). Augsburg: Wißner.
- Naujoks, N., Weiß, S. & Händel, M. (2021). Lernstrategien beim musikalischen Üben handlungsnah erfassen. *Beiträge Empirischer Musikpädagogik* 12, 1–22. Online verfügbar unter: <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/195> [Zugriff am 31.03.2023].
- Oberschmidt, J. (2020). Resonanz. Überlegungen zu Hartmut Rosas Resonanztheorie in (musik)pädagogischer Hinsicht. *musikunterricht aktuell*, H. 11, 10–18.
- Pearson, K., R., (2003): *Design and Development of the Self-Efficacy for Musical Studies Scale*, Dissertation, Brigham Young University.
- Petrat, N. (2001). Den Schüler musikalisch „schweben lassen“. Musikalischer Flow beim Instrumentalspiel: eine Perspektive für ästhetische Erfahrungsprozesse. *NMZ*, 6, 24.
- Pfeifer, A. (2020). *Videoreflexion im Musikunterricht*. Dissertation, Universität Bremen. <https://doi.org/10.26092/elib/313> [Zugriff am 31.3.2023].
- Rihm, T. (2006). Täuschen oder vertrauen? Hinweise für einen kritischen Umgang mit Portfolios. In: I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (S. 53–59). Seelze: Kallmeyer.
- Sachsse, M. (2019). Musik-Erfinden im Unterricht: Eine ästhetische Praxis vor dem Hintergrund von Standardisierung. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(6), 864–887.
- Schiller, F. (1795/2000). *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*, hg. v. K., L. Berghahn. Stuttgart: Reclam.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. New York: Basic Books.
- Schmidt Campbell, M., Martin, R. (Hg.) (2006). *Artistic Citizenship: A Public Voice for the Arts*. London: Taylor & Francis.

- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem, & D. Hopf (Hg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28–53). Weinheim: Beltz.
- Silverman, M., Elliot, D.J., Bowman, D. W. (Hg.) (2016). *Artistic Citizenship: Artistry, Social Responsibility, and Ethical Praxis*. New York, Oxford: University Press.
- Silverman, M., Elliot, D.J. (2016). Arts Education as/for Artistic Citizenship. In M. Silverman, D. J. Elliot & D. W. Bowman (Hg.). *Artistic Citizenship: Artistry, Social Responsibility, and Ethical Praxis* (S. 81–103). New York, Oxford: University Press.
- Sliwka, A. (2005). Vorbild auch für Deutschland: „Education for Citizenship“ in England. In W. Edelstein, P. Fauser (Hg.), *Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“*. Berlin: BLK. Online verfügbar unter: <https://www.pedocs.de/volltexte/2008/135/pdf/Sliwka3.pdf> [Zugriff am 31.03.2023].
- Sliwka, A. (2001). *Demokratie Lernen und Leben. Bd. II: Civic Education: Das anglo-amerikanische Beispiel*. Weinheim: Freudenberg Stiftung.
- Spitzer, M. (2002). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum.
- Stange, C. (2020). Beziehungen stiften – Zur Rolle sozialer Mimesis in musikalischen Aneignungsprozessen. In A. Niegot, C. Rora, A. Welte (Hg.), *Gelingendes Leben und Musik* (S. 223–240). Düren: Shaker.
- Toelstede, B.G., Gamber, P. (1995). *Video-Training und Feedback*. Weinheim: Beltz.
- Treplin, H. (1997). Bewegte Griffe und musikalische Begriffe: Musikmachen als Lernproblematik. *Forum kritische Psychologie*, 38, 54–76. Online verfügbar unter: https://www.kritische-psychologie.de/files/FKP_38_Hans-Treplin.pdf [Zugriff am 31.03.2023].
- Tröndle, M. (Hg.) (2018). *Das Konzert II: Beiträge zum Forschungsfeld der Concert Studies*. Bielefeld: transcript.
- Uhde, J., Wieland, R. (2002). *Forschendes Üben: Wege instrumentalen Lernens*. Kassel: Bärenreiter.
- Wagner, T. (2016). Bildung von Acts of Citizenship: Theoretische Überlegungen zu einer politischen Pädagogik des Sozialen. *Widersprüche: Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, 36 (142), 61–78. Online verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-64280-3> [27.01.2023].
- Woolfolk, A. (2008). *pädagogische Psychologie*. München: Pearson.
- Zarza-Alzugaray F.J., Casanova, O., McPherson G. & Orejudo, S. (2020). Music Self-Efficacy for Performance: An Explanatory Model Based on Social Support. *Front. Psychol.*, 11:1249.
- Zamorra, C. (2018). What is a citizen artist? Online verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=LixhAMqn-SA> [31.03.2023].

Andreas Pfeifer

Hamburger Konservatorium

Sülldorfer Landstraße 196

22589 Hamburg

Deutschland

E-Mail: andreas.pfeifer@hhkon.de

Forschungsschwerpunkte: Musikbezogenes Kompetenzerleben, Videoreflexion, Unterrichtskommunikation und Musizieren in Gruppen

Stichworte: *musikalische Selbstwirksamkeitserwartung, Videoreflexion, musikbezogenes Kompetenzerleben, Diskrepanzerfahrung und selbstbestimmtes Lernen*