
Marianne KAMPER¹ (Friedrichshafen)

Videreflexion im Musikstudium. Studierende nehmen ihren Einzelunterricht unter die Lupe

Zusammenfassung

Der folgende Werkstattbericht gibt anhand eines Praxisbeispiels Einblick in die Videreflexion des künstlerischen Einzelunterrichts seitens Musikstudierender. Dabei wird erläutert, dass die Rahmenbedingungen eines Musikstudiums (individualisierte Lehre, Weiterentwicklung impliziten Handlungswissens) „spezielle“ Potenziale und Anforderungen an die Videreflexion zur Folge haben. Der Artikel zeigt auf, wie diese Überlegungen zu einer ersten didaktischen Ausgestaltung (Leopold-Mozart-Zentrum der Universität Augsburg) führten und weshalb gerade die punktgenaue Videokomentierung (PVK) als Reflexionswerkzeug einen zentralen Stellenwert erhält. Schließlich werden Möglichkeiten einer didaktischen Weiterentwicklung auf Basis erster Projekt-Erkenntnisse erörtert.

Schlüsselwörter

Videreflexion, Videokomentierung, Musikstudium, Einzelunterricht, Handlungswissen

Video-based reflection on one-to-one tuition at a conservatory

Abstract

The following report presents a project at a music conservatory (Leopold-Mozart-Zentrum, Augsburg University), in which students reflect on their one-to-one lessons via video. In this context, the objectives of individualized teaching and the strengthening of implicit knowledge impose special conditions on the didactic design of the video reflection. In particular, video annotation plays an important role in the didactic concept and its further development (which is discussed based on initial findings in the project).

Keywords

Video-based reflection, video annotation, music studies, one-on-one lessons

¹ E-Mail: marianne.kamper@zu.de

1 Das Musikstudium als Sonderfall der Hochschullehre

Das Musikstudium, sei es ausschließlich künstlerischer oder auch künstlerisch-pädagogischer Ausrichtung, stellt im Verhältnis zu anderen sozial-, geistes- oder auch naturwissenschaftlichen Studiengängen einen Sonderfall dar. Übergreifendes Ziel des Studiums ist es, *professionell praktizierende* Künstler/innen und/oder Musikpädagoginnen und Musikpädagogen auszubilden (z. B. JØRGENSEN, 2009). Im Zentrum der Ausbildung stehen die Weiterentwicklung musikalischer Könnerschaft (also impliziten Handlungswissens, vgl. NEUWEG, 2001) und die Vorbereitung auf die Berufs*praxis*. Die Organisation des Studiums und die Lehre richten sich danach aus: So erfordert z. B. die Zulassung zum Studium das Bestehen einer anspruchsvollen Aufnahmeprüfung und die Lehrformate sind hochgradig individualisiert (Einzel-/Kleingruppenunterricht). Es handelt sich also weniger um ein wissenschaftliches Studium im herkömmlichen Sinne, weshalb es lohnt, den Videoeinsatz gerade in diesem speziellen Hochschulkontext zu betrachten.

Im folgenden Beitrag wird ein Projekt aus der Musikhochschulpraxis vorgestellt, das die Videoreflexion des *künstlerischen Einzelunterrichts* zum Ziel hatte. Der ressourcenintensive 1:1-Unterricht bei einer Meisterin bzw. einem Meister bildet den Mittelpunkt des Musikstudiums (NERLAND, 2007) – auch aus Sicht der Studierenden (BURT & MILLS, 2006). Da über das Projekt einschließlich seiner wissenschaftlichen Begleitung an anderer Stelle berichtet wurde (KAMPER, 2013), wird hier der Fokus v. a. auf seine Potenziale, didaktische Ausgestaltung und mögliche Weiterentwicklungen (s. Punkt 3-5) gerichtet. Unter Punkt 2 werden aus Verständnisgründen lediglich die Eckdaten zum Projekt skizziert.

2 Videoreflexion des künstlerischen Einzelunterrichts am Leopold-Mozart-Institut der Universität Augsburg (LMZ)

Im Studienjahr 2011/2012 startete das Projekt zur Videoreflexion am LMZ Augsburg mit 16 Musikstudierenden aus Gesangs-, Klavier-, Streicher- und Bläserklassen. Die Musikstudierenden zeichneten ihren Einzelunterricht im Schnitt sieben Mal im Studienjahr auf. Im Anschluss an die Stunden reflektierten sie die Videos auf der Lernplattform edubreak². Auf dieser hatten sie nicht nur Zugang zu ihren eigenen Videos (ausschließlich Stream), sondern konnten diese zusätzlich mit Kommentaren anreichern. Via **punktgenauer Videokommentierung (PVK)** verliehen die Studierenden ihren Reflexionen Ausdruck, sei es mittels Text, Bewertungssymbolen (Ampelzeichen grün, gelb, rot) oder Einzeichnungen (Farbflächen). Dabei produzierten sie referenzierbare Artefakte, die die

² Diese wird von der Ghostthinker GmbH bereitgestellt. Informationen zur Lernplattform finden sich u. a. bei www.ghostthinker.de.

Videoszenen in Kombination mit ihren jeweiligen (Situations-)Deutungen des Geschehens beinhalten (s. Abb. 1).

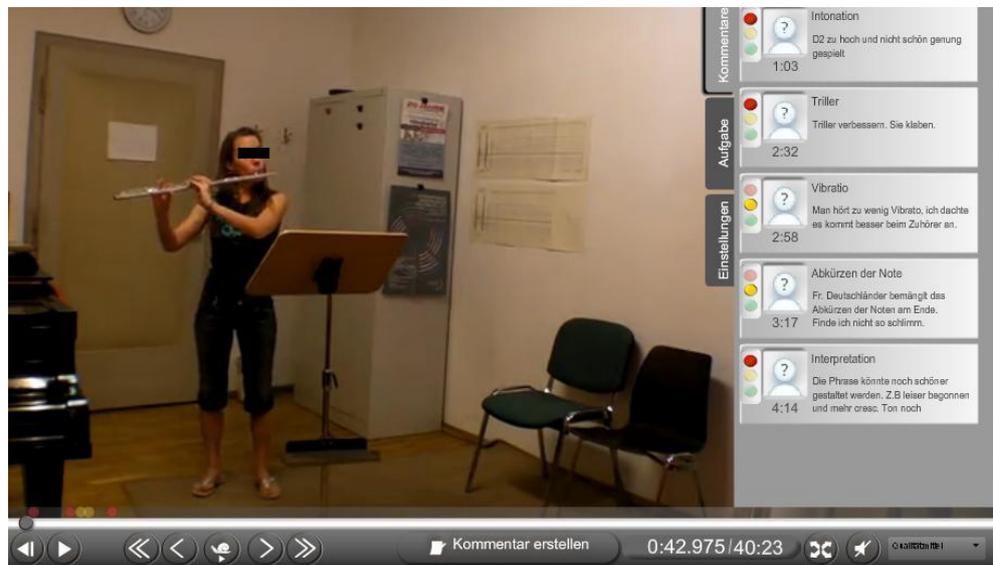


Abb. 1: Screenshot aus edubreak®. Zu sehen ist ein Video aus dem Einzelunterricht Querflöte inklusive studentischer Kommentare (rechts). Die Kommentar-Zeitmarken werden auf der Leiste unten angezeigt.

Im Rahmen des Projektes entstanden rund 800 PVK. Sie geben Einblick in inhaltliche Schwerpunktsetzungen und Bewertungsmuster der Studierenden. Es stellt sich hier die Frage nach den Potenzialen, die diese für das Lernen im weitesten Sinne haben – nicht nur aus Sicht der teilnehmenden Studierenden und Lehrenden, sondern *auch* aus Sicht der Hochschule, die den Einsatz unterstützt.

3 Potenziale der Videoreflexion

Ziele des künstlerischen Einzelunterrichts³ sind die Weiterentwicklung der Spiel-/Gesangstechnik, die Arbeit an der musikalischen Interpretation sowie künstlerischen Präsentation des Werkrepertoires und die Entwicklung künstlerischer Eigenständigkeit einschließlich der Fähigkeit zum reflexiven, lebenslangen Lernen *nach* dem Musikstudium (BURWELL, 2005; GAUNT, 2010; SMILDE, 2012).

Vor dem Hintergrund dieser Ziele werden nun Potenziale der Videoreflexion vorgestellt. Diese bedingen einander und liegen daher auf unterschiedlichen logischen Ebenen – stets gibt es aber einen Bezug zum „querliegenden“ Potenzial der Explikation bei der PVK.

dokumentation | Zunächst ist es als Vorteil zu werten, dass per Video die (mündliche) Tradition von Handlungswissen (z. B. JØRGENSEN, 2000) einschließlich

³ Weitere Ausführungen dazu u. a. bei JØRGENSEN (2009); GRIMMER (2010); KOOPMAN et al. (2007).

wertvoller Lernerfahrungen der Studierenden im Einzelunterricht⁴ dokumentiert wird. „Lessons learned“, hilfreiche Demonstrationen und Feedback seitens der Lehrenden (vgl. BOYER, 2009, S. 855), „verflüchtigen“ sich so nicht (Video als externes Gedächtnis).

außenperspektive | Bei der Ansicht ihres (video-)dokumentierten Unterrichts nehmen Studierende eine Außenperspektive in Bezug auf ihre musikalische Performanz ein und reflektieren diese dadurch (SCHATT, 2007, S. 61). Diese distanzierete (!) Reflexion eigenen musikalischen Handelns ist insofern gewinnbringend, als es sich oftmals nicht miteinander deckt, was Musiker/innen in actu erleben und was nach außen sicht- bzw. hörbar wird (RIBKE, 1991, S. 359). In Studien berichten Musiker/innen mehrfach Diskrepanzen zwischen ihrer Erinnerung an die Situation und der anschließenden Hör-/Bewegungswahrnehmung via Video (WEST, 2012, S. 12 ff., S. 56; SCHLOSSER, 2011; SNYDER, 2011, S. 56). Daher ist davon auszugehen, dass Musikstudierende ihr Musizieren und das gemeinsame Arbeiten mit den Lehrenden⁵ aus der Außenperspektive *neu* bewerten (z. B. die Stärken/Schwächen ihres Vortrags) und auf dieser Basis z. B. die Relevanz einzelner Übestellen oder -methoden (Stichwort Lernbedarfe) nochmals umgewichten. Weiterhin ist zu vermuten, dass sich Musikstudierende via Außenperspektive – insbesondere, wenn sie diese über einen längeren Zeitraum einnehmen – ihrer Entwicklung noch detaillierter bewusst werden (FUKKINK et al., 2011, S. 46), d. h. auch klein(st)e Fortschritte realisieren, die die (Übe-)Motivation maßgeblich „befeuern“ (JØRGENSEN, 2009, S. 51).

analyse | Die Außenperspektive auf das musikalische Handeln im Unterricht ermöglicht darüber hinaus, Performanz zu analysieren, *ohne* ihren Ablauf zu „stören“ (vgl. NEUWEG, 2001). Durch Wiederholen einzelner Sequenzen (z. B. LOOP) oder verlangsamten Abspielmodus können Studierende ihre (spiel-)technische Umsetzung „unter die Lupe“ nehmen (MORA, LEE & COMEAU, 2007, S. 764) und (Spiel-)Probleme im Sinne eines Reframings (SCHÖN, 1983) neu diagnostizieren. Hierfür kommen körperbezogene Aspekte wie Haltung, Arm-, Finger-, Atembewegungen sowie Mimik in Frage, die re-analysiert und in der Folge gezielt optimiert werden können (DARDEN, 1999; SCHLOSSER, 2011, S. 347; SCHMIDT & WRISBERG, 2008, S. 90). Auch bei der Analyse von Klangparametern (z. B. Artikulation, Tempo, Balance) können Musikstudierende neue Impulse für die (Um-)Gestaltung ihrer Interpretation gewinnen (RIBKE, 1991, S. 354; MANTEL, 2001, S. 19).

explikation | Die PVK erlaubt es, sämtliche Ergebnisse der Videoreflexion festzuhalten, die auf Basis der Außenperspektive und/oder Analyse erzielt wurden (s. o.). Musikstudierende generieren einen Referenzpunkt zu wichtigen (Lern-)Anregungen, -Methoden und -Ergebnissen im Video und können hochrelevante Szenen dadurch gezielt wiederholen. Die über mehrere Unterrichtsvideos

⁴ Hier wird in einer Kombination aus verbaler Instruktion und Demonstration (Musizieren) gearbeitet (vgl. NEUWEG, 2001, S. 371 „Sprache-Sache-Parallelisierung“).

⁵ Auch das Feedback der Lehrenden könnte für die Studierenden so besser nachvollziehbar sein.

hinweg gesammelten PVK ergeben dann ein Abbild ihrer Lernbiografie. Weiter haben (neue) Bewertungen und daraus folgende (Übe-)Ziele bzw. -Vorsätze in der PVK als hilfreiche Selbstinstruktion für das Üben zu gelten (vgl. GRUSON, 1988; MANTEL, 2006; GRIMMER, 2010). Außerdem fördert und fordert die Explikation, dass Musikstudierende sich *eigene* Gedanken zu Instruktionen, ihren Lernprozessen und -ergebnissen im Unterricht machen. Dieses Potenzial ist insofern ernst zu nehmen, als dass mangelnde (Selbst-)Reflexion Musikstudierender, ihre Abhängigkeit von den Lehrenden sowie ihr passives Verhalten im Einzelunterricht im Rahmen empirischer Studien vermehrt in Kritik geraten ist (KOOPMAN et al., 2007; JØRGENSEN, 2000; BURWELL, YOUNG & PICKUP, 2003; NERLAND, 2007; GAUNT, 2010).

4 Didaktischer Einsatz der Videoreflexion

Ausgehend von diesen Potenzialen wurden folgende Ziele für das Projekt am LMZ Augsburg angestrebt:

Musikstudierende sollen bei der Videoreflexion und -kommentierung

- a) ihren Einzelunterricht und dessen Ergebnisse umfassend nachbereiten,
- b) ihren aktuellen (Lern-)Stand und Probleme aus der Außenperspektive einschätzen und analysieren sowie
- c) sich eigenaktiv mit ihrem musikalischen Handeln und ihrem künstlerischen Entwicklungsprozess auseinandersetzen.⁶

Um ein dazu passendes didaktisches Konzept zu entwickeln, wurden zunächst mehrere didaktische Parameter identifiziert, die beim Einsatz der Videoreflexion zu berücksichtigen sind.⁷

Zunächst kommen technische Aspekte zum Tragen, so Bild- und Tonqualität der aufgezeichneten Videos und die zu verwendende Videoannotationssoftware. Weiterhin sind Dauer sowie Inhalte der Videos abzuwägen (Stunden von Präsentationscharakter vs. „natürliche“) und auch zu entscheiden, wie häufig und in welchen Abständen diese Videos reflektiert werden sollen (punktuellem vs. längerfristiger Einsatz, kleine vs. größere Zeitabstände). Zentral ist außerdem, wie die Videoreflexion unterstützt wird, z. B. in Form von (meta-)kognitiver Vorbereitung, (Reflexions-)Leitfragen bzw. -Aufgaben oder vorgegebener Kriterien, anhand derer die Studierenden ihre Videos bewerten. Auch die Art des Feedbacks zur Videoreflexion ist auszuloten, so z. B. in welcher Form (evtl. als Rekommentar) und durch wen (Lehrende oder Peers) es erfolgt. Schließlich sollten auch Überlegungen zu Refle-

⁶ Analoge Zielsetzungen finden sich in anderen Bereichen, z. B. bei der Arbeit mit Vorlesungsaufzeichnungen (Nachbereitung), beim Vortragstraining (Weiterentwicklung von Fähigkeiten), der Trainerausbildung (Bewegungsanalyse) oder der Lehrerbildung (kritische Selbstreflexion).

⁷ Dies erfolgte mittels einer Sichtung von Überblicksartikeln (u. a. REUSSER, 2005; FUKKINK et al., 2011) und Studien aus der Lehrerbildung, dem Musikunterricht sowie dem Sport.

xionsanforderungen angestellt werden, z. B., ob und welche Erfüllungskriterien für Aufgaben definiert werden (bspw. Mindestanzahl von Kommentaren).

Was den didaktischen Einsatz der Videoreflexion am LMZ Augsburg anbelangt, so war eine grundsätzliche Offenheit geboten (vgl. SCHLOSSER, 2011), die die individuelle Lehr-Lern-Situation sinnvoll ergänzt. Um den gewohnten Gang des Unterrichts möglichst wenig zu beeinträchtigen, wurde mit Hilfe einer Standkamera im Raum aufgezeichnet, die über ein automatisch gesteuertes Richtmikrofon verfügt (hohe Tonqualität). Um eine Beobachtung von (Lern-)Entwicklungen einschließlich ihrer motivationsfördernden Wirkungen zu ermöglichen, wurden drei Unterrichtsvideos pro Semester angesetzt. Die Auswahl der zu videografierenden Stunden trafen die Musikstudierenden selbst (auf Basis ihrer Erwartungen an diese Stunden). Sie videografierten den ganzen Unterricht, um nicht evtl. entscheidende „Aha-Erlebnisse“ o. Ä. – die sich im Fluss der Stunde oft spontan ereignen – auszuklammern. Zur Unterstützung ihrer Reflexion kam die Lernplattform edubreak® zum Einsatz (s. o.), weil diese neben PVK in Textform auch erlaubt, Bewertungen ikonisch darzustellen (Ampeln) und (Fein-)Analysen durch Einzeichnungen im Video vorzunehmen. Weiter erhielten die Studierenden Reflexionsfragen zu den Videos auf der Plattform. Sie konnten hier zwischen offenen („reflektiere hochrelevante Szenen“) oder detaillierten (aufgegliedert nach technischen, musikalischen, personenbezogenen Themen) wählen. Zusätzliche Aufgaben (u. a. Ziel einer Diskrepanzwahrnehmung) wurden seitens der Lehrenden im Unterricht gestellt. So konnten Studierende und Lehrende die Videoreflexion entsprechend der jeweiligen Stundeninhalte und -ziele individuell ausgestalten – das Konzept schaffte dafür die Rahmenbedingungen und bot gleichzeitig Einführung (Präsenzveranstaltung) und Empfehlungen zur Videoreflexion.

5 Didaktische Weiterentwicklung auf Basis der Projektbegleitung

Bei der wissenschaftlichen Projektbegleitung⁸ wird untersucht, wie die Studierenden mit ihren Videos arbeiten und welche Veränderungen ihres Unterrichts bzw. Übens sie dadurch erleben. Hierzu machten 14 der Teilnehmenden u. a. Angaben in strukturierten Leitfadeninterviews. Diese wurden qualitativ ausgewertet. 13 von 14 berichteten, dass sie Ergebnisse ihrer Videoreflexion(en) beim Üben berücksichtigen. Am häufigsten gaben sie an (10), dass die Videos sie dabei unterstützten, Hinweise, Demonstrationen ihrer Lehrenden und Übebedarfe wiederholt ins Gedächtnis zu rufen und mit PVK zu festigen. Sieben Studierende sprachen außerdem an, dass sie ihr Bewusstsein für Haltung, Bewegungen, (Atem-)Technik und klangliche Aspekte (z. B. Intonation, Akkordbalance) schärften und diese nach der PVK beim Üben verstärkt beachteten – drei Gesangs- und eine Klavierstudierende ergänzten hier, via Video ihr Musizieren „neu“ zu hören, zwei weitere überarbeiteten schriftliche Übepläne aufgrund ihrer neu gewonnenen (Selbst-)Bewusstheit. Darüber hinaus erlangten die Studierenden ein tieferes Verständnis für Instruktionen

⁸ Näheres dazu bei KAMPER, 2013.

und Feedback ihrer Lehrenden (4) und/oder Zusammenhänge zwischen ihren Bewegungen und dem entstehenden Klang (3). Die Antworten der Studierenden deuten zudem motivationale Effekte an: Fünf arbeiteten verstärkt an bei der PVK artikulierten Zielsetzungen und Problemen; drei weitere schöpften Motivation daraus, dass sie via Video Verbesserungen „spürten“. Ein gutes Drittel (5) konnte außerdem Repertoirestücke nach detailliertem Feilen an einzelnen, in den Videos markierten Problemen schneller als gewohnt zum Abschluss bringen.

Diese ausgewählten Interviewantworten lassen darauf schließen, dass die Studierenden die oben dargestellten Potenziale durchaus wahrnehmen. Nichtsdestotrotz zeigen Interviewergebnisse sowie Inhaltsanalysen der PVK *auch*, dass zum Teil heftige (Selbst-)Kritik überwiegt, Feedback seitens der Lehrenden entgegen Studierendenwünschen „Mangelware“ ist und Fragen der musikalischen Interpretation ab und an kurz kommen. Ein Re-Design des didaktischen Konzepts sollte darauf noch verstärkt eingehen⁹:

Insgesamt erscheint eine noch ausführlichere metakognitive Vorbereitung der Videoreflexion sinnvoll, z. B. innerhalb eines „Start-Coachings“ zur Videoreflexion mit Student/in *und* Lehrer/in: Dort sollten unterschiedliche Beispielszenarien für die Reflexion via Videokommentierung verdeutlicht (z. B. Bewegungsanalyse, Verbalisierung von Übemethoden) und die Nutzung dieser Reflexionen *während* des Übens (z. B. Smartphone-App) vorgestellt werden. Auch eine Sensibilisierung für emotionale Befindlichkeiten bei der Videoreflexion ist hier nötig (Umgang mit Fehlern, Form der Selbstkritik). Zudem könnten Studierende vor jeder Reflexion konkrete Ziele formulieren und diese dann inklusive der Reflexionsergebnisse in einem E-Portfolio auf der Plattform zusammenstellen. So könnte erreicht werden, dass die Studierenden das Videomaterial noch systematischer „befragen“ und bei wiederholtem Einsatz bewusst neue Themen fokussieren, z. B. positive Lernergebnisse, stilbezogene Interpretation etc. Nicht zuletzt kann zusätzliches Lehrenden- und Peer-Feedback die Perspektivenvielfalt (auch hochschulübergreifend) fördern – hierfür wären Kooperationsvereinbarungen nötig (auch zwischen Lehrenden!), auf deren Basis sensible Daten aus der intimen 1:1-Situation ausgetauscht werden können.

6 Dokumentation „gelebter“ Praxis!?

In Gesprächen mit Hochschuldozierenden oder in Internetauftritten von Musikhochschulen wird der Videoeinsatz in der Ausbildung immer wieder als „gelebte Praxis“ dargestellt. Dennoch zeigen Recherchen, dass diese nur selten dokumentiert oder evaluiert wird. Vor diesem Hintergrund ist dieses Projekt als „erster Versuch“ zu werten, die Videoreflexion im künstlerischen Einzelunterricht mit Hilfe neuer technischer Möglichkeiten (PVK) didaktisch umzusetzen und dies systematisch zu beschreiben. Nur so wird „gelebte Praxis“ diskutierbar und offen für Impulse anderer Fachbereiche. Insbesondere für (Studien-)Fächer, in denen implizites, körperbezogenes Handlungswissen weiterentwickelt werden soll (z. B. Sport,

⁹ Es gab zwei kleinere Re-Designzyklen im Projekt, eine umfassende Anpassung steht noch aus.

Tanz, Theater, Chirurgie), könnten die obigen Ausführungen zu Potenzialen und didaktischer Ausgestaltung Anregung sein. Videoreflexion ist hier nicht „objektivierend“, also als kritisches, Annahmen prüfendes Denken zu verstehen, sondern vielmehr als Einnahme einer abwägend-bewertenden, analysierenden Außenperspektive mit dem Ziel reflexiven Lernens zu werten, in diesem Fall des eigenständigen musikalisch-künstlerischen Lernens.

7 Literaturverzeichnis

- Boyer, E., Miltenberger, R., Batsche, C. & Fogel, V.** (2009). Video Modeling by Experts with video feedback to enhance gymnastics skills. *Journal of applied behavior analysis*, 42(4), 855-860.
- Burt, R. & Mills, J.** (2006). Taking the plunge: The hopes and fears of students as they begin music college. *British Journal of Music Education*, 23(1), 51-73.
- Burwell, K.** (2005). A degree of independence: teachers' approaches to instrumental tuition in a university college. *British Journal of Music Education*, 22(3), 199-215.
- Burwell, K., Young, V. & Pickup, D.** (2003). *Taking the lead: the development of student as reflective practitioner in instrumental lessons at H.E. level.* http://www.tandf.co.uk/journals/titles/rime_conf/Papers/Burwell_Young_Pickup.pdf, Stand vom 5. März 2014.
- Darden, G.** (1999). Videotape Feedback for Student Learning and Performance. A Learning-Stages Approach. *Journal of physical education, recreation and dance*, 70(9), 40-45.
- Gaunt, H.** (2010). One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal students. *Psychology of Music*, 38(2), 178-208.
- Grimmer, F.** (2010). *Wie Pianisten zu Künstlern werden.* Berlin: Deutsche Literaturgesellschaft.
- Gruson, L.** (1988). Rehearsal skill and musical competence: does practice make perfect? In J. Sloboda (Hrsg.), *Generative Processes in Music. The Psychology of Performance, Improvisation, and Composition* (S. 91-112). Oxford: Clarendon Press.
- Jørgensen, H.** (2000). Student learning in higher instrumental education: who is responsible? *British Journal of Music Education*, 17(1), 67-77.
- Jørgensen, H.** (2009). *Research into Higher Music Education. An overview from a quality improvement perspective.* Oslo: Novus Press.
- Kamper, M.** (2013). Videoannotation im künstlerischen Hauptfachunterricht an Musikhochschulen. In C. Moritz (Hrsg.), *Videotranskription in der Qualitativen Sozialforschung* (S. 262-279). Wiesbaden: Springer.
- Koopman, C., Smit, N., Vugt, A. de, Deneer, P. & Ouden, J. de** (2007). Focus on practice-relationships between lessons on the primary instrument and individual practice in conservatoire education. *Music Education Research*, 9(3), 373-397.
- Mantel, G.** (2001). *Einfach üben. 185 unübliche Überezepte für Instrumentalisten.* Mainz: Schott.

- Mantel, G.** (2006). Üben und Sprechen. In U. Mahler (Hrsg.), *Handbuch Üben* (S. 336-347). Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Mora, J., Lee W. & Comeau, G.** (2007). 3D Visual Feedback in Learning of Piano Posture. In K. Hui (Hrsg.), *Edutainment 2007* (S. 763-771). Berlin: Springer.
- Nerland, M.** (2007). One-to-one teaching as cultural practice: two case studies from an academy of music. *Music Education Research*, 9(3), 399-416.
- Neuweg, G.** (2001). *Könnerschaft und implizites Wissen*. Münster: Waxmann.
- Ribke, W.** (1991). Video in der Lehrerbildung. Lern- und musikpsychologische Aspekte. In R. D. Kraemer (Hrsg.), *Musikpädagogik. Unterricht – Forschung – Ausbildung* (S. 350-362). Mainz: Schott.
- Schatt, P.** (2007). *Einführung in die Musikpädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schlosser, M.** (2011). Minding the music: Neuroscience, video recording, and the pianist. *International Journal of Music Education*, 29(4), 347-358.
- Schmidt, R. & Wrisberg, C.** (2008). *Motor learning and performance a situation-based learning approach* (4th revised edition). Champaign: Human Kinetics.
- Schön, D.** (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Farnham: Ashgate.
- Smilde, R.** (2012). Lifelong Learning for professional musicians. In R. Colwell & C. Richardson (Hrsg.), *Handbook of Music Education* (S. 289-302). Oxford: Oxford University Press.
- Snyder, D.** (2011). Preparing for Teaching through Reflection. *Music Educators Journal*, 97, 56-60.
- West, C.** (2012). Developing Reflective Practitioners: Using Video-Cases in Music Teacher Education. *Journal of Music Teacher Education*, 22(2), 11-19.

Autorin



Marianne KAMPER || Lehrstuhl für Hochschuldidaktik, Zeppelin Universität || Am Seemoser Horn 20, D-88045 Friedrichshafen

www.philso.uni-augsburg.de/lmz/institute/gemst/emp/dozenten/kamper/

marianne.kamper@zu.de