

Zum Nacherfinden.
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

Vorbereitung von Studierenden auf erste Unterrichtsversuche im Fach Musik

Partner-Peer-Teaching als Vorbereitung auf das *Praxisjahr Schule*

Helen Hammerich¹, Oliver Krämer¹
& Maximilian Piotraschke^{1,*}

¹ Hochschule für Musik und Theater Rostock

QLB-Projekt: PrOBe – Praxisphasen Orientierend Begleiten
im Rahmen des Verbundprojekts „LEHREN in M-V“

* Kontakt: hmt ||| Hochschule für Musik und Theater Rostock,
Institut für Musikwissenschaft, Musikpädagogik und Theaterpädagogik,
Beim St.-Katharinenstift 8, 18055 Rostock
zlb@hmt-rostock.de

Zusammenfassung: Im vorliegenden Beitrag wird die Methode der Unterrichtssimulation im Zusammenhang mit der besonderen Form des Partner-Peer-Teachings vorgestellt. Diese Unterrichtssimulation dient der Vorbereitung von Lehramtsstudierenden auf ihre ersten schulischen Unterrichtsversuche im Fach Musik. Die Simulationen finden zum Abschluss des hochschulischen Vorbereitungsseminars statt und bilden gewissermaßen das Scharnier zwischen Theorie und Praxis. Die Simulationen sind erste Handlungssituationen, in denen fachdidaktisches Planungswissen und pädagogisches Unterrichtskönnen aufeinandertreffen und im Nachgang in zwei voneinander getrennten Prozessen reflektiert werden. Das hier als Material vorgestellte Seminarsetting geht davon aus, dass in der beschriebenen Unterrichtssimulation zwei verschiedene Lernebenen wirksam sind: Zum einen bietet die Simulation im Sinne eines kontrollierten Experiments die Gelegenheit, theoretisch erworbenes Unterrichtsplanungswissen praktisch zu erproben. Zum anderen ist die Simulation ein komplexes und zugleich offenes Erfahrungsfeld, in dem sich im Sinne der Emergenz bereits Aspekte von Unterrichtskönnen zeigen, die sich durch anschließende Reflexionsprozesse verbalisieren und teilen lassen.

Schlagwörter: Partner-Peer-Teaching, *Praxisjahr Schule*, Unterrichtsplanung, Unterrichtssimulation, Musikunterricht



1 Einleitung/Hinführung zum Material

Der „practical turn“ (Neuweg, 2007, S. 1) hat in den vergangenen Jahrzehnten deutschlandweit zu einer Ausweitung der Praxisanteile in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung geführt. Im sich daran anschließenden Diskurs (Cramer, 2014) entzündet sich die Auseinandersetzung an der Frage, welche Versprechen diese Entwicklung auf verschiedenen Ebenen überhaupt einlösen kann. In diesem Kontext reflektiert der folgende Beitrag das Verhältnis von Theorie und Praxis in der musikdidaktischen Vorbereitung von Lehramtsstudierenden auf den Erstkontakt mit den Anforderungen des Musikunterrichts im künftigen Berufsfeld. Zunächst wird die Didaktisierung simulierter Lehr-Lernsituationen als Vorbereitung auf das *Praxisjahr Schule* vorgestellt. Anschließend werden Erfahrungen und Rückmeldungen aus verschiedenen Perspektiven diskutiert.

1.1 Das *Praxisjahr Schule*

Seit März 2016 wird an der Hochschule für Musik und Theater Rostock das *Praxisjahr Schule* kontinuierlich durchgeführt, evaluiert und weiterentwickelt.¹ Es handelt sich dabei um ein neuartiges Lehrveranstaltungsformat, welches die verschiedenen bisherigen allgemeinpädagogischen und fachspezifischen Praktikumsphasen des Lehramtsstudiums (Orientierungspraktikum, schulpraktische Übungen und Hauptpraktikum im Fach Musik) in einer zentralen, deutlich längeren Praxisphase bündelt. Das *Praxisjahr Schule* liegt ausschließlich in der Verantwortung der Fachdidaktik Musik an der Hochschule für Musik und Theater Rostock, schließt darüber hinaus aber auch solche Aspekte des Berufsfelds ein, die nicht spezifisch fachdidaktisch, sondern allgemeinpädagogisch sind. Kleingruppen von drei bis vier Studierenden erkunden obligatorisch in der Mitte ihres fünfjährigen Lehramtsstudiums das zukünftige Berufsfeld – und verorten sich selbst innerhalb dieses Feldes: mit ihren Berufsvorstellungen und Bedürfnissen, mit bereits erworbenen fachlichen, didaktisch-methodischen und sozial-kommunikativen Fähigkeiten, mit ihren individuellen Entwicklungsperspektiven und Lernanliegen. Dabei werden sie wechselseitig von Fachdidaktiker*innen der Hochschule und Lehrer*innen an den Partnerschulen betreut, die während des *Praxisjahres* als Mentor*innen fungieren und dafür von der Hochschule einen Lehrauftrag erhalten. Diese Lehrer*innen werden im Rahmen einer einjährigen Mentor*innenqualifizierung auf ihre Rolle vorbereitet, um erste Unterrichtsversuche der Studierenden gut begleiten und konstruktive Feedbacksituationen gestalten zu können.

Übergeordnete Ziele des *Praxisjahres Schule* sind die Selbstvergewisserung der Studierenden in Hinblick auf das mit der Studienwahl verbundene Berufsziel und erste Professionalisierungsschritte im Praxisfeld. Um sie auf diesem Weg zu unterstützen, gilt es, im *Praxisjahr Schule* Theorie und Praxis als eigenständige und dennoch aufeinander bezogene Bereiche anzusprechen. Theorie und Praxis sind sowohl über Reflexions- als über auch Erprobungsprozesse miteinander verbunden. Dabei führt der eine Lernweg über das Anwenden vom Wissen ins Können (Deduktion bzw. Top-down-Prozess). Der andere Lernweg gestaltet sich hingegen durch Reflexion vom Können zum Wissen (Induktion bzw. Bottom-up-Prozess). Dass die vier Grundelemente Können, Anwenden, Reflektieren und Wissen in fruchtbaren Dialog versetzt werden, hat Priorität.

Theoretisches Unterrichtswissen (z.B. Planungswissen) wird im Vorbereitungsseminar erschlossen und in ersten Ansätzen pädagogisch handelnd angewendet, um für die Erstbegegnung mit dem Berufsfeld orientierende Handlungsschemata zur Verfügung zu

¹ Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1914B gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin und den beiden Autoren. Informationen zum Teilprojekt *PrOBe – Praxisphasen Orientierend Begleiten* des Verbundprojekts *LEHREN in M-V* auf: <https://www.hmt-rostock.de/studium/probe-praxisjahr-schule/>.

stellen und damit dem Sicherheitsbedürfnis der Studierenden zu entsprechen (Krämer & Piotraschke, 2020). Zum Erwerb unterrichtspraktischen Könnens dient dann vor allem der Lernort Schule als Experimentierfeld und Möglichkeitsraum, während berufsbiographische und professionsorientierte Reflexionsimpulse in den begleitenden Kolloquien an der Hochschule aufgegriffen werden.

1.2 Das Vorbereitungsseminar

Das Vorbereitungsseminar findet als einwöchige Blockveranstaltung unmittelbar vor dem *Praxisjahr Schule* statt.² Inhaltlich vermittelt das Vorbereitungsseminar theoretische Grundlagen für die Vorbereitung, Durchführung, Beobachtung und Reflexion von Musikunterricht und schafft zudem die Voraussetzungen für eine lernförderliche und sozial verträgliche Feedbackkultur.

Themen des Seminars:

- Spezifika des Musicklernens
- Theorie und Praxis der Unterrichtsbeobachtung
- Planung von Musikunterricht
- aktuelle Positionen der Musikdidaktik
- Feedback geben, nehmen, holen

Das Vorbereitungsseminar ist an konstruktivistischen Vorstellungen orientiert (Reich, 2008) und strebt möglichst symmetrische Kommunikationsstrukturen an. Diese Annahme beeinflusst die Planung und Durchführung ebenso entscheidend wie die Reflexionsprozesse innerhalb des Seminars. Dabei steht die Parallelität zwischen der Seminargestaltung in der Hochschule und der Unterrichtsgestaltung in der Schule im Vordergrund. So erhalten die Studierenden beispielsweise Einblick in die Planung des Seminars und diskutieren daran einzelne Elemente der Unterrichtsplanung (z.B. die Formulierung und das Erreichen von Phasenzielen). Die Etablierung einer vertrauenswürdigsten Arbeitsatmosphäre erlaubt es allen Beteiligten, Situationen bewusst zu reflektieren, Seminarplanungsalternativen offen zu diskutieren und konkurrierende Sichtweisen auf Unterricht als Lernanlässe fruchtbar zu machen. Das Vorleben und die Transparenz solcher Lehr-Lern-Situationen verfolgen die Absicht, Unterricht als ein Netz aus Alternativen erfahrbar und diskursiv zugänglich zu machen.

Jeder Seminartag schließt mit Feedback der Studierenden ab. Hierbei werden niedrigschwellige Methoden der Rückmeldung mit möglichst geringem Aufwand bevorzugt, wie beispielsweise lernprozessreflektierendes Feedback in Form von visuell-symbolischen Differenzialen (vgl. Wernke, 2019, S. 10), innerhalb derer die Studierenden sich mit ihrer Einschätzung verorten. Eine ausführliche Seminarevaluation erfolgt zusätzlich am Ende der Lehrveranstaltung mithilfe geschlossener Fragen und offener Rückmeldungsimpulse.

Um die theoretischen Inhalte des Vorbereitungsseminars mit praktischem pädagogischen Handeln zu verknüpfen, läuft die Lehrveranstaltung schließlich auf die Simulation von Lehr-Lernsituationen in Form von Partner-Peer-Teachings hinaus. Hier erhalten die Studierenden die Möglichkeit, in die Lehrendenrolle zu wechseln, in dieser für sie neuen Rolle vor der Gruppe zu agieren und zu zweit eine gut vorbereitete kurze Unterrichtssequenz mit der restlichen Seminargruppe durchzuführen.

² Die Seminargruppe setzt sich aus ca. 25 Studierenden der Lehrämter Grundschule, Regionalschule und Gymnasium zusammen.

2 Didaktischer Kommentar

Zur Begründung des Partner-Peer-Teachings folgen wir grundsätzlich dem Differenzkonzept von Neuweg (2018), der Wissen und Können bzw. Theorie und Praxis als eigenständige Bereiche der Lehrer*innenbildung definiert. Dennoch geht es hier im Übergang vom theoriebasierten Vorbereitungsseminar zur Praxisphase in der Schule darum, die Schnittstelle zu moderieren und Wege zu zeigen, wie einerseits theoretisches Wissen handlungsleitend für praktisches Können verwendet werden kann (Unterrichtsplanung entlang etablierter Planungsschemata) und andererseits Reflexionswissen aus der Erfahrung, der Verbalisierung und dem Nachdenken über konkrete Unterrichtspraxis entsteht.

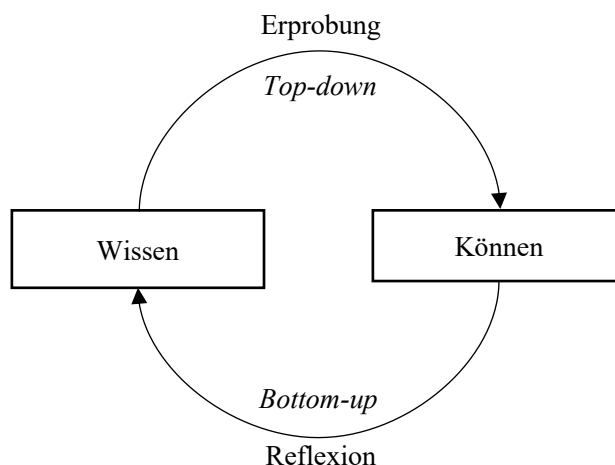


Abbildung 1: In-Beziehung-Setzen von Wissen und Können im Praxisjahr Schule (eigene Darstellung)

Das Partner-Peer-Teaching hat in diesem Kontext nun mehrere Funktionen:

- (1) Anwendung von Planungswissen in Hinblick auf Musikunterricht
- (2) Selbsterfahrung des eigenen Unterrichtskönnens
- (3) Reflexion von Planungswissen und Unterrichtskönnen in zwei getrennten Feedbackschleifen

Zu (1): Die Studierenden planen zu zweit eine 20-minütige Unterrichtseinheit im Fach Musik. Hierbei imaginieren sie eine konkrete Zielgruppe und beziehen deren Entwicklungsstand auf jeweils vorgegebene musikalische Lerngegenstände. Dabei entsteht ein tabellarischer Unterrichtsentwurf, der als zentrale Komponenten das ausformulierte Thema der 20-minütigen Einheit, die Erläuterung des übergeordneten Kompetenzbezugs sowie fachliche Grob- und Feinziele und eine dreiphasig strukturierte Verlaufsplanung in Tabellenform enthält.

Zu (2): Die Studierenden führen anschließend die geplante Unterrichtseinheit im geschützten Rahmen mit der Seminargruppe durch. Schutz bieten in dieser Situation sowohl die vertraute Gruppe als auch der*die Partner*in, mit dem*der gemeinsam der Wechsel in die Anleitungsrolle und die Lehrerfahrung vor der Gruppe durchlaufen werden. Es handelt sich um eine Übungssituation, die den Studierenden die Möglichkeit gibt, den äußeren Rahmen einer Unterrichtsstunde zu erproben. Der bevorstehende und noch wesentlich komplexere Praxiskontakt mit Schule wird dadurch antizipiert und entschärft, da bestimmte Planungsschritte im Vorfeld bereits erprobt und ihre Umsetzung in der Simulation ansatzweise erfahren wurden. Ein erstes Gefühl dafür zu entwickeln, inwiefern die eigene Zeitplanung funktioniert oder was beim Anleiten musikalischer Gruppenprozesse zu beachten ist, noch ohne dass eine unbekannte Schulklasse mit ihren

individuellen Herausforderungen zusätzlich auf die Situation einwirkt, erweist sich als überaus hilfreicher Zwischenschritt.

Zu (3): Auf der Grundlage ihres Unterrichtsentwurfes und der durchgeführten Unterrichtssimulation erhalten die Studierenden Rückmeldung. Dabei werden allerdings der didaktisch-methodische Aspekt der Unterrichtsplanung und der performative Aspekt der Unterrichtsdurchführung getrennt voneinander reflektiert. Die performativen Aspekte werden unmittelbar im Anschluss an die Durchführung im Plenum besprochen. Die didaktisch-methodischen Rückmeldungen sind Gegenstand von späteren Einzelgesprächen mit den Anleitenden des Seminars.

3 Das Material

Im Folgenden werden die konkreten Aufgabenstellungen des Partner-Peer-Teachings dargestellt. Als Online-Supplements stehen außerdem eine Zusammenfassung der musikpraktischen Arbeitsprinzipien nach Malmberg (2016; vgl. Online-Supplement 1) sowie eine Vorlage für die Stundenkurzentwürfe der Studierenden zur Verfügung (vgl. Online-Supplement 2).

Gemeinsam zieht jedes Studierendenpaar ein bereits vorgegebenes Unterrichtsthema, welches aus authentischen Langentwürfen der Vorjahresgruppe stammt. Für die Vorbereitung der Sequenz erhalten die Studierenden innerhalb des Seminarblocks anderthalb Tage Zeit (ca. zehn Zeitstunden). Die Studierenden können sich bei Rückfragen und Problemen an die Seminarleitung wenden, die eine Auswahl an Unterrichtsmaterialien, den Zugang zur Hochschulbibliothek sowie persönliche Beratung im Zuge des Planungsprozesses anbietet. Die Durchführungen des Partner-Peer-Teachings finden am letzten Tag des Vorbereitungsseminars statt.

Aufgabenstellungen

- Bereiten Sie das ausgeloste Thema (vgl. Tab. 1 auf der folgenden Seite) als 20-minütige Musikunterrichtseinheit gemeinsam (d.h. als gleichberechtigte Partner*innen) vor. Orientieren Sie sich dabei an der Schulstufe, die auf dem Themenkärtchen notiert ist. Ihre Einheit soll mindestens einen musikpraktischen Anteil enthalten. Nutzen Sie dafür die musikpraktischen Arbeitsprinzipien im Reader (vgl. Online-Supplement 1).
- Entwickeln Sie innerhalb der Seminarzeit eine erste Entwurfsskizze. Lassen Sie sich während der Arbeit gern beraten.
- Den vollständigen Kurzentwurf (vgl. Online-Supplement 2: nach der Vorlage in drei Phasen gegliederte Stundenplanung, Kompetenzbezug der Lerneinheit, operationalisierte Phasenziele) senden Sie uns bitte vor Seminarbeginn zu. Melden Sie sich frühzeitig, falls noch Unterrichtsmaterial kopiert und Instrumente für alle zur Verfügung gestellt werden sollen.
- Geben Sie konstruktive Kritik zum erlebten Unterrichtshandeln. Wahren Sie dabei ein Verhältnis von mindestens zwei zu eins zwischen positiv-bestätigenden und kritisch-konstruktiven Rückmeldungen.
- Die planungsbezogenen, didaktisch-methodischen Rückmeldungen zu den Kurzentwürfen erfolgen später individuell im Gespräch mit der Seminarleitung.

Grundschule	Gymnasium
<ul style="list-style-type: none"> • Jede*r kann dirigieren: Schüler*innen übernehmen den Taktstock (Klassenstufe 2). • <i>Mein Rostock</i>: Wir lernen unsere Stadt mit dem Lied (und dazugehörigen Video) von Marteria kennen (Klassenstufe 3). • Die Moldau: <i>Mondschein</i> und <i>Nymphenreigen</i>. Stabpuppenspiel zur Musik (Klassenstufe 4). 	<ul style="list-style-type: none"> • „Hühner und Hähne“ – vom Programm zur Musik (Klassenstufe 5). • Eigenständiges Entwerfen eines viertaktigen Rhythmus mit Komponistennamen (Klassenstufe 8). • Komponieren eines Werbemusik-Jingles (Klassenstufe 8). • Musik am Hof (Klassenstufe 8). • Liedbegleitung <i>ad hoc</i> vom Blatt – ein Kinderpiel! (Klassenstufe 9). • Improvisieren im Bluesschema (Klassenstufe 9). • Wie funktioniert ein gutes Filmmusikthema? – Verarbeitung des „Gefährten“-Themas der „Der Herr der Ringe“-Trilogie im szenischen Vergleich (Klassenstufe 10).

Tabella 1: Fachbezogene Unterrichtsthemen für verschiedene Klassenstufen

Musikpraxis anleiten
<p>Arbeitsprinzipien für die Anleitung kurzer, voraussetzungsloser Musiziereinheiten</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Die Leitungsrolle übernehmen: einen klaren Anfang setzen; gezielte Einsätze geben; deutlich machen, wann man selbst die Übungen mitmacht und wann nicht. 2. Wenig verbale Erläuterungen, stattdessen klare Körpersprache: Blickkontakt herstellen, Einsätze mit Atemimpuls begleiten, durch hilfreiche Mimik und Gestik unterstützen, Tonhöhenverläufe durch Handbewegungen anzeigen, die eigene Position im Raum beachten, für alle gut sichtbar sein. 3. Das Vermittlungsprinzip des Vor- und Nachmachens einsetzen (Imitationslernen): deutliches Vorsingen (im Hinblick auf Intonation, Rhythmus und Stilistik), auswendig anleiten. 4. Für durchgängige Probenatmosphäre, Spannung und Konzentration sorgen: im Musizieren bleiben (durchlaufender Puls im Körper); Ansage nächster Schritte, während des Musikmachens; Unterbrechungen des musikalischen Flusses nur im Notfall. 5. Den Aneignungsprozess kleinschrittig aufbauen: musikalische Elemente nacheinander erarbeiten und vielfältig miteinander kombinieren (z.B. erstes Element einstudieren → zweites Element einstudieren → die ersten beiden Elemente verbinden → drittes Element einstudieren → alle drei Elemente verbinden); Merkbarekeit einschätzen. 6. Abwechslungsreich vorgehen: z.B. wechselnde Einsatzreihenfolge im Kanon; Übungsvarianten bereithalten, falls die Gruppe zusätzliche Hilfestellung braucht; Tempo, Lautstärke oder Ausdrucksgehalt variieren; begleitendes Gehen durch den Raum. 7. Anforderungsvarianten für Lernende mit unterschiedlichem Lerntempo bereithalten. 8. Ausdrucksgehalt der Musik erarbeiten: durch deutliches Vormachen, durch Bewegungen oder prägnante Sprachbilder. 9. Gefühl der Sicherheit vermitteln: durch wiederholte Übephasen und gut dosiertes Vorranschieben; Gespür entwickeln, was in einer bestimmten Lernsituation möglich ist; genügend Zeit lassen. 10. Abschluss klar gestalten: Inszenierung einer Aufführungssituation, die sich von der Einstudierungsphase bewusst absetzt.

Abbildung 2: Musikpraktische Arbeitsprinzipien (adaptiert nach Malmberg, 2016; vgl. Online-Supplement 1)



Thema der Unterrichtsstunde

Stundenziel: (Formulierung eines Groblernziels, das am Stundenende erreicht sein soll)

Lern- und Arbeitsschritte: (Formulierung von Feinlernzielen für die einzelnen Unterrichtsphasen)

Arbeitsmaterialien: (Verzeichnis der Arbeitsblätter, Ergebnistafelbilder, Noten, Abbildungen, Klangbeispiele im Anhang)

Tabellarischer Unterrichtsverlaufsplan

Zeit, Phase	geplantes Handeln der Lehrenden	erwartetes Handeln der Lernenden	Sozialform, Aktionsform	Lerngegenstände, Medien
Einstieg ... Uhr				
Erarbeitung ... Uhr				
Ergebnissicherung ... Uhr				

Notieren Sie hier das Feedback für Ihre Reflexion:

Abbildung 3: Vorlagen für Stundenkurzentwürfe (eigene Darstellung; vgl. Online-Supplement 2)

4 Theoretischer Hintergrund

In der Unterrichts- und Weiterbildungsforschung ist das vorgelegte methodische Setting, das hier zum Tragen kommt, nicht eindeutig beschrieben. Mithilfe der Begriffe Peer und Teaching und den dahinterliegenden Theorien wird in der Folge der Definitionsvorschlag als Partner-Peer-Teaching unterbreitet.

„Ein Peer ist eine Person, die einer anderen Person(engruppe) bezüglich eines bestimmten Kriteriums gleicht oder ihr ähnlich ist“ (Rohr, den Ouden & Rottlaender, 2016, S. 105). Zu diesen Kriterien zählen z.B. „Gleichgesinntheit, Status oder Rolle innerhalb der Gesellschaft, gleiche Interessen oder gleiche Erfahrungen“ (Rohr et al., 2016, S. 106). Die Musik-Lehramtsstudierenden der Hochschule für Musik und Theater Rostock durchlaufen die musikpädagogischen, fachdidaktischen und unterrichtspraktischen Lehrveranstaltungen ebenso wie das *Praxisjahr Schule* weitgehend geschlossen als Jahrgang, weshalb die Definition als Peers für diese Gruppe äußerst plausibel ist. In der Hochschuldidaktik sind insbesondere Formate des Peer-Learnings präsent, darunter „Peer-Tutoring, Peer-Support, Peer-Counseling sowie Peer-Education und Peer-Involvement“ (Rohr et al., 2016, S. 106). Rohr et al. legen dem Peer-Learning verschiedene theoretische Modelle zugrunde, von denen im Folgenden die soziale Lerntheorie

und die Diffusionstheorie erläutert werden, da die anderen theoretischen Hintergründe auf das Partner-Peer-Teaching, so wie es von uns hier beschrieben wird, nicht zutreffen.³

Die Diffusionstheorie nach Everett M. Rogers (1983) versteht Diffusion als Übertragung von neuem Wissen in einer Gruppe von Menschen: „Diffusion is the process by which an innovation is communicated through certain channels over time among the members of a social system“ (Rogers, 1983, S. 34). Rohr et al. erläutern, dass der

„große Einfluss von Gleichgesinnten aufeinander und besonders von so genannten Trendsettern auf andere Mitglieder einer Peergroup [...] so genutzt werden [soll], dass sich Informationen durch ‚normale‘ Gespräche unter Peers immer weiter verbreiten“ (Rohr et al., 2016, S. 118).

Für das Partner-Peer-Teaching trifft dies insofern zu, als dass methodisch-didaktisches Planungswissen durchaus neu und innovierend auf die ersten eigenen Versuche wirkt. Zusätzlich zu den Inhalten des Seminars treten vielfältige Erfahrungen der Einzelnen hinzu, die in den Planungs- und Durchführungsprozess einfließen und auf diese Weise in die Peergroup diffundieren. Auch liegt die Vermutung nahe, dass Gespräche außerhalb des Seminarkontextes die Erfahrungen des Partner-Peer-Teachings aufgreifen und diese auf informeller Ebene ventilieren.

Im Rahmen der sozialen Lerntheorie erörtert Bandura das „Lernen am Modell“ (learning through modeling) (vgl. Bandura, 1977, S. 22), wonach der zentrale „Gedanke für Peer Learning ist, dass soziales Lernen über Beobachtung und Imitation des Verhaltens von anderen geschieht“ (Rohr et al., 2016, S. 115). Mithilfe dieses theoretischen Aspekts lässt sich der oben eingeführte diffusionstheoretische Ansatz weiter spezifizieren. Mit der wechselseitigen Beobachtung und Reflexion, sowohl der eigenen Unterrichtsplanungen und -erprobungen als auch jener der Peers, erhalten die Studierenden die Möglichkeit, aus einem breiten Spektrum verschiedener Verhaltensmöglichkeiten begründet auswählen zu können. Hierdurch erweitert sich ihr Handlungsrepertoire in unbewussten und bewussten Lernprozessen.

Das Peer-Learning nach Rohr et al. lässt sich fruchtbar durch Klinzings Verständnis von Peer-Teaching ergänzen, welches als eine spezielle Form des Micro-Teachings beschrieben wird. Dabei handelt es sich um ein Trainingsverfahren, welches in der Aus- und Weiterbildung eingesetzt wird, um „positive und nachhaltige Auswirkungen für die Aneignung verbaler und nonverbaler Verhaltensmuster, für die Integration des im Training Erlernten in das eigene Verhaltensrepertoire sowie für dessen Übertragbarkeit in die Berufswirklichkeit“ (Klinzing, 2002, S. 194) zu erreichen.

Es wird zwischen dem Training mit einer Schüler*innengruppe (Micro-Teaching) einerseits und dem Training mit Kolleg*innen bzw. Kommiliton*innen (Peer-Teaching) andererseits unterschieden (vgl. Klinzing, 2002, S. 194). Als wesentliche Bestandteile eines Micro- bzw. Peerteachings extrahiert Klinzing vier Bestandteile, welche auch im hier beschriebenen Material bzw. im rahmenden Vorbereitungsseminar wirksam sind.

- (1) Die „Vermittlung theoretischen Hintergrundwissens“ (Klinzing, 2002, S. 196) erfolgt während der ersten Seminartage. So ist beispielsweise die Beschäftigung mit den Dimensionen des Musiklernens die notwendige Voraussetzung dafür, didaktisch-methodische Herangehensweisen an die Umsetzung des musikpraktischen Unterrichtsbestandteils auswählen, begründen und anwenden zu können. Theoretische Aspekte der Unterrichtsplanung, wie etwa die Formulierung von Unterrichts- und Phasenzielen, werden zunächst in ihrem didaktisch-wissenschaftlichen Kontext vermittelt. Ihre Sinnhaftigkeit wird entsprechend begründet. Die praktische Anwendung dieses grundlegenden unterrichtsorganisatorischen Wissens erfolgt anschließend anhand musikunterrichtlicher Fachthemen im konkreten Planungshandeln.

³ Für eine ausführlichere Darstellung siehe Rohr et al. (2016, S. 115ff.).

- (2) Parallel zu den theoretischen Erarbeitungen kommen bereits im Vorbereitungseminar „Methoden zur kognitiven Aneignung spezifischen Verhaltens“ (Klinzing, 2002, S. 196) zum Einsatz. Zu Beginn des Seminars fungiert eine 90-minütige Bodypercussion-Übung mit den Teilnehmenden als anschaulicher Erfahrungshintergrund und als reflexive Folie zum Verständnis der Dimensionen des Musiklernens. Erst mit der Reflexion von Übung und wissenschaftlich vertiefendem Text lässt sich musikmethodisches Handeln nachvollziehbar begründen. Auf ähnliche Weise werden Theorie und Praxis der Unterrichtsbeobachtung anhand videografiertes Unterrichts- und Seminareinheiten vermittelt. Die im Plenum erarbeiteten Ergebnisse bilden die orientierende Grundlage für das wachsende Handlungsrepertoire in den folgenden Partner-Peer-Teachings.
- (3) Das Partner-Peer-Teaching fungiert als metamethodischer Rahmen für „praktische Übungen in experimentellen Settings“ (Klinzing, 2002, S. 196). Anders als in einem klassischen Microteaching handelt es sich im Rahmen dieses Seminars allerdings nicht um ein langfristiges, wiederholtes Training verschiedener kleinerer Einheiten, sondern um eine einmalige Anwendung. Diese zielt in erster Linie auch noch nicht auf nachhaltige Verhaltensänderungen im Unterrichtshandeln. Vielmehr eröffnet sie den Studierenden einen Experimentierraum, in welchem sie einen ersten Unterrichtsversuch wagen und vorangegangenes Planungshandeln selbst erprobend umsetzen.
- (4) Klinzing resümiert, dass Micro-Teaching und ähnliche Verfahren wie z.B. das Peer-Teaching „relativ konsistent positive Auswirkungen in Bezug auf die Aneignung von sozial- und unterrichtlicher [sic!] Kompetenzen [...] sowie Transferleistungen und Langzeitwirkungen“ (Klinzing, 2002, S. 208) haben können. Aus unserer Sicht ist dabei das anschließende Feedback entscheidend (vgl. Klinzing, 2002, S. 196). Von ihren Kommiliton*innen erhalten die Studierenden Rückmeldungen zu ihrem ersten Unterrichtsversuch vor allem auf der Ebene der praktischen Umsetzung und im Hinblick auf ihre Wirkung als Lehrende. Diese Rückmeldungen lassen sich stärker im Bereich der impliziten Unterrichtshandlungen verorten (z.B. Angemessenheit und Eindeutigkeit der Gestik und Mimik, Zeitmanagement oder auch sehr konkrete Aspekte wie die Lesbarkeit des Tafelanschriebs). In wohlwollender und vertrauter Atmosphäre gewähren diese Rückmeldungen Einblicke in blinde Flecken und weisen auf jene unbewussten Handlungsmuster hin, die sonst erst im Klassenraum offen zu Tage treten würden.

Die zentrale Übung des vorgestellten Materials lässt sich abschließend am geeignetsten als Partner-Peer-Teaching beschreiben und begreifen: Sowohl das Peer-Learning als auch das Partner-Teaching erfassen jeweils nur Teilaspekte der Übung, weshalb beide Begriffe hier zur Bezeichnung Partner-Peer-Teaching fusioniert werden. Unter Partner-Peer-Teaching verstehen wir eine aus didaktischen Gründen inszenierte Simulation von (Musik-)Unterricht, in der wechselseitig Studierende in der Form des gleichberechtigten Tandems ihre Kommiliton*innen unterrichten.

5 Erfahrungen

Das Vorbereitungsseminar wird von den Studierenden zum Abschluss der Lehrveranstaltung mittels eines Fragebogens evaluiert. Die Rückmeldungen in den Fragebögen und in den individuellen Bilanzgesprächen am Ende des gesamten *Praxisjahres* sowie zusätzliche Anregungen aus einer Diskussion des Materials mit musikpädagogischen Kolleg*innen anderer Standorte⁴ verdichten sich zu drei Kernthemen.

5.1 Linderung des Praxis-Schocks

Das Eintauchen in die Praxis des Unterrichtens empfinden die Studierenden im Rahmen des Vorbereitungsseminars (Partner-Peer-Teaching) als sanften Schritt: Das „*kalte Wasser ist im Seminar lauwarm*“⁵. Dieser Eindruck speist sich aus verschiedenen Wahrnehmungen und Einsichten, darunter z.B. auch das Wissen, dass die Peers „*im nächsten Atemzug das Gleiche machen müssen*“ und die Rollen wechseln werden. Der Kontext des Seminars und die spezifische Organisationsform, dass jede*r gleichermaßen in den Rollen von Lehrenden und Lernenden agieren muss, sichern einen geschützten Raum („*Umgang mit eigenem Semester, bekannte Menschen, behutsamer Einstieg, Vertrauensverhältnis*“).

Viele Studierende treten innerhalb des *Praxisjahres Schule* zum ersten Mal als Lehrende vor eine Schulklasse und verfassen im Rahmen des Vorbereitungsseminars ihren ersten Stundenkurzentwurf. Die vorangestellte Erprobung der Planungsarbeit und die Übung zur Formulierung von operationalisierten Phasenzielen lösen daher in den schriftlichen Rückmeldungen der Studierenden ebenfalls positive Resonanz aus („*Ich fand es richtig gut, vor allem, weil wir schon einen Kurzentwurf schreiben mussten. [...] entlastend für die Kurzentwürfe danach*“).

5.2 Organisation des Partner-Peer-Teachings

Das Partner-Peer-Teaching enthält Herausforderungen auf inhaltlicher, sozialer und personaler Ebene. Ob die Paare einander per Losverfahren zugeteilt werden oder ob den Studierenden die Einteilung selbst überlassen wird, hängt sicherlich von der Vertrautheit innerhalb der jeweiligen Gruppe ab. In Einzelfällen kann dies zu sozialen Konflikten führen. Eine Studentin betonte jedoch, dass sich dadurch auch die Chance bietet, sich „*auf Kolleginnen und Kollegen einzustellen*“. Hier wird eine Berufssituation antizipiert, in der auch künftig die Angewiesenheit auf andere dazugehört, die man sich nicht aussuchen kann und mit denen man dennoch eine professionelle Arbeitsebene finden muss.

Es empfiehlt sich, die Simulation mit einer Moderation ein- und auszuleiten und damit gegenüber der eigentlichen Seminarsituation abzusetzen. Den Rückmeldungen zum Seminar ist zu entnehmen, dass insbesondere die Lernendenrolle während der Simulationen Fragen aufwirft, die im Vorfeld gut geklärt werden sollten. Für die Zielsetzung des Partner-Peer-Teachings – der erstmaligen Erprobung eines Unterrichtsentwurfes im Fach Musik – ist es nicht hilfreich, wenn Studierende in künstliches Schüler*innenverhalten verfallen und Interaktionen auf der sozialen Ebene (bis hin zu bewussten Unterrichtsstörungen) provozieren.

Die vergleichsweise knappe Zeitvorgabe von 20 Minuten bewahrt die Studierenden davor, dass sich bereits beim ersten Wechsel in die Lehrendenrolle grobe Verhaltensfehler manifestieren und etablieren können. Doch auch in anderer Hinsicht ist die Begrenzung der verfügbaren Zeit sinnvoll: Es ist davon auszugehen, dass Studierende, die über entsprechende musikpraktische und musikalisch-theoretische Vorkenntnisse verfügen, den zugrunde gelegten Lerninhalt zügiger erarbeiten als Lerngruppen in der Schule ohne

⁴ Netzwerktreffen musikpädagogischer Projekte innerhalb der QLB in Stuttgart vom 18. bis zum 19. Februar 2020.

⁵ Zitate stammen aus den Rückmeldungen der Studierenden.

dieses Maß an speziellen fachbezogenen Vorkenntnissen. So kann – falls Bedarf und Interesse besteht – die entworfene Unterrichtssequenz später durch Verlängerung der Arbeitsphasen auf 45 bzw. 90 Minuten ausgedehnt und an die schulische Wirklichkeit angepasst werden, ohne allzu große inhaltliche Veränderungen innerhalb der Planung vornehmen zu müssen.

5.3 Alternative Lern- und Professionalisierungsziele

Zur Gestaltung des Feedbacks sind selbstverständlich auch andere Formate denkbar: Zum Beispiel kann gemeinsam ein Rückmelderaster erstellt werden, anhand dessen die Rückmeldungen erfolgen. Auch das Partner-Peer-Teaching selbst kann in anderem Rahmen eine Fortsetzung erfahren: Es ist beispielsweise möglich, die Unterrichtssequenz anschließend mit einer Schulklasse durchzuführen, um gezielt ihre Übertragbarkeit zu prüfen. Des Weiteren lässt sich das Partner-Peer-Teaching in Seminaren dazu nutzen, didaktische Materialien zu erproben (z.B. digitale Lehr-Lern-Angebote oder kreative Aufgabenformate zum Erfinden von Musik) und neue Methoden und Verhaltensweisen einzuüben (wie etwa das Anleiten von Gruppenmusizierprozessen oder die Erprobung bestimmter Techniken der Gesprächsführung).

Literatur und Internetquellen

- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106 (4), 344–357. Zugriff am 12.03.2021. Verfügbar unter: https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART101534&uid=frei.
- Klinzing, H.G. (2002). Wie effektiv ist Microteaching? Ein Überblick über fünfunddreißig Jahre Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 194–214. Zugriff am 12.03.2021. Verfügbar unter: <https://www.semanticscholar.org/paper/Wie-effektiv-ist-Microteaching-Ein-%C3%9Cberblick-%C3%BCber-Klinzing/4f4a7c7da257318d607c7174492dd5ea401e3abd>.
- Krämer, O., & Piotraschke, M. (2020). Emotions of Student Music Teachers Concerning School Practice. In A. Houmann & E. Saether (Hrsg.), *Make Music Matter. Music Education Meeting the Needs of Young Learners. European Perspectives on Music Education* (9. Aufl.) (S. 191–205). Innsbruck, Esslingen & Bern-Belp: Helbling.
- Malmberg, I. (2016). *Intermezzo – Musikmachen mit Schüler*innen. Hilfreiche Arbeitsprinzipien für die Anleitung kurzer, voraussetzungsloser Musiziereinheiten*. Unveröffentlichtes Seminaraterial.
- Neuweg, G.H. (2007). Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. *bwp@* (12), 1–14. Zugriff am 12.03.2021. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe12/neuweg_bwpat12.shtml.
- Neuweg, G.H. (2018). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. In G.H. Neuweg (Hrsg.), *Distanz und Einlassung. Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung* (S. 179–190). Münster: Waxmann.
- Reich, K. (2008). *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Rogers, E.M. (1983). *Diffusion of Innovations* (3. Aufl.). New York: Free Press.
- Rohr, D., den Ouden, H., & Rottlaender, E.-M. (2016). *Hochschuldidaktik im Fokus von Peer Learning und Beratung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Wernke, S. (2019). *Praxis „Feedback“. Eine Gebrauchsanleitung für Schule und Unterricht* (Beilage zum Friedrich Jahresheft 2019). Seelze: Friedrich.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Hammerich, H., Krämer, O., & Piotraschke, M. (2021). Vorbereitung von Studierenden auf erste Unterrichtsversuche im Fach Musik. Partner-Peer-Teaching als Vorbereitung auf das *Praxisjahr Schule. Di-Mawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (1), 1–12. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4260>

Online-Supplements:

- 1) Musikpraktische Arbeitsprinzipien
- 2) Vorlage für Stundenkurzentwürfe

Online verfügbar: 27.04.2021

ISSN: 2629–5598



© Die Autor*innen 2021. 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>