



Heidi Zacheja

Studierende für den inkluisiven Musikunterricht ausbilden

Entwicklung und Evaluation eines
Theorie-Praxis-Seminarkonzeptes
in der Lehramtsausbildung

WAXMANN

Anhang

Anhang 1: Leitfragen zur Unterrichtsreflexion – Zyklus 1

(Studierendenbeispiel)

Reflexion der gehaltenen Unterrichtsstunden (UR 4 / 7.+8. Stunde)

(tatsächlicher Stundenverlauf und erreichte Lernziele beziehungsweise Teilkompetenzen sowie Reflexion in der bisherigen Form):

Blau: spontane Änderungen des Unterrichtsverlaufs mit Begründung

Rot: Verbesserungsvorschläge für die nächste Stunde

Grün: gelungene Stundenelemente mit Begründung

Lila: grundsätzliche Erkenntnisse

Orange: kurzes Stundenfazit (dahingehend, ob das Stundenziel erreicht worden ist)

Die Unterrichtsstunde wurde aufgrund des Zuspätkommens einiger Schülerinnen und Schüler (SuS) um 11.45 Uhr mit der Begrüßung begonnen. Die SuS wirkten bei dem Begrüßungsritual „Moin, Moin“ sehr unmotiviert, sodass dieses zweimal durchgeführt wurde mit dem Hinweis, beim zweiten Mal doch etwas motivierter zu sein.

Der Zeitstrahl an der Tafel wurde sehr gut von der Lerngruppe angenommen. Jedoch haben die SuS die Geburtsdaten mehr erraten, als sie wirklich zu wissen. Sie waren sehr interessiert an dem Aussehen der Komponisten, sodass [Name des unterrichtenden Studierenden] kurz auf die damals üblichen Perücken einging und auch passend dazu ein Bild von Händel ohne Perücke parat hatte. Hier war, anders als in den anderen Stunden der Unterrichtsreihe, nicht der Komponistenrap als Einstieg gewählt worden. Gut wäre hier gewesen, wenn die Namen der Komponisten auf den Bildern gestanden hätten.

Im Anschluss wurde, wie im Verlaufsplan beschrieben, das Arbeitsblatt (AB) mit dem Informationstext zu Händel ausgeteilt. Weil auf dem AB keine Arbeitsanweisung für die SuS stand, wussten sie zunächst nicht, was sie mit dem Text machen sollten und hatten keinen Anreiz, ihn eigenständig zu lesen. Das AB hätte gelocht werden müssen. Während der Lese phase von 10 Minuten hat [Name der Dozentin] sich zu [Name eines Schülers] gesetzt, um ihn beim Lesen zu unterstützen. Dies hätte bei noch mehr SuS von uns Lehrenden¹ gemacht werden müssen. Der Text war in seiner Einfachheit jedoch gut und dem Niveau der SuS angemessen. Nach der Lese frage hätte unbedingt noch eine Klärung der unklaren Begriffe aus dem Text eingeschoben werden müssen. Diese Unklarheiten wurden im weiteren Stundenverlauf in Einzelgesprächen geklärt, dies wäre aber gut für die gesamte Lerngruppe gewesen. Im Text waren einige fachliche Fehler, die das nächste Mal unbedingt behoben werden müssen. Zudem sollte auf eine einheitliche Zeitform geachtet werden.

Das Quiz kam bei den SuS gut an. Es war aber so, dass die Lerngruppe nicht ganz nachvollziehen konnte, dass sie als Team arbeiten und eine Antwort gemeinsam finden mussten. Demnach haben sich immer dieselben SuS zu Wort gemeldet. Falls das Quiz-Spiel noch einmal gespielt werden sollte, wäre es motivierender für die Lerngruppe, wenn es mehrere kleine Gruppen gäbe, die gegeneinander spielen. So kämen insgesamt mehr SuS mit dem Antworten dran, der Wettkampfcharakter wäre größer, und es kämen nicht immer die gleichen SuS dran.

¹ Die Studierenden bezeichnen sich in der vorliegenden Unterrichtsreflexion als Lehrende.

Im nächsten Schritt wurde den SuS von [Name der unterrichtenden Studierenden] Hintergrundinformationen zu dem damaligen Leben und zu der Wassermusik gegeben. Die SuS haben sehr interessiert zugehört, da [Name der unterrichtenden Studierenden] gut mit ihrer Stimme gespielt hat und die Informationen spannend erzählt hat. Im Anschluss daran wurden die Arbeitsblätter mit dem Mitspielsatz ausgeteilt. Hier wäre es hilfreich gewesen, die Blätter zu lochen und Notenständer bereitzustellen, damit die SuS gar nicht auf die Idee kommen, die Blätter zu knicken oder Papierflieger daraus zu basteln. Zunächst wurden von [Name der Unterrichtenden Studierenden] gezielte Fragen zu dem Arbeitsblatt gestellt, um sicherzustellen, dass alle SuS mit dem AB zurechtkommen. Danach wurde, wie geplant, mit der Suzuki-Methode der Mitspielsatz eingeführt, was auch gut geklappt hat. Im Allgemeinen kam jedoch das Hören der Musik beziehungsweise die Musikpraxis zu spät im Unterrichtsverlauf. Man hätte zu Beginn schon einmal das Stück vorspielen können, damit die SuS einen Eindruck davon haben und wissen, womit sie sich in dieser Stunde beschäftigen. Nachdem die SuS den Mitspielsatz mit der Bodypercussion einigermaßen sicher durchführen konnten, waren sie sehr interessiert daran, vorne an der Tafel den anderen SuS den Verlauf anzuzeigen. Bei dem dazugehörigen Tafelbild ist das nächste Mal vermehrt darauf zu achten, dass die richtigen Symbole verwendet werden. Dies ist jedoch von den SuS bemerkt und behoben worden.

Das Stundenziel „Die SuS **kennen** ausgewählte Aspekte des Lebens des Komponisten G.F. Händel und die Hintergründe der Wassermusik. Sie **begleiten** anhand eines Mitspielsatzes die Bourrée aus der Wassermusik (Suite Nr. 2 HWV 349 IV) mit Bodypercussion und **lernen** spielerisch, eine Lerngruppe zu dirigieren“, wurde vollständig erfüllt.

Nr.	Kompetenzbereich (KC)	Arbeitsfeld und Teilkompetenz (KC) Die Schülerinnen und Schüler...	erwartete Handlungssituation Die Schülerinnen und Schüler...	Kompetenz wurde erreicht/nicht erreicht
1	Musik gestalten	Arbeitsfeld Stimme ... tragen Lieder und Sprechstücke vor.	... tragen die Bourrée aus der Wassermusik mit Bodypercussion vor .	wurde erreicht
2	Musik gestalten	Arbeitsfeld Instrument ... spielen Lieder und Begleitungen auf Musikinstrumenten (auch Percussion-Instrumente).	... spielen den Mitspielsatz zu der Bourrée mit Bodypercussion.	wurde erreicht
3	Musik gestalten	Arbeitsfeld Instrument ... erarbeiten Musikstücke und tragen sie gemeinsam vor.	... erarbeiten gemeinsam mit der Lehrkraft die Bourrée aus der Wassermusik.	wurde erreicht
4	Musik erschließen	Arbeitsfeld Kulturelle Dimension ... vgl.n [Komponisten] und ordnen sie zu.	... sehen die zeitlichen Unterschiede der Komponisten am Zeitstrahl. ... ordnen zeitliche Daten zu Händel zu (Quiz).	wurde teilweise erreicht

Auch die erwarteten Kompetenzen wurden überwiegend erreicht.

Im Allgemeinen war diese Stunde ruhiger als die vorherigen, Störungen kamen jedoch vor. Die Stunde hatte einen roten Faden, der gut erkennbar war. Bezüglich der Lerngruppe ist anzumerken, dass sie interessiert ist an den Komponisten und an der Musik aus früheren Epochen.

Anhang 2: Best Practice-Beispiele inklusiver ästhetischer Angebote in Europa

Einblick in das ERASMUS+-Projekt „Inclusive Pedagogy in Arts – Europe“ (IPA-E)

Das ERASMUS+-Projekt „Inclusive Pedagogy in Arts – Europe“ (IPA-E) war ein Verbundprojekt von Projektpartner/inne/n aus den vier europäischen Ländern Finnland, Litauen, Österreich und Deutschland im Zeitraum 2017-2019. Die europäischen Projektpartner/innen waren das Kuopio Conservatory und die Savonia Hochschule für Musik und Tanz (Finnland), die Universität Siauliai und die Siauliai 1st Music School (Litauen), die Universität für Musik und Darstellende Kunst Wien (Österreich) sowie die Universität Vechta und die Kreismusikschule Vechta (Deutschland). Sie alle fühlten und fühlen sich der Umsetzung der UN-Menschenrechtskonvention verpflichtet und praktizierten zum Teil schon lange vor der Umsetzung der UN-Konvention musisch-ästhetische Bildung für Menschen mit Behinderungen.

Für das vorliegende Forschungsprojekt ist das IPA-E-Projekt von Interesse, weil sich die Musikpädagoginnen und Musikpädagogen der genannten Universitäten und Musikschulen bei ihren gegenseitigen Besuchen verschiedenste Beispiele hervorragender inklusiver musikpädagogischer Angebote und inklusiver Musikpraxis vorgestellt hatten, aus denen auch Gelingensbedingungen für einen inklusiven Musikunterricht abgeleitet werden konnten. Die Hospitationen machten auch sichtbar, welche Kompetenzenanforderungen an die in inklusiven (Lern-)Gruppen unterrichtenden Musikpädagog/inn/en gestellt werden.

Im Folgenden wird anhand ausgewählter Beispiele ein kleiner Einblick in das Projekt beziehungsweise in die einzelnen Projekttreffen gegeben:

Beim ersten Treffen der Projektpartner/innen im Oktober 2017 in Kuopio (Finnland) beeindruckte unter anderem das hoch musikalische und klangschöne Cello-Spiel eines 15-jährigen geistig behinderten Jungen, der gemeinsam mit seiner Musiklehrerin ein zweistimmiges französisches Volkslied spielte. Zu diesem Zeitpunkt war er bereits seit sieben Jahren von der erfahrenen Lehrerin unterrichtet worden. Im Gespräch mit ihr wurde deutlich, dass, – weil ein Spielen nach Noten nicht möglich war – der Unterricht seit sieben Jahren komplett über Imitation, also über Vorspielen und Nachspielen erfolgte. Sehr eindrücklich war auch das Trompetenbeziehungsweise Euphonium-Spiel dreier geistig behinderter Schüler, denen die teilnehmenden Musikpädagoginnen und Musikpädagogen beim allerersten Spielen

auf den eigens für sie angeschafften Instrumenten zusehen durften. Die Schüler besuchten eine integrative Klasse einer Regelschule, waren aber bisher immer vom Angebot der Schule – der Teilnahme an einer Bläserklasse – ausgeschlossen gewesen. Nun sollten die Schüler nicht länger von diesem Angebot ausgeschlossen werden. Für die ersten Versuche auf den unbekanntem Instrumenten hatte ein Musikstudent im Praktikum, der selbst Tuba spielte, eine Klanggeschichte geschrieben, und die Schüler vertonten diese mit dem Spiel auf ihren Instrumenten.²

Beim zweiten Treffen der Projektpartner/innen im März 2018 in Vechta spielte die Sonnenhof-Band.³ Die jungen Menschen mit Behinderungen entführten die Zuhörenden in ihre Musik. Sie spielten einen deutschen Schlager und den ins Deutsche übersetzten Pop-Klassiker „Super Trouper“ von ABBA. Sie präsentierten stolz ihr Können und damit ihre musikalischen Fähigkeiten, die bei allen Bandmitgliedern über die Bandprobe hinaus im wöchentlichen Einzelunterricht gefördert worden waren und werden. Durch regelmäßige Auftritte bereichert(e) die Sonnenhof-Band unter anderem das jährliche Sommerfest des Sonnenhofs. Neben diesem Erlebnis erhielten die Projektpartner/innen auf diesem Treffen auch Einblick in das vorliegende Forschungsprojekt und erlebten, wie die Studierenden der Universität Vechta im Rahmen des inklusiven Musikunterrichts in der Kooperationsschule Klassenmusizieren zu einem aktuellen Pop-Song durchführten.

Beim dritten Treffen der Projektpartner/innen im Mai 2018 in Wien nahmen die Projektpartner/innen an einer Probe der Tanz-Kompanie „Ich bin o.k.“ teil, einem Tanzangebot für junge Menschen mit Down-Syndrom. Die Gäste des IPA-E-Projektes wurden aktiv in eine Probe miteingebunden, in der einer der Tanz-Kompanie-Teilnehmenden eine Probenphase anleitete. Anschließend präsentierten einzelne Tänzerinnen und Tänzer individuell auf sie zugeschnittene Choreografien von Tango bis zu Hip-Hop mit Break-Dance-Elementen. Diese anspruchsvollen Choreographien präsentieren die Teilnehmenden der Tanz-Kompanie in ihren sehr erfolgreichen und abendfüllenden Auftritten.

Beim vierten Treffen der Projektpartner/innen im Oktober 2018 in Siauliai (Litauen) begeisterte das Musizieren der Musikgruppe der Tagesstätte für Menschen mit Behinderungen. Alle Mitglieder dieser Gruppe waren musikalisch involviert: als

² Als wir die Jungen im Februar 2019 im Rahmen der Abschlussveranstaltung wieder trafen, waren sie Teil einer inklusiven Bläserklasse.

³ Der Sonnenhof e.V. ist eine Lebens- und Arbeitsgemeinschaft für behinderte Menschen im Landkreis Vechta.

Sänger/in, als Schlagzeuger/in oder als Pianist/in am Keyboard. Mit einer auf die individuellen Fähigkeiten zugeschnittenen Stimme, die vom ausgeschriebenen Notentext der Melodiestimme bis zu einer vereinfachten Begleitstimme reichte, die - statt in traditioneller Notenschrift - in grafischer Notation notiert war, leisteten alle Musiker/innen ihren Beitrag zu einem musikalisch sehr überzeugenden Gesamtergebnis.

Zurückgehend auf die eingangs gestellte Frage, welche Gelingensbedingungen inklusiver ästhetischer Angebote und inklusiven Musikunterrichts aus diesen Eindrücken abgeleitet werden können, sind dies auf der Seite der Institutionen und der unterrichtenden Lehrkräfte eine positive Einstellung zu Inklusion und der Wunsch, Angebote für Menschen mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen offerieren und realisieren zu wollen.

Neben einer (musik-)pädagogischen Eignung aufgrund fachspezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten sind Empathie, die Fähigkeit zur Kommunikation mit Jedem/r auf seinem/ihrer Niveau sowie das Wissen um die Besonderheiten spezifischer Behinderungen und Beeinträchtigungen wichtige Voraussetzungen. Gleichzeitig ist das Wissen um das Potential von Musik zur Ermöglichung von Teilhabe und zur individuellen Förderung von großer Bedeutung.

Hierzu müssen die gewählten Inhalte, Musikstücke, Methoden und Materialien im Sinne einer Reflexionskompetenz immer wieder reflektiert und gegebenenfalls überarbeitet werden, um alle Beteiligten im Sinne der UN-Konvention auf dem für sie höchstmöglichen Niveau zu beteiligen und zu fördern. Dies kann nur gelingen, wenn die leitenden Musikpädagog/inn/en Neugierde und Interesse für das eigene Lernen und das Lernen der Anderen mitbringen. (Hafen & Zacheja, 2018, 2019).

Anhang 3: Fachspezifischer Reflexionsbogen zur Unterrichtsreflexion – Zyklus 2 (Studierendenbeispiel)

Angaben zur Unterrichtsstunde

Unterrichtsreihe	<i>Der Ton macht die Musik/Notenlehre</i>
Unterrichtsstunde	<i>Dritte und vierte der Reihe</i>
Thema der Stunde	<i>Erlernen und Üben der Noten von c¹ und c²</i>
Datum	<i>01.11.2018</i>
Unterrichtende	

1 Planung und Durchführung des Unterrichts⁴

1.1 War der Unterricht sachgerecht gegliedert in:

Einstieg (Motivation, Problemstellung, Einordnung der Stunde)

In die Stunde wurde mit dem Lied „Shalala“ eingestiegen, sodass alle Schülerinnen und Schüler (SuS) direkt einbezogen wurden. Anschließend wurden die Töne der vorherigen Stunde wiederholt. Hierbei fiel auf, dass noch einige Töne fehlten, um die Tonleiter zu komplettieren.

Erarbeitung (Lernschritte der Problembearbeitung und -lösung):

Da den meisten Schülerinnen und Schülern bereits die nächsten Töne bekannt waren, ließ sich das Problem beheben. Auch das Prinzip der wiederkehrenden Notennamen konnte erläutert werden. Durch einen Merksatz wurden die Notennamen vertieft.

Ergebnissicherung (Dokumentation und Anwendung): *Damit die SuS für weitere Stunden die Tonleiter sowie den Merksatz wissen, wurde dieser dokumentiert. Um sicher zu gehen, dass das Prinzip der Tonleiter verstanden wurde, bestimmten die Lernenden Noten. Um eine Verknüpfung der Töne auf der Tonleiter mit dem gespielten Ton finden zu können, wurde die Begleitstimme des Liedes gespielt. Dabei wurden jeweils die Notennamen von den Lehrenden laut genannt.*

1.2 Waren die gewählten **Methoden und Materialien** dem Unterrichtsgegenstand und den Voraussetzungen der Lerngruppe angemessen?

Das meiste an Methoden und Materialien war angemessen, die SuS konnten mitarbeiten und hatten die Inhalte verstanden. Lediglich bei den Notenbestimmen hätte eine dritte Differenzierungsstufe beziehungsweise Zusatzaufgabe angeboten werden müssen. Beim Spielen der Begleitstimme hätte von vornherein darauf geachtet werden müssen, dass alle mitgenommen werden und ihren Einsatz erhalten.

1.3 Welche **Sozialformen** (Einzel-, Partner/innen-, Gruppenarbeit etc.) kamen zum Einsatz? Und waren diese angemessen?

Die Wiederholung und Erarbeitung im Plenum war deshalb gut gewählt, weil so auch die SuS die Inhalte wieder abrufen konnten. Dadurch wurde ebenfalls gesichert, dass alle SuS die gleichen Voraussetzungen für die Unterrichtsstunde hatten.

Die offene Wahl der Sozialform, also die freie Entscheidung zwischen Partner/innen- und Einzelarbeit, war der Bearbeitung des Arbeitsblatts angemessen. Durch diese Form konnten sich die SuS ggf. unterstützen oder selbstständig arbeiten.

1.4 Welche **Unterrichtsformen** (lehrer/innen/- und schüler/innen/zentriert, Formen offenen Unterrichts wie Lernzirkel, Stationstraining, Lerntheke, Wochenplan, Werkstätten und Projektunterricht) kamen zum Einsatz? Und waren diese angemessen?

Der Unterricht war sowohl lehrenden- als auch lernendenzentriert. Meistens gab es eine

⁴ ZfLB (2017).

Mischung der Foki der Lehrenden und der SuS. Zu Beginn wurde der Einstieg durch die Lehrenden eingeleitet und von den Schüler/inne/n durchgeführt (Gesang und Quiz), ebenso die Erarbeitung der restlichen Töne der C-Dur-Tonleiter. Einzig das AB war nur schüler/innen/zentriert, hier bestand die Möglichkeit der Einzel- und Partner/innen/arbeit; bei dieser waren die Lehrenden nur unterstützend tätig. Dadurch, dass einige Unterrichtsphasen sowohl für Lehrende als auch für SuS eingeplant wurden, war der Einsatz dieser angemessen.

1.5 Welche **fächerunabhängigen Aktionsformen** (Erklären, Fragen, Aufgeben, Zeigen, Provozieren, Impulse geben etc.) kamen zum Einsatz? Waren diese angemessen?

In oben genannter Unterrichtsstunde wurden sowohl die Aspekte des Erklärens, Fragens, Aufgebens und Zeigens eingesetzt. Der Aspekt ‚Erklären‘ wurde insofern eingesetzt, als dass den SuS einzelne Aufgaben und der nachfolgende Schritt jeweils erklärt wurden. Das ‚Fragen‘ wurde durch das Quiz in den Vordergrund gebracht. Hier wurden die SuS gefragt, welche Töne sich die Mitschüler/innen gedacht haben könnten. In weiteren Arbeitsphasen konnten die SuS jeweils nachfragen, wenn Fragen auftraten. Der Aspekt ‚Aufgeben‘ kam während der letzten Arbeitsphase, weil hier die Bearbeitung des AB als Hausaufgabe aufgegeben wurde, falls dieses noch nicht während der Bearbeitungszeit geschafft worden war. Auch das ‚Zeigen‘ wurde während der praktischen Phase des Spielens auf Boomwhackers und Xylophonen insofern eingesetzt, als dass sowohl die Noten an der Tafel, als auch die Farben der Boomwhackers gezeigt wurden.

2 Differenzierung und individuelle Förderung in der thematischen Verbundenheit⁵

2.1 Waren **Differenzierung** und/oder **individuelle Förderung** in der Planung angedacht?

Bei den Merksätzen für die Tonleiter war geplant, einige fremde Begriffe (Caesar und charmant) zu erklären. Auch bei der Bearbeitung war eine Differenzierung vorgesehen; schwierige Aufgaben wurden hierbei mit einem Symbol versehen.

2.2 Haben sich die **Planungen zur Differenzierung** als **sinnvoll** erwiesen? Konnten diese im Unterricht umgesetzt werden?

Einige SuS kannten die Begriffe bereits, die wir erklären wollten, sodass diese ihren Mitschüler/inne/n die Worte erklären konnten und wir nur ergänzten. Hierbei war es also sinnvoll zu differenzieren.

Auch bei dem Bestimmen der Noten war es sinnvoll zu differenzieren, denn einige hatten hierbei noch Schwierigkeiten. Es hätte jedoch noch weiter differenziert werden müssen für die starken SuS, die auch mit den schweren Aufgaben schon fertig waren. Hier hätte es eine Zusatzaufgabe geben müssen, in deren Rahmen sie sich selbst solche Aufgaben hätten ausdenken können.

2.3 Gab es weitere **spontane Formen der Differenzierung** oder **individuellen Hilfestellung**? Wenn ja, welche?

Weil vorher nicht bekannt war, welche Schüler/innen über wenig Deutschkenntnisse verfügten, musste darauf spontan eingegangen werden. Dem betreffenden Schüler wurden die Aufgaben gesondert verständlich gemacht, indem einzelne Wörter und

⁵ Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2015); Vogel (2016).

Begriffe noch einmal erklärt und notfalls gezeigt wurden. Individuelle Hilfestellungen wurden insofern gestellt, als dass den SuS die Farbe – und somit die Töne – der jeweils zu spielenden Boomwhackers gezeigt wurden.

3 Qualitätsmerkmale von Musikunterricht⁶

3.1 War eine **musikalisch-ästhetische Erfahrung** im **gemeinsamen musikalischen Tun/Erleben** möglich? Wenn ja, wie? (Sozialformen wie Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Partner/innen/arbeit, Klassenmusizieren nennen.)

Gemeinsam wurde mit der gesamten Lerngruppe das Lied „Shalala“ gesungen. Im Laufe der Stunde wurde eine Begleitung für den Refrain eingeübt, sodass die SuS gemeinsam agieren mussten, um die Begleitung stimmig zu spielen. Während der Strophen wurde das Lied gesungen, im Refrain wurde dann jedoch mit dem jeweiligen Musikinstrument nur darauf gespielt. Die SuS spielten dabei jeweils alleine (mit Ausnahme von zwei SuS, die gemeinsam spielten) auf einem Xylophon. Die SuS hatten die Möglichkeit, mit Boomwhackers und Xylophonen (jede/r spielte beides) zu begleiten.

3.2 Gab es einen **Austausch** über die gemachten ästhetischen Erfahrungen?

Es kam kein Austausch zustande.

3.3 Wurde durch die ästhetischen Erfahrungen ein **Bildungsprozess** initiiert? Wenn ja, inwiefern?

Durch das Einüben der Begleitstimme konnten die Schülerinnen und Schüler auch musikalisch die tonale Lage der Töne wahrnehmen. Dadurch wurde eine Verknüpfung der Töne auf der Tonleiter mit dem dazugehörigen Ton geschaffen.

3.4 Bildete **aktives Musizieren** einen Schwerpunkt des Unterrichts? Wenn ja, inwiefern?

Der Einstieg in den Musikunterricht begann mit einem Lied, sodass die Kinder direkt zu Beginn aktiv in den Unterricht einbezogen wurden. Nach einer theoretischen Phase, in der die Töne der Begleitstimme bestimmt worden waren, wurde dies auch in die Praxis umgesetzt. Dies geschah durch das Singen der Begleitstimme, sodass die tonalen Unterschiede hörbar gemacht wurden. Zusätzlich wurde durch das Instrumentalisieren mit Boomwhackers und Xylophonen ein aktives Musizieren unterstützt.

3.5 Welche der fachimmanenten **musikalischen Umgangsweisen** kam(en) zum Einsatz?

- *Musik mit Instrumenten: Es wurden Boomwhackers und Xylophone verwendet.*
- *Musik mit der Stimme/Singen: Die SuS sangen das Lied „Shalala“.*

3.6 Gab es eine **kognitive Aktivierung** im Hinblick auf das Verständnis von Musik? Wenn ja, welche?

Durch das Zusammenbringen von Begleitung und Lied wurde deutlich, dass mehrere verschiedene Stimmen und Rhythmen ein harmonisches musikalisches Gebilde ergeben können. Ebenfalls wurde deutlich, dass dazu auch verschiedene Musikinstrumente beitragen können.

3.7 Hatte der Unterricht eine **gute Organisationsqualität**, d.h. waren Unterrichtsabläufe und Unterrichtsphasen gut vorstrukturiert, sodass ein schneller Wechsel zwischen Erarbeitungsphasen und Phasen praktischen Musizierens oder Gruppenarbeiten erfolgen konnte?

⁶ Hafen et al. (2011).

Der Unterricht war gut strukturiert, sodass auch eine Planänderung bezüglich des Unterrichts möglich war. So wurde am Ende keine Praxisphase mehr durchgeführt, weil diese bereits im Laufe der Unterrichtsstunde genügend vertieft worden war. Der Wechsel zwischen den einzelnen Phasen verlief gut, es entstand wenig Unruhe in der Klasse.

4 Qualitätsmerkmale inklusiven Unterrichts⁷

4.1 Konnten **Qualitätsmerkmale inklusiven Unterrichts** realisiert werden? Wenn ja, welche und wie?

„Klassenführung, effektive Lernzeit, lernförderliches und vertrauensvolles Klima, vielfältige Motivierung, kognitive Aktivierung, Klarheit und Strukturiertheit, Schüler/innen/- und Kompetenzorientierung, Sprachsensibilität, individuelles Fördern, individuelles Feedback, interne Kooperation (Team-Teaching), eine vorbereitete Lernumgebung, Angebotsvielfalt in Bezug auf Lernprozesse, Methoden und Medien sowie individuelle und transparente Leistungserwartungen.“

Innerhalb der Unterrichtsstunde konnten einige Qualitätsmerkmale realisiert, einige jedoch von uns noch nicht umgesetzt werden. Beim Aspekt ‚Klassenführung‘ hatten wir versucht, die SuS so gut es geht zu unterstützen und auch zu ermahnen, wenn etwas nicht gut funktionierte. Innerhalb dieses Bereiches fehlte jedoch die Bindung zu den SuS, sodass [Name der Lehrkraft] eingriff, sobald es zu schlimm wurde. Innerhalb der Unterrichtsstunde hatten wir versucht, die effektive Lernzeit so groß wie möglich zu halten. Diese wurde jedoch durch unvorhergesehene Störungen verkürzt beziehungsweise anders als nach Plan gestaltet. Bezüglich der Motivierung der SuS wurden sowohl das Lied als auch das Quiz zu Anfang verwendet, damit ein aktiver Einstieg gestaltet werden konnte. Durch aktives Handeln sind die SuS meist stärker bei der Sache. Das Merkmal ‚Klarheit und Strukturiertheit‘ konnte größtenteils umgesetzt werden, indem das Quiz anhand eines Beispiels präsentiert wurde. Bei dem zu bearbeitenden AB wurde das Beispiel jedoch außer Acht gelassen. Dementsprechend blieben einige Fragen offen. Das individuelle Fördern der SuS konnte umgesetzt werden, indem auf einzelne SuS gezielt eingegangen wurde, sobald wir merkten, dass die Aufgabe/der Inhalt nicht verstanden wurde. Dementsprechend wurde dieses dann ggf. etwas leichter und deutlicher erklärt. Die SuS hatten die Möglichkeit, die Arbeitsblätter in Zusammenarbeit mit ihrem Sitznachbarn beziehungsweise ihrer Sitznachbarin zu lösen und konnten kooperativ arbeiten. Den SuS wurde insofern eine Angebotsvielfalt geboten, indem sie die Möglichkeit hatten, die Begleitstimme des Liedes auf dem Xylophon und mit Boomwhackers zu spielen.

5 Barrieren für Lernen und Teilhabe⁸

5.1 Konnten im Unterricht **„Barrieren für Lernen und Teilhabe“** identifiziert und abgebaut werden? Wenn ja, wie zeigten sich diese und wie konnten sie abgebaut oder überwunden werden?

Barrieren konnten insofern abgebaut werden, als dass während der Bearbeitung der Arbeitsblätter geschaut wurde, wie weit die SuS waren. Dabei konnte gezielt auf diejenigen SuS eingegangen werden, die das AB noch nicht verstanden hatten. Hier wurde ein erneuter Erklärungsansatz verwendet und somit die fehlende Teilhabe

⁷ Vgl. Baumert et al. (2018)

⁸ Vgl. Ergebnisse aus Zyklus 1; siehe auch Zacheja (2019).

abgebaut.

6 Kompetenzorientierung⁹

6.1 Gab es in der Stunde einen **Kompetenzaufbau**? Wenn ja, wie wurde dieser sichtbar?

Die SuS konnten auf dem Xylophon die Begleitstimme zu „Shalala“ spielen. Hierfür waren das Benennen der Noten nötig und das Kennen des Instrumentes. Dies geschah größtenteils selbstständig, es wurden lediglich die Noten im Rhythmus angezeigt. Durch das erfolgreiche Spielen der Begleitstimme konnte ein Kompetenzaufbau von Seiten der SuS gezeigt werden.

6.2 Wurden die von Ihnen angestrebten **Kompetenzen/Lernziele erreicht**? Wenn nein, warum nicht?

Die angestrebten Lernziele wurden erreicht. Am Ende der Stunde konnten die SuS die Töne von c^1 und c^2 benennen sowie die Lage. Dies gelang auch sicher in Notentexten, sodass die Begleitstimme von „Shalala“ gespielt werden konnte. Auch tonal wurden die Töne beherrscht.

6.3 Am Ende des Textdokuments bitte die **Übersicht der angestrebten und erreichten Kompetenzen** einfügen.

⁹ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (2012).

Nr.	Kompetenzbereich	Arbeitsfeld und Teilkompetenz Die Schülerinnen und Schüler ...	Erwartete Handlungssituation Die Schülerinnen und Schüler ...	Erreichen der Lernziele Die Schülerinnen und Schüler haben die Lernziele ...
1	Musik gestalten	Arbeitsfeld Stimme ... singen und sprechen kontrolliert allein und in der Gruppe. Arbeitsfeld Instrument ... gehen sachgerecht mit den Instrumenten um spielen Lieder und Begleitungen auf Musikinstrumenten (auch Percussion-Instrumente).	... singen das Lied „Shalala“ tonal und rhythmisch weitgehend sicher. ... spielen das Lied „Shalala“ beziehungsweise die Begleitstimme weitgehend sicher mit den Boomwhackers.	... erreicht. ... erreicht.
2	Musik erschließen	Arbeitsfeld Parameter ... benennen Noten.	... benennen Noten weitgehend richtig und wenden sie an, indem sie vorgegebene Lieder weitgehend richtig spielen beziehungsweise begleiten.	... erreicht.
3	Musik gestalten	Arbeitsfeld Instrument ... erarbeiten Musikstücke – auch nach Notation - und tragen sie gemeinsam vor erarbeiten und tragen diese rhythmisch weitgehend korrekt vor.	... erreicht.

Anhang 4: Das Portfolio als Reflexionsinstrument zur Selbstreflexion

Leitfaden zur Erstellung eines Portfolios als Prüfungsleistung

Beantworten Sie die folgenden Fragen schriftlich:¹⁰

1 Erwartungen an das Seminar „Musik unterrichten in heterogenen Lerngruppen“

- 1.1 Welche Erwartungen hatte ich an das Seminar?
- 1.2 Wurden die Erwartungen bestätigt oder nicht bestätigt?
- 1.3 Welche Erfahrungen habe ich gesammelt hinsichtlich der Planung, Durchführung und Reflexion inklusiven Musikunterrichts?

2 Selbstreflexion der Rolle der Musiklehrkraft:

- 2.1 Welche Erwartungen werden im Fachunterricht an mich gestellt?
 - 2.1.1 Welche Erwartungen/Anforderungen erfülle ich bereits?
 - 2.1.2 Was sind meine Ressourcen/Stärken?
 - 2.1.3 An welchen möchte ich weiterarbeiten?
 - 2.1.3.1 fachlich,
 - 2.1.3.2 fachdidaktisch,
 - 2.1.3.3 pädagogisch-psychologisch?
- 2.2 Welche Entwicklungsziele nehme ich mir vor?
- 2.3 Wie kann mich die Universität beziehungsweise das Fach Musik bei der Erreichung meiner Ziele unterstützen?

3 Fügen Sie dem Portfolio sämtliche Unterlagen zu den von Ihnen erteilten Unterrichtsstunden zu:

- 3.1 Unterrichtsentwürfe
- 3.2 Unterrichtsmaterialien
- 3.3 Stundenreflexionen

Hinweise:

- Geben Sie das Portfolio in zweifacher Ausführung ab:
 - als Word-Dokument (keine PDF-Datei),
 - als gedrucktes Dokument mit Spiralbindung oder (ab-)geheftet.
- Die Beantwortung der Fragen 1 und 2 soll einen Umfang von mindestens 2.500 Zeichen (ohne Leerzeichen) haben und max. 7.500 Zeichen.
- Bitte nehmen Sie zur Kenntnis, dass das Portfolio im Rahmen des Forschungsprojektes „Studierende für den inklusiven Musikunterricht ausbilden: Entwicklung und Evaluation eines Theorie-Praxis-Seminarkonzeptes in der Lehramtsausbildung“ möglicherweise als Datenmaterial herangezogen werden wird. Alle Angaben werden streng vertraulich behandelt und anonymisiert.

¹⁰ angelehnt an Richter (2018).

Anhang 5: Der Studierendenfragebogen

Liebe Studierende,
dieser Fragebogen dient der Evaluation der gesamten Lehrveranstaltung (begleitendes Seminar und Unterrichtspraxis). Die Ergebnisse des Fragebogens fließen in diese Promotion mit ein und werden somit nur zu Forschungszwecken verwendet. Das Ausfüllen des Fragebogens wird ca. 10-15 Minuten in Anspruch nehmen. Die Datenerhebung erfolgt anonym.

1 Soziodemografische Daten

Studiengang	
Fachsemester	
Ich studiere Musik	<input type="radio"/> mit Lehramtsoption
	<input type="radio"/> ohne Lehramtsoption
	<input type="radio"/> Ich studiere nicht Musik

2 Einstellungen zu inklusivem Unterricht/zu inklusiven Lerngruppen

Frage 2: Schildern Sie, ob und wie sich Ihre Einstellungen zu inklusivem Unterricht durch die Lehrveranstaltung verändert haben.

3 Rahmenbedingungen der Veranstaltung

Frage 3: Wie beurteilen Sie die Rahmenbedingungen der Veranstaltung?				
	genau passend	in Ordnung	zu zeitintensiv	keine Bewertung
Umfang mit 4 SWS mit 2 Terminen pro Woche				
Dauer des Seminars über 2 Semester				
Zeitpunkt der Veranstaltung (Dienstag 14-16 Uhr + Freitag 11:30-13:10 Uhr) im WiSe				
Zeitpunkt der Veranstaltung (Dienstag 14-16 Uhr + Dienstag 11:30-13:10 Uhr) im SoSe				
Ort der Veranstaltung (Universität und Schule)				

4 Inhaltliche Konzeption der Veranstaltung

4a Praxisteil des Moduls (Musikunterricht in der 6. Jahrgangsstufe der Geschwister-Scholl-Oberschule)

Frage 4a: Wie beurteilen Sie den Praxisteil des Moduls in Bezug auf...				
	sehr angemessen	angemessen	weniger angemessen	unangemessen
...die Anforderungen an die Studierenden, vier Doppelstunden inklusiven Musikunterricht selbstständig planen, durchführen und reflektieren zu müssen?				
...die ausgewählte Lerngruppe?				
...die Unterrichtsinhalte?				

4b Den Theorieteil der Lehrveranstaltung „Musikunterricht in inklusiven Lerngruppen“

Frage 4b: Wie beurteilen Sie die inhaltliche Konzeption des Theorieteils in Bezug auf die folgenden Aspekte?

	sehr hilfreich	hilfreich	weniger hilfreich	nicht hilfreich
die gemeinsame Unterrichtsplanung und Unterrichtsreflexion				
die Lehrinhalte des Wintersemesters „Inklusionsbegriff; sonderpädagogische Förderung in Schulen; Unterstützungsbedarfe und ihre Bedeutung für den Musikunterricht“				
die Lehrinhalte des Sommersemesters „Unterrichtsmethoden zu den musikalischen Umgangsweisen“ (z.B. Musik mit Instrumenten/Musik und Tanz)				
das Stellen einer vorzubereiteten Lese-Hausaufgabe				

5 Lernzuwachs

Frage 5: Welchen Lernzuwachs haben Sie aus der Lehrveranstaltung gewonnen?

6 Mehrwert der Lehrveranstaltung

Frage 6: Was fanden Sie an dieser Lehrveranstaltung besonders gut? Wo ist der Mehrwert der Lehrveranstaltung (im Vergleich zu anderen Lehrveranstaltungen)?

--

7 Vorschläge für eine erneute Durchführung

Frage 7: Für eine erneute Durchführung des Seminars mit anderen Studierenden habe ich folgende Vorschläge:

--

8 Weitere Kommentare

Frage 8: Fügen Sie hier gegebenenfalls weitere Kommentare hinzu.

--

9 Gesamteinschätzung

Frage 9: Bitte geben Sie eine Gesamteinschätzung der Lehrveranstaltung.

	sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft
Ich bewerte meinen Lernerfolg in dieser Veranstaltung mit der Note:					
Ich bewerte die Lehrende hinsichtlich ihrer Kompetenz mit der Note:					
Ich bewerte die Lehrende hinsichtlich ihres Engagements mit der Note:					
Insgesamt bewerte ich die Lehrveranstaltung mit der Gesamtnote:					

Vielen Dank für die Teilnahme an der Befragung!
Heidi Zacheja

Anhang 6: Der Leitfaden für das Expert/inn/eninterview

Einstieg

„Sie haben nun heute das Konzept meiner Theorie-Praxis-Lehrveranstaltung näher kennengelernt, bei dem die Studierenden neben dem praktischen Unterricht in der Schule im universitären Theorieteil

- *im Wintersemester Einblicke in die einzelnen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfe erhalten,*
- *und jetzt im Sommersemester ein Methodentraining in Anlehnung an die musikalischen Umgangsweisen nach Dankmar Venus (Musik mit der Stimme, mit Instrumenten, Musik hören, Musikanalyse, Musik/Tanz/Bewegung) stattfindet. Gleichzeitig gibt es in jeder Seminarsitzung Musikpraxis, und die Unterrichtsstunden werden vor- und nachbesprochen.“*

Fragen zu den Themenkomplexen

Aufbau und Inhalte des Seminarkonzeptes

„Schildern Sie bitte Ihre Eindrücke, die Sie bezüglich des Seminarkonzeptes gewonnen haben.“

Blick auf die Studierenden

„Beschreiben Sie bitte, wie Sie die Studierenden im Unterricht in der Rolle der Lehrkraft erlebt haben.“

mögliche Vertiefungsfragen:

- *„Konnten Sie bei den Studierenden einen Lern- oder Professionalisierungsprozess feststellen? Und wenn, ja, inwiefern?“*
- *„Welche Möglichkeiten hatten Sie, während des Studiums Einblicke in die schulische Praxis zu nehmen?“*

Bedeutung des Seminarkonzeptes für die Zukunft

- *„Welche Bedeutung könnte das Seminarkonzept für die Studierenden im weiteren Studienverlauf haben?“*
- *„Welche Bedeutung könnte das Seminarkonzept für die zukünftige Lehrerinnen- und Lehrerausbildung haben?“*

Optimierungsmöglichkeiten des Konzeptes

„Wo sehen Sie im Seminarkonzept noch Verbesserungsbedarfe?“

Anhang 7: Der Pre-Post-Professionswissenstest

Teil 1: Der Pre-Test

Fragen zur Messung fachdidaktischen Wissens und Fachwissens sowie fachspezifischen Wissens zu den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen und weiteren Heterogenitätsdimensionen angehender Musiklehrkräfte (Pre-Test)

Interventionsgruppe: ____ **Kontrollgruppe:** ____

Anonyme Angaben zur Person:

Ich studiere Musik: ja nein

Ich bin im Studiengang _____ im ____ Semester eingeschrieben.

Kategorie	Item
Fachdidaktisches Wissen 1: ¹¹ Wissen über musikbezogene Instruktionsstrategien (offenes Itemformat)	Rondo Rondo bezeichnet eine musikalische Form, bei der sich ein wiederkehrender Teil (Ritornell) mit variierenden anderen Teilen (Couplets) abwechselt. Wie gehen Sie in Ihrem Unterricht vor, um Schüler/innen der 5. Jahrgangsstufe die Rondo-Form zu vermitteln? Skizzieren Sie bitte stichpunktartig die Inhalte und Methoden, die Sie dabei bevorzugt verwenden!
Fachdidaktisches Wissen 2: Wissen über musikbezogene Kognitionen, Lernwege und Schwierigkeiten von Schüler/inne/n (offenes Itemformat)	Der abgebildete Begleitsatz soll mit ungeübten Schüler/inne/n der Jahrgangsstufe 5 oder 6 im Klassenverband musiziert werden. Welche Probleme erwarten Sie bei der Ausführung dieses dreistimmigen Begleitsatzes? ¹²
	
Fachdidaktisches Wissen 3:	Wolfgang Amadeus Mozart

¹¹ Die Fragen zu fachdidaktischem Wissen und Fachwissen sind eng angelehnt an Puffer, G. & Hofmann, B. (2017). FALKO-M. Entwicklung und Validierung eines Testinstruments zum domänenspezifischen Professionswissen von Musiklehrkräften. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofman, P. Kirchhoff & R. H. Mulder (Hrsg.), *FALKO. Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 245-290). Münster, New York: Waxmann.

Die Frage 1 wurde unverändert übernommen.

¹² Shalala. Text und Musik: Fredi Jirovec. © Helbling,

<p>Wissen über das Potential von Materialien für musikbezogene Lehr-/Lernprozesse (offenes Itemformat)</p>	<p>Welche Potentiale sehen Sie für den Umgang mit diesem Lied im Klassenmusikunterricht der Jahrgangsstufe 5?¹³</p>
--	--

Ich bin Wolfgang Amadeus  Text u. Musik: F. Jirovec
© Helbling



1.-3. Wenn Wolf-gang A - ma - de-us ein Kind von heu-te wär, dann hät-te es sein Va-ter, Herr
 Le - o - pold, sehr schwer! 1. „Du musst noch Gei - ge ü - ben!“ „Ich mag jetzt nicht!“ „Wie -
 2. „Wir müs-sen uns be - ei - len, wir fah - ren heut nach
 3. „Wir kön-nen nicht mehr war-ten, wir kom-men sonst zu
 so?“ „Ich prob lie - ber mit der Nan - nerl für die Ka - ra - o - ke - Show!
 Wien.“ „Ich will lie - ber nach A - me - ri - ka, dort flie - gen al - le hin!
 spät!“ „Ich bleib lie - ber am Com - pu - ter, weil ich surf im In - ter - net!
 Ref.: Ich bin Wolf-gang A - ma - de - us und für mich ist son - nen - klar: Ich will
 Ref.: Ich bin Wolf-gang A - ma - de - us und für mich ist son - nen - klar: Ich will
 Ref.: Ich bin Wolf-gang A - ma - de - us und für mich ist son - nen - klar: Ich will
 ei - ne E - Gi - tar - re und ich wer - de Su - per - star! Ich bin - star!“
 ei - nen eig - nen Flie - ger und ich wer - de Su - per - star! Ich bin - star!“
 ei - ne eig - ne Home - page und ich wer - de Su - per - star! Ich bin - star!“

© Helbling

--	--

<p>Fachwissen 1: Wissen zu „Weltmusik“-Instrumentarium (geschlossene Aufgabe)</p>	<p>Welche der genannten Orff-Instrumente sind Rhythmusinstrumente?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Cowbell <input type="radio"/> Maracas <input type="radio"/> Metallophon <input type="radio"/> Tambourin <input type="radio"/> Claves <input type="radio"/> Glockenspiel
---	---

<p>Fachwissen 2: Wissen zu unterrichtsrelevanten Werken der „klassischen Musik“ (geschlossene Aufgabe)</p>	<p>Welche Komponisten haben die folgenden Werke geschrieben?</p> <p>„Die Moldau“: _____</p> <p>„Die vier Jahreszeiten“: _____</p> <p>Die „Morgenstimmung“ aus der Peer-Gynt-Suite: _____</p> <p>Die „West Side Story“: _____</p>
--	--

<p>Fachwissen 3: Wissen zu aktuellen</p>	<p>Nennen Sie 4 Interpreten populärer Musik, die von Ihrer Zielgruppe, 11-13jähriger Schüler/innen, aktuell gehört</p>
---	--

Entwicklungen populärer Musik (geschlossene Aufgabe)	werden.
1. 2. 3. 4.	
Wissen zu den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen sowie weiteren Heterogenitätsdimensionen und deren Bedeutung für den Musikunterricht 1: ¹⁴ (offenes Itemformat)	Welche Aspekte sind bei dem Abspielen eines Musikbeispiels für Schüler/innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf <i>Hören</i> zu berücksichtigen?
Wissen zu den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen sowie weiteren Heterogenitätsdimensionen und deren Bedeutung für den Musikunterricht 2: (offenes Itemformat)	Was berücksichtigen Sie bei der Erstellung eines Arbeitsblattes „Steckbrief eines Komponisten“ in der Unterrichtsreihe „Wir begegnen Komponisten“, wenn Schüler/innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf <i>Lernen</i> in der Klasse sind?
Wissen zu den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen sowie weiteren Heterogenitätsdimensionen und deren Bedeutung für den Musikunterricht 3: (offenes Itemformat)	Welche Möglichkeiten bietet das Fach Musik, den Spracherwerb bei Geflüchteten/Migranten ohne Sprachkenntnisse zu unterstützen?

¹⁴ Die Fragen „Wissen zu den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen sowie weiteren Heterogenitätsdimensionen und deren Bedeutung für den Musikunterricht“ sind von der Autorin konzipiert.

Teil 2: Der Post-Test

Fragen zur Messung fachdidaktischen Wissens und Fachwissens sowie fachspezifischen Wissens zu den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen und weiteren Heterogenitätsdimensionen angehender Musiklehrkräfte (Post-Test).

Interventionsgruppe: ____ **Kontrollgruppe:** ____

Anonyme Angaben zur Person:

Ich studiere Musik: ja nein

Ich bin im Studiengang _____ im ____ Semester eingeschrieben.

Kategorie	Item
<p>Fachdidaktisches Wissen 1:¹⁵ Wissen über musikbezogene Instrukionsstrategien (offenes Itemformat)</p>	<p>Hinführung Mehrstimmigkeit Kanon und Quodlibet sind musikalische Formen, die geeignet sind, um mit Schüler/inne/n der Jahrgangsstufen 5 und 6 eine erste Form des zweistimmigen Gesangs zu erarbeiten. Wie gehen Sie in Ihrem Unterricht vor, um den vorliegenden Kanon "Ich lieb den Frühling" zweistimmig auf Deutsch zu singen?¹⁶ Skizzieren Sie bitte stichpunktartig die Schritte und Methoden, die Sie dabei bevorzugt verwenden!</p>
 <p><i>I Like the Flowers / Ich lieb' den Frühling</i></p> <p>Text und Musik: überliefert Deutscher Text: Heike Schrader © bei der Autorin</p> <p>© Heike Schrader</p>	

¹⁵ Die Fragen zu fachdidaktischem Wissen und Fachwissen sind angelehnt an Puffer, G. & Hofmann, B. (2017). FALKO-M. Entwicklung und Validierung eines Testinstruments zum domänenspezifischen Professionswissen von Musiklehrkräften. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofman, P. Kirchhoff & R. H. Mulder (Hrsg.), *FALKO. Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 245-290). Münster, New York: Waxmann.

¹⁶ I like the flowers/Ich lieb' den Frühling. Text und Musik (englische Version): Mündlich überliefert. Deutscher Text: Heike Schrader © Heike Schrader.

Fachdidaktisches Wissen 2:

Wissen über musikbezogene Kognitionen, Lernwege und Schwierigkeiten von Schüler*innen (offenes Itemformat)

Klassenmusizieren

Das abgebildete Lied „Jimba, Jimba“ und der dazugehörige Begleitsatz sollen mit ungeübten Schüler/innen der Jahrgangsstufen 5 oder 6 im Klassenverband musiziert werden.¹⁷

Welche Probleme erwarten Sie bei der Ausführung dieses Begleitsatzes (mehrstimmige vokale Begleitung + instrumentale rhythmische Begleitung)?

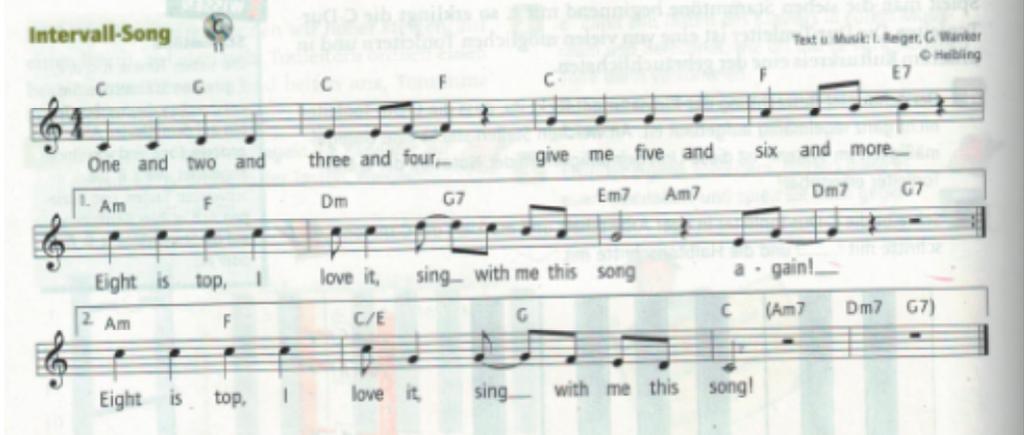
Kanon Mündlich überliefert

The image shows a musical score for a canon and accompaniment. The canon part consists of three staves of music with lyrics: "Jim - ba, jim - ba, jim - ba pa - pa - jus - ka, jim - ba, jim - ba, jim - ba pa - pa - gei. Tra - la - la - la - la - la - la, jim - ba pa - pa - jus - ka, tra - la - la - la - la - la - la, jim - ba pa - pa - gei! (Hey!)" The accompaniment suggestions are titled "Begleitvorschläge, vokal oder instrumental" and include four vocal parts and one instrumental part (piano and guitar). The lyrics for the accompaniment are: "Jim - - ba, jim - - ba!", "Jim - ba, ba - ba - ba, jim - ba, ba - ba - ba!", "Pa - pa - pa - pa - jus - ka, pa - pa - pa - pa - jus - ka!", and "Jim - ba - ba - ba, jim - ba - ba - ba, jim - ba - ba - ba, jim - ba - ba - ba!".

© by Helbling, Rumlnsbruck
Liedbegleitung: W. Kern
© by Helbling, Rumlnsbruck

© Helbling

¹⁷ Jimba, jimba. Text und Musik: Mündlich überliefert. © Helbling.

<p>Fachdidaktisches Wissen 3: Wissen über das Potential von Materialien für musikbezogene Lehr-/Lernprozesse</p>	<p>Intervall-Song Welche Potentiale sehen Sie für den Umgang mit diesem Lied im Klassenmusikunterricht der Jahrgangsstufen 5 oder 6?¹⁸</p>
 <p>© Helbling</p>	
<p>Fachwissen 1: Wissen zu „Weltmusik“-Instrumentarium (geschlossene Aufgabe)</p>	<p>Welche der genannten Instrumente sind Holzblasinstrumente?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Fagott <input type="radio"/> Oboe <input type="radio"/> Klarinette <input type="radio"/> Trompete <input type="radio"/> Saxophon <input type="radio"/> Querflöte <input type="radio"/> Tuba <input type="radio"/> Piccolo-Flöte
<p>Fachwissen 2: Wissen zu unterrichtsrelevanten Werken der „klassischen Musik“ (geschlossene Aufgabe)</p>	<p>Welche Komponisten haben die folgenden Werke geschrieben?</p> <p>„Die Entführung aus dem Serail?“: _____</p> <p>„Die „Sinfonie mit dem Paukenschlag“: _____</p> <p>Den Kanon in D-Dur: _____</p> <p>„Eine Steppenskizze aus Mittelasien“: _____</p>
<p>Fachwissen 3:</p>	<p>Nennen Sie 4 Sendeformate, die von Ihrer Zielgruppe geschaut</p>

Wissen zu aktuellen Entwicklungen populärer Musik (geschlossene Aufgabe)	werden könnten, um sich über Entwicklungen populärer Musik zu informieren.
1. 2. 3. 4.	
Wissen zu den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen sowie weiteren Heterogenitätsdimensionen und deren Bedeutung für den Musikunterricht 1: ¹⁹ (offenes Itemformat)	Wie gestalten Sie den Unterrichtsablauf und Ihre eigene Lehrer/innensprache während des Unterrichts, wenn Sie eine Schülerin oder einen Schüler mit dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf „Sprache“ in der Lerngruppe haben?
Wissen zu den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen sowie weiteren Heterogenitätsdimensionen und deren Bedeutung für den Musikunterricht 2 (offenes Itemformat)	Wie gestalten Sie eine Unterrichtsreihe zum Thema „Instrumentenkunde“, wenn Schüler/innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf <i>Sehen</i> in der Klasse sind?
Wissen zu den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen sowie weiteren Heterogenitätsdimensionen und deren Bedeutung für den Musikunterricht 3 (offenes Itemformat)	Wie gestalten Sie als Chorleiter/in eines Schulchores ein schriftliches Elterninformationsschreiben, in dem Sie auf das bevorstehende Schulkonzert und die zuvor stattfindende Generalprobe hinweisen? Achtung: In Ihrem Schulchor singen mehrere Schüler/innen mit eingeschränkten Deutschkenntnissen, und Sie möchten die Regeln für <i>Leichte Sprache</i> berücksichtigen.

¹⁹ Die Fragen „Wissen zu den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen sowie weiteren Heterogenitätsdimensionen und deren Bedeutung für den Musikunterricht“ sind von der Autorin konzipiert.

Anhang 8: Musterlösung zur Auswertung des Pre-Post-Professionswissenstests

Teil 1: Der Pre-Test (Musterlösung)

Fragen zur Messung fachdidaktischen Wissens und Fachwissens sowie fachspezifischen Wissens zu den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen und weiteren Heterogenitätsdimensionen angehender Musiklehrkräfte (Pre-Test)

Interventionsgruppe: ____ **Kontrollgruppe:** ____

Anonyme Angaben zur Person:

Ich studiere Musik: ja nein

Ich bin im Studiengang _____ im ____ Semester eingeschrieben.

Kategorie	Item	Musterlösung	Mögl. Pkt.	Err. Pkt. ²⁰
Fachdidaktisches Wissen 1: Wissen über musikbezogene Instrukionsstrategien, offenes Itemformat (E&R)	Rondo Rondo bezeichnet eine musikalische Form, bei der sich ein wiederkehrender Teil (Ritornell) mit variierenden anderen Teilen (Couplets) abwechselt. Wie gehen Sie in Ihrem Unterricht vor, um Schülerinnen und Schülern der 5. Jahrgangsstufe die Rondo-Form zu vermitteln? Skizzieren Sie bitte stichpunktartig die Inhalte und Methoden, die Sie dabei bevorzugt verwenden!	<ul style="list-style-type: none"> - Beginn mit Musikpraxis, z.B. gemeinsames Musizieren eines Rondos auf (Rhythmus-)Instrumenten - Das Ritornell wird von allen gemeinsam gespielt - Die Couplets von wechselnden Solisten improvisiert - Festhalten des Formschemas an der Tafel und im Heft - Anwenden des Schemas auf ein bereits bekanntes Musikstück (das Stück bewusst anhören und dabei Zeichen geben, wenn das Ritornell bzw. der Refrain wiederkommt) - Vertiefung mit didaktisch aufbereitetem Notenmaterial (z.B. Notenpuzzle) - Übertragen des Gehörten auf bisher 	7	

<p>Fachdidaktisches Wissen 2: Wissen über musikbezogene Kognitionen, Lernwege und Schwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern, offenes Itemformat (Schk)</p>	<p>Der abgebildete Begleitsatz soll mit ungeübten Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 5 oder 6 im Klassenverband musiziert werden. Welche Probleme erwarten Sie bei der Ausführung dieses dreistimmigen Begleitsatzes?</p>	<p>unbekannte Instrumentalstücke</p>	<p>3</p>	
 <p style="text-align: center;">© Helbling</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Erfassen des (komplexen) dreistimmigen Begleitsatzes - fehlende/unvollständige Kenntnisse in der Notenlehre erschweren die musikalische Umsetzung - Rhythmuspattern der „Klatsch-Stimme“ liegen auf den unbetonten Zählzeiten; der Off-Beat kann von ungeübten Schüler/inne/n metrisch nur schwer korrekt eingehalten werden 		
<p>Fachdidaktisches Wissen 3: Wissen über das Potential von Materialien für musikbezogene Lehr-/Lernprozesse (Pot)</p>	<p>Ich bin Wolfgang Amadeus Welche Potentiale sehen Sie für den Umgang mit diesem Lied im Klassenmusikunterricht der Jahrgangsstufe 5?</p>	<p>- Teil einer Unterrichtsreihe „Komponistenportrait“ unter Berücksichtigung folgender Aspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Biographie des Komponisten - Thematisierung eines anderen Werkes des Komponisten - Klassenmusizieren des abgedruckten Stückes oder eines anderen Werkes des Komponisten - Musikgeschichte: Epoche der Klassik - Bezug zur Lebenswelt der Schüler/innen durch einen Vergleich: z.B. Leben eines Stars damals und heute 	<p>6</p>	

Ich bin Wolfgang Amadeus

21, 22

Text u. Musik: F. Frowe
© Hebling

C G C F G C G C

1.-3. Wenn Wolf-gang A - ma - de-us ein Kind von heu-te wär, dann hät-te es sein Va-ter, Herr

F G F G C F G

le - o - pold, sehr schwer! 1. „Du musst noch Gei - ge ü - ben!“ „Ich mag jetzt nicht!“ „Wie -
2. „Wir müs-sen uns be - ei - len, wir fah - ren heut nach
3. „Wir kön - nen nicht mehr war - ten, wir kom - men sonst zu

C F G C G C A

so?“ „Ich prob lie - ber mit der Nan - nerl für die Ka - ra - o - ke - Show!
Wien.“ „Ich will lie - ber nach A - me - ri - ka, dort flie - gen al - le hin!
spät!“ „Ich bleib lie - ber am Com - pu - ter, weil ich surf im In - ter - net!

C7 F G C C7 F G C C7

Ref: Ich bin Wolf-gang A - ma - de - us und für mich ist son - nen - klar. Ich will
Ref: Ich bin Wolf-gang A - ma - de - us und für mich ist son - nen - klar. Ich will
Ref: Ich bin Wolf-gang A - ma - de - us und für mich ist son - nen - klar. Ich will

F G C G 1. C C7 2. C

ei - ne E - Gi - tar - re und ich wer - de Su - per - star! Ich bin - star!“
ei - nen eig - nen flie - ger und ich wer - de Su - per - star! Ich bin - star!“
ei - ne eig - ne Home - page und ich wer - de Su - per - star! Ich bin - star!“

© Hebling

Fachwissen 1: Wissen zu „Weltmusik“- Instrumentarium Geschlossene Aufgabe (Fw)	Welche der genannten Orff-Instrumente sind Rhythmusinstrumente? <input type="checkbox"/> Cowbell <input type="checkbox"/> Maracas <input type="checkbox"/> Metallophon <input type="checkbox"/> Tambourin <input type="checkbox"/> Claves <input type="checkbox"/> Glockenspiel	Cowbell, Maracas, Tambourin und Claves	4	
Fachwissen 2: Wissen zu unterrichtsrelevanten Werken der „klassischen Musik“ Geschlossene Aufgabe (Fw)	Welche Komponisten haben die folgenden Werke geschrieben? „Die Moldau“: _____ „Die vier Jahreszeiten“: _____ Die „Morgenstimmung“ aus der Peer-Gynt-Suite: _____ Die „West Side Story“: _____	- Die Moldau: Bedřich Smetana - Die 4 Jahreszeiten: Antonio Vivaldi - Morgenstimmung: Edvard Grieg - West Side Story: Leonard Bernstein	4	
Fachwissen 3: Wissen zu aktuellen Entwicklungen populärer Musik Geschlossene Aufgabe (Fw)	Nennen Sie 4 Interpreten populärer Musik, die von Ihrer Zielgruppe, 11-13jähriger Schülerinnen und Schüler, aktuell gehört werden.	z.B.: Dynoro & Gigi D'Agostino Ariana Grande Capital Bra Taylor Swift Lil Dicky Marshmello Mark Foster Lea Camila Cabello	4	
Wissen zu den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen sowie weiteren Diversitätsaspekten und deren Bedeutung für den Musikunterricht 1:	Welche Aspekte sind bei dem Abspielen eines Musikbeispiels für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf <i>Hören</i> zu berücksichtigen?	- angemessene Lautstärke (eher laut) - gute Abspielgeräte - mittleres bis langsames Tempo - eher kurze Stücke (2-3 Minuten) - Stücke mit eher tiefen Frequenzen wählen	5	

Offenes Itemformat (Sow)				
Wissen zu den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen sowie weiteren Diversitätsaspekten und deren Bedeutung für den Musikunterricht 2: Offenes Itemformat (Sow)	Was berücksichtigen Sie bei der Erstellung eines Arbeitsblattes „Steckbrief eines Komponisten“ in der Unterrichtsreihe „Wir begegnen Komponisten“, wenn Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf <i>Lernen</i> in der Klasse sind?	<ul style="list-style-type: none"> - Bereitstellen von differenzierendem Material - dem Lernstand entsprechendes Arbeitsblatt - eher kurze Texte - „leichte“ Sprache - bildliche Visualisierungen 	5	
Wissen zu den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen sowie weiteren Diversitätsaspekten und deren Bedeutung für den Musikunterricht 3: Offenes Itemformat (Sow)	Welche Möglichkeiten bietet das Fach Musik den Spracherwerb bei Geflüchteten/Migranten ohne Sprachkenntnisse zu unterstützen?	<ul style="list-style-type: none"> - Erweiterung des Wortschatzes (auch themenspezifisch durch thematische passende Stücke u. Lieder) - Lieder u. Sprechstücke können als phonetische Übung dienen, um eine korrekte Aussprache zu erlernen - das Vortragen selbstgeschriebener Texte fördert die Entwicklung des eigenen Sprachrhythmus 	3	
		Gesamtpunktzahl:	41	

Teil 2: Der Post-Test (Musterlösung)

Fragen zur Messung fachdidaktischen Wissens und Fachwissens sowie fachspezifischen Wissens zu den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen und weiteren Heterogenitätsdimensionen angehender Musiklehrkräfte (Post-Test)

Interventionsgruppe: ____

Kontrollgruppe: ____

Anonyme Angaben zur Person:

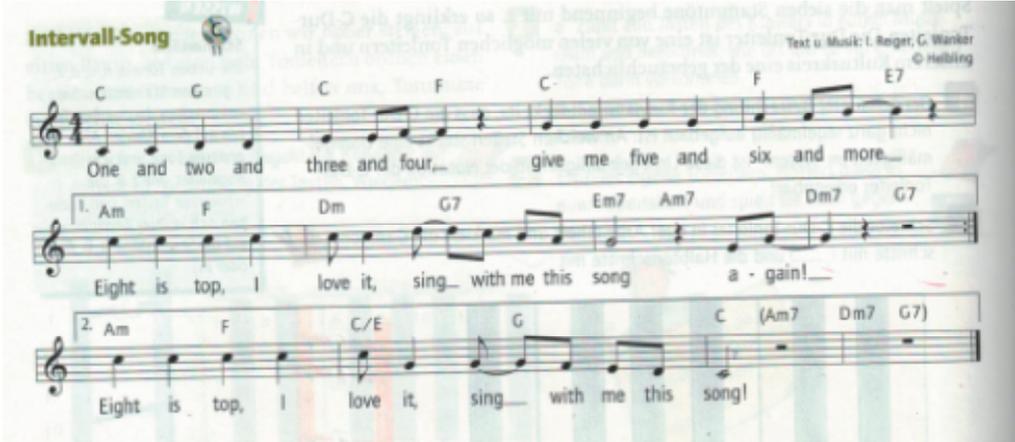
Ich studiere Musik: ja nein

Ich bin im Studiengang _____ im ____ Semester eingeschrieben.

Kategorie	Item	Musterlösung	Mögl. Punkte	Erreichte Punkte
Fachdidaktisches Wissen 1: Wissen über musikbezogene Instrukionsstrategien, offenes Itemformat (E&R)	Kanon Kanon und Quodlibet sind musikalische Formen, die geeignet sind, um mit Schüler/inne/n der Jahrgangsstufe 5 und 6 eine erste Form des zweistimmigen Gesangs zu erarbeiten. Wie gehen Sie in Ihrem Unterricht vor, um den vorliegenden Kanons "Ich lieb den Frühling" zweistimmig auf Deutsch zu singen? Skizzieren Sie bitte stichpunktartig die Schritte und Methoden, die Sie dabei bevorzugt verwenden!	<ul style="list-style-type: none"> - Kanon zunächst einstimmig singen - Wiederholtes Singen nur mit harmonischer Begleitung, damit die Schüler/innen Sicherheit im Halten der Stimme gewinnen. - Danach in einfacher Zweistimmigkeit singen, indem eine Gruppe die Strophe singt, die andere das Ostinato. - Anschließend Singen in echter Zweistimmigkeit: Eine Gruppe beginnt, die andere setzt ein, wenn Gruppe 1 bei Zeile 3 angelangt ist. - Schließlich Singen in vier Gruppen (Nach jeder gesungenen Zeile beginnt eine weitere Gruppe von vorn) 	6	

<p>I Like the Flowers / Ich lieb' den Frühling</p> <p>Text und Musik: überliert Deutscher Text: Heike Schrader © bei der Autorin</p>  <p>© Heike Schrader</p>				
<p>Fachdidaktisches Wissen 2: Wissen über musikbezogene Kognitionen, Lernwege und Schwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern, offenes Itemformat (Schk)</p>	<p>Klassenmusizieren Das abgebildete Lied „Jimba, Jimba“ und der dazugehörige Begleitsatz soll mit ungeübten Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 5 oder 6 im Klassenverband musiziert werden. Welche Probleme erwarten Sie bei der Ausführung dieses Begleitsatzes (mehrstimmige vokale Begleitung + instrumentale rhythmische Begleitung)?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Das Lied und ein vierstimmiger Begleitsatz ist von Schülerinnen und Schülern dieser Altersstufe nicht oder nur schwer zu leisten, da das Stück zu umfangreich ist (zu viele verschiedene Begleitstimmen). Hierbei werden voraussichtlich die folgenden Schwierigkeiten auftreten (2 Punkte): - Begleitstimme 1 liegt außerhalb des Tonumfangs eines Sopran-Xylophons/Glockenspiels, - Begleitstimme 4 ist melodisch anspruchsvoll, die Schüler/innen können diese nicht selbständig halten, - Die rhythmische Begleitung durch den 	<p>5</p>	

 <p>Kanon Männlich überliefert</p> <p>1. Em</p> <p>Jim - ba, jim - ba, jim - ba pa - pa - jus - ka, jim - ba, jim - ba, jim - ba pa - pa - gei. Tra - la - la - la - la - la - la, jim - ba pa - pa - jus - ka, tra - la - la - la - la - la - la, jim - ba pa - pa - gei! (Hey!)</p> <p>Begleitvorschläge, vokal oder instrumental</p> <p>Jim - - - ba, jim - - - ba! Jim - ba, ba - ba - ba, jim - ba, ba - ba - ba! Pa - pa - pa - pa - jus - ka, pa - pa - pa - pa - jus - ka! Jim - ba - ba - ba, jim - ba - ba - ba, jim - ba - ba - ba, jim - ba - ba - ba!</p> <p>© Helbling</p>	<p>Schellenkranz ist unregelmäßig (in Takt 1 auf Zählzeit 2 und 4 und in Takt 2 auf Zählzeit 2 und 3) und verwirrt mit dieser Unregelmäßigkeit die Schüler/innen</p>		
<p>Fachdidaktisches Wissen 3: Wissen über das Potential von</p>	<p>Intervall-Song Welche Potentiale sehen Sie für den Umgang mit diesem</p>	<p>- Klassenmusizieren</p>	<p>4</p>

<p>Materialien für musikbezogene Lehr-/Lernprozesse (Pot)</p>	<p>Lied im Klassenmusikunterricht der Jahrgangsstufe 5 oder 6?</p>	<p>- Erarbeitung bzw. Wiederholung und Vertiefung der folgenden fachlichen Inhalte: - C-Dur-Tonleiter - Intervallehre - Erarbeitung und Vertiefung der Fachbegriffe Tonwiederholung, Tonschritte, Tonsprung</p>		
 <p style="text-align: center;">© Helbling</p>		<p>Fagott, Oboe, Klarinette, Saxophon, Querflöte, Piccoloflöte</p>	<p>6</p>	
<p>Fachwissen 1: Wissen zu „Weltmusik“-Instrumentarium Geschlossene Aufgabe (Fw)</p>	<p>Welche der genannten Instrumente sind Holzblasinstrumente?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Fagott ○ Oboe ○ Klarinette ○ Trompete ○ Saxophon ○ Querflöte ○ Tuba ○ Piccoloflöte 			

<p>Fachwissen 2: Wissen zu unterrichts-relevanten Werken der „klassischen Musik“ Geschlossene Aufgabe (Fw)</p>	<p>Welche Komponisten haben die folgenden Werke geschrieben? „Die Entführung aus dem Serail?“: _____ „Die „Sinfonie mit dem Paukenschlag“: _____ Den Kanon in D-Dur: _____ „Eine Steppenskizze aus Mittelasien“: _____</p>	<p>Wolfgang Amadeus Mozart Joseph Haydn Johann Pachelbel Alexander Borodin</p>	<p>4</p>	
<p>Fachwissen 3: Wissen zu aktuellen Entwicklungen populärer Musik Geschlossene Aufgabe (Fw)</p> <p>1. 2. 3. 4.</p>	<p>Nennen Sie 4 Sendeformate, die von Ihrer Zielgruppe geschaut werden könnten, um sich über Entwicklungen populärer Musik zu informieren.</p>	<p>DSDS (Deutschland sucht den Superstar) ESC (Eurovision Song Contest) The Voice (Kids) Das Supertalent²¹</p>	<p>4</p>	

²¹ Neben Sänger/innen und Musiker/innen treten auch Menschen mit außermusikalischen Talenten auf.

Wissen zu den sonderpädagogischen Förderbedarfen sowie weiteren Diversitätsaspekten und deren Bedeutung für den Musikunterricht 1: Offenes Itemformat (Sow)	Wie gestalten Sie den Unterrichtsablauf und Ihre eigene Lehrersprache während des Unterrichts, wenn Sie eine Schülerin oder einen Schüler mit dem Sonderpädagogischen Förderbedarf „Sprache“ in der Lerngruppe haben.	<ul style="list-style-type: none"> - Korrektur des sprachlichen Fehllernens durch Modellierung der Sprache - als Lehrkraft deutlich artikulieren - im Musikunterricht die Möglichkeiten der Erweiterung des Wortschatzes, der Mundmotorik und Artikulation nutzen - Rhythmische Übungen zur Rhythmisierung und Segmentierung von Sprache einsetzen - durch Singen den Redefluss fördern - neben dem Singen auch alternative Formen des Umgangs mit Musik einsetzen 	5	
Wissen zu den sonderpädagogischen Förderbedarfen sowie weiteren Diversitätsaspekten und deren Bedeutung für den Musikunterricht 2: Offenes Itemformat (Sow)	Wie gestalten Sie eine Unterrichtsreihe zum Thema „Instrumentenkunde“, wenn Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf <i>Sehen</i> in der Klasse sind?	<ul style="list-style-type: none"> - Taktiles Erfahren/Erspüren der Instrumente statt Abbildungen - Hörbeispiele zu den Instrumenten - Vergrößerung der Notenschrift - Haptische Kennzeichnung der zu spielenden Instrumente 	4	
Wissen zu den sonderpädagogischen Förderbedarfen sowie weiteren Diversitätsaspekten und deren Bedeutung für den Musikunterricht 3: Offenes Itemformat (Sow)	Wie gestalten Sie als Chorleiter/in eines Schulchores ein schriftliches Elterninformationsschreiben, in dem Sie auf das bevorstehende Schulkonzert und die zuvor stattfindende Generalprobe hinweisen? Achtung: In Ihrem Schulchor singen mehrere Schüler*innen mit eingeschränkten Deutschkenntnissen und Sie möchten die Regeln für <i>Leichte Sprache</i> berücksichtigen.	<ul style="list-style-type: none"> - Schriftgröße 14 - Linksbündige Textausrichtung - Kurze Sätze ohne Nebensätze und Passivkonstruktionen - Einsatz von Abbildungen, die die Textaussage unterstützen - Keine Fremdwörter 	5	
Gesamtpunktzahl			43	

Anhang 9: Durchschnittliche Punktzahlen der Interventions- und Kontrollgruppe

	Interventionsgruppe	Kontrollgruppe
1 Fachdidaktisches Wissen		
1.1 Wissen über musikbezogene Instruktionsstrategien: Rondo (offenes Itemformat) [7 Punkte]	2,83	3,0
1.2 Wissen über musikbezogene Kognitionen, Lernwege und Schwierigkeiten von Schülern und Schülerinnen: Klassenmusizieren (offenes Itemformat) [3 Punkte]	2,0	2,0
1.3 Wissen über das Potential von Materialien für musikbezogene Lehr-/Lernprozesse: Lied über Mozart (offenes Itemformat) [6 Punkte]	2,0	2,4
durchschnittliche Punktzahl im Bereich „Fachdidaktisches Wissen“	6,83 Punkte (42,68%)	7,4 Punkte (46,25 %)
2 Fachwissen		
2.1 Wissen zu „Weltmusik“ – Instrumentarium: Orff-Instrumente (geschlossene Aufgabe) [4 Punkte]	3,33	3,4
2.2 Wissen über unterrichtsrelevante Werke der „klassischen Musik“: Komponist/innen und ihre Werke (geschlossene Aufgabe) [4 Punkte]	0,67	1,4
2.3 Wissen zu aktuellen Entwicklungen populärer Musik: Interpret/innen populärer Musik (geschlossene Aufgabe) [4 Punkte]	3,33	3,4
durchschnittliche Punktzahl im Bereich „Fachwissen“	7,33 Punkte (61,08%)	8,2 Punkte (68,33%)
3 Wissen zu sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen sowie weiteren Heterogenitätsdimensionen und deren Bedeutung für den Musikunterricht		
3.1 Wissen zu den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen sowie weiteren Heterogenitätsdimensionen und deren Bedeutung für den Musikunterricht: Unterstützungsbedarf „Hören“ (offenes Itemformat) [5 Punkte]	2,3	2,0
3.2 Wissen zu den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen sowie weiteren Heterogenitätsdimensionen und deren Bedeutung für den Musikunterricht: Unterstützungsbedarf „Lernen“ (offenes Itemformat) [5 Punkte]	2,0	2,2
3.3 Wissen zu den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen sowie weiteren Heterogenitätsdimensionen und deren Bedeutung für den Musikunterricht: Heterogenitätsdimension „Sprache“ (offenes Itemformat) [3 Punkte]	1,17	1,8
durchschnittliche Punktzahl im Bereich „Wissen zu den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen sowie weiteren Heterogenitätsdimensionen“	5,47 Punkte (42,07%)	6 (46,15 %)
Gesamtpunktzahl: 41 Punkte	19,3 Punkte (47,07%)	21,6 Punkte (52,68%)

	Interventionsgruppe	Kontrollgruppe
1 Fachdidaktisches Wissen		
1.1 Wissen über musikbezogene Instrukstionsstrategien: Mehrstimmigkeit (offenes Itemformat) [6 Punkte]	3,83	2,8
1.2 Wissen über musikbezogene Kognitionen, Lernwege und Schwierigkeiten von Schülern und Schülerinnen: Klassenmusizieren (offenes Itemformat) [5 Punkte]	3,5	2,8
1.3 Wissen über das Potential von Materialien für musikbezogene Lehr-/Lernprozesse: Intervall-Song (offenes Itemformat) [4 Punkte]	2,83	1,6
durchschnittliche Punktzahl im Bereich „Fachdidaktisches Wissen“	10,16 Punkte (67,73%)	7,2 Punkte (47,99%)
2. Fachwissen		
2.1 Wissen zu „Weltmusik“ – Instrumentarium; Holzblasinstrumente (geschlossene Aufgabe) [6 Punkte]	4,5	4,4
2.2 Wissen über unterrichtsrelevante Werke der „klassischen Musik“: Komponisten und ihre Werke (geschlossene Aufgabe) [4 Punkte]	0,16	1,0
2.3 Wissen zu aktuellen Entwicklungen populärer Musik: Sendeformate zur Entwicklung populärer Musik (geschlossene Aufgabe) [4 Punkte]	2,5	1,6
durchschnittliche Punktzahl im Bereich „Fachwissen“	7,16 Punkte (51,14%)	7 Punkte (49,99%)
3 Wissen zu sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen sowie weiteren Heterogenitätsdimensionen und deren Bedeutung für den Musikunterricht		
3.1 Unterrichtsablauf und Lehrer/innen/sprache während des Unterrichts & sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf „Sprache“ (offenes Itemformat) [5 Punkte]	3,6	2,8
3.2 Unterrichtsreihe „Instrumentenkunde“ & sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf „Sehen“ (offenes Itemformat) [4 Punkte]	3,3	2,4
3.3 Elterninformation für einen Schulchor & Schüler/innen mit eingeschränkten Deutschkenntnissen: leichte Sprache (offenes Itemformat) [5 Punkte]	3,0	3,0
durchschnittliche Punktzahl im Bereich „Wissen zu den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen sowie weiteren Heterogenitätsdimensionen“	9,9 Punkte (70,71%)	8,2 Punkte (58,57%)
Gesamtpunktzahl: 43 Punkte	27,22 Punkte (63,30%)	22,4 Punkte (52,09%)

Anhang 10: Qualitative Inhaltsanalyse der Interviews mit den Lehrkräften

Im Folgenden werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse der Interviews mit den beiden Lehrkräften dargelegt. Dabei werden zunächst die Befunde des Interviews mit der Lehrkraft 1 aus dem Zyklus 1 und anschließend die des Interviews mit der Lehrkraft 2 aus dem Zyklus 2 dargelegt.

Das erstgenannte Interview wurde am 23.05.2019 und das zweitgenannte am 09.04.2019 geführt.

Teil 1: Interview mit der Lehrkraft 1 aus Zyklus 1

Transkription	Entfernung von Füllwörtern und Randinformationen	Weitere Zusammenfassung	Zentrale Aussagen/ Paraphrase
<p>I: Ja [Name des Lehrers], vielen Dank, dass Sie sich heute Zeit genommen haben, mit mir das Interview zu führen. Ich möchte noch einmal ganz kurz auf mein Theorie-Praxis-Seminarkonzept eingehen, das wir ja gemeinsam durchgeführt haben. Hier war der Part in der Schule, die Studierenden waren verpflichtet, über das ganze Jahr in der inklusiven Lerngruppe zu unterrichten, vier Doppelstunden zu planen, durchzuführen und schriftlich zu reflektieren. In der begleitenden Lehrveranstaltung habe ich im Wintersemester jeweils einen sonderpädagogischen Förderbedarf vorgestellt, ähm, dann haben wir natürlich über Inklusion, den Begriff der Inklusion gesprochen, über die Fragen: Was ist guter inklusiver Unterricht? Dann standen, wie gesagt, jedes Mal ein anderer sonderpädagogischer Förderbedarf im Mittelpunkt. Wir haben jedes Mal zu Beginn des Seminars gemeinsam musiziert, Stücke, die auch Gegenstand des Unterrichts sein könnten. Im Sommersemester stand eher ein Methodentraining im Vordergrund zu den musikalischen Umgangsweisen des Singens, Musikmachen mit Instrumenten, Musik, Tanz, Bewegung, Musikanalyse und Musik hören. Ähm, und Sie haben ja jetzt das Seminarkonzept kennengelernt und auch lange begleitet, ich möchte Sie jetzt bitten, einmal Ihre Eindrücke zu schildern, die Sie</p>	<p>I: (...) [Name des Lehrers], vielen Dank, dass Sie sich heute Zeit genommen haben, mit mir das Interview zu führen. Ich möchte noch einmal ganz kurz auf mein Theorie-Praxis-Seminarkonzept eingehen, das wir (...) gemeinsam durchgeführt haben. Hier war der Part in der Schule, die Studierenden waren verpflichtet, über das ganze Jahr in der inklusiven Lerngruppe zu unterrichten, vier Doppelstunden zu planen, durchzuführen und schriftlich zu reflektieren. In der begleitenden Lehrveranstaltung habe ich im Wintersemester jeweils einen sonderpädagogischen Förderbedarf vorgestellt (...), dann haben wir (...) über (...) den Begriff der Inklusion gesprochen, über die Fragen: Was ist guter inklusiver Unterricht? Dann standen (...) jedes Mal ein anderer sonderpädagogischer Förderbedarf im Mittelpunkt. Wir haben jedes Mal zu Beginn des Seminars gemeinsam musiziert, Stücke, die auch Gegenstand des Unterrichts sein könnten. Im Sommersemester stand eher ein Methodentraining im Vordergrund zu den musikalischen Umgangsweisen des Singens, Musikmachen mit Instrumenten, Musik, Tanz, Bewegung, Musikanalyse und Musik hören. (...) Sie haben (...) jetzt das Seminarkonzept kennengelernt und auch lange begleitet, ich möchte Sie jetzt bitten, einmal Ihre Eindrücke zu schildern, die Sie über das Seminarkonzept gewonnen haben.</p>	<p>I: (...) Ich möchte (...) auf mein Theorie-Praxis-Seminarkonzept eingehen, dass wir (...) gemeinsam durchgeführt haben. In der Schule [waren], die Studierenden (...) verpflichtet, über das ganze Jahr in der inklusiven Lerngruppe zu unterrichten, vier Doppelstunden zu planen, durchzuführen und schriftlich zu reflektieren.</p> <p>In der (...) Lehrveranstaltung habe ich im Wintersemester jeweils einen sonderpädagogischen Förderbedarf vorgestellt (...), dann haben wir (...) über (...) den Begriff der Inklusion gesprochen, über die Fragen: Was ist guter inklusiver Unterricht? (...)</p> <p>Wir haben jedes Mal zu Beginn des Seminars gemeinsam musiziert, Stücke, die auch Gegenstand des Unterrichts sein könnten.</p> <p>Im Sommersemester stand (...) ein Methodentraining im Vordergrund zu den musikalischen Umgangsweisen (...).</p> <p>Sie haben (...) das Seminarkonzept kennengelernt und (...) lange begleitet, ich möchte Sie (...) bitten, (...) Ihre Eindrücke [dazu] zu schildern (...).</p>	<p>I: Theorie-Praxis-Seminarkonzept, in dem die Studierenden verpflichtet waren, vier Doppelstunden durchzuführen</p> <p>Themenschwerpunkte der Lehrveranstaltung: Inklusion, sonderpädagogische Förderung und guter Unterricht</p> <p>Gemeinsames Musizieren für den Unterricht</p> <p>Im Sommersemester Methodentraining zu musikalischen Umgangsweisen</p> <p>Aufforderung zur Schilderung der Eindrücke zum Seminarkonzept</p>

über das Seminarkonzept gewonnen haben.			
<p>B: Ganz großflächig, einfach so was mir als erstes einfällt, ja. (I: Ja.), [<i>räuspert sich</i>]. Ja, das Konzept an sich, ähm, inhaltlich was den Unterrichtsstoff angeht, vielleicht mal hinten an mich selber, und, äh, für die Kooperation, jetzt mit dem Seminar und der Schule, war das eine sehr gute Sache, weil, ähm, durch die Arbeit und die Vorbereitung der Studierenden auch auf die teilweise speziellen Bedürfnisse in der Lerngruppe und auf den Unterricht selber, ähm, habe ich auch für mein eigenes Arbeiten Eindrücke und Ideen mitnehmen können, also das war für mich sehr produktiv. Auch für die Gruppe selber war das, glaube ich, eine schöne Sache, weil diese Dinge von den Studierenden auch sehr gut umgesetzt worden sind, die waren immer gut vorbereitet und, ähm, so deswegen aus Sicht der Kooperation aus der Schule ist das ne ganz, äh, schöne Sache gewesen.</p> <p>Und, ähm, von den Gruppen her, sag ich mal sehr gemischt, auch was den Anspruch spezieller Unterstützung oder für die Schwächeren oder eben auch für Schüler mit Förderbedarf angehen. Hauptsächlich eher ist die Problemlage meiner Ansicht nach auf der sprachlichen Seite, auch was den Musikunterricht angeht, und das sind ja nun nicht unbedingt nur Schüler gewesen, die speziell ausgewiesenen Förderbedarf jetzt hatten, sondern hat ja eher mit der Situation an unserer Schule zu tun gehabt und, ähm, das wirft ja natürlich auch Möglichkeiten auch für eben Schüler aus anderen Gründen, also das heißt eher so Barriere Sprache ist so das Zentrale, was mir so aufgefallen ist. Äh,</p>	<p>B: Ganz großflächig, einfach so was mir als erstes einfällt (...). Das Konzept an sich [...], inhaltlich was den Unterrichtsstoff angeht, vielleicht mal hinten an mich selber (...), für die Kooperation, jetzt mit dem Seminar und der Schule, war das eine sehr gute Sache, weil (...) durch die Arbeit und die Vorbereitung der Studierenden auch auf die teilweise speziellen Bedürfnisse in der Lerngruppe und auf den Unterricht selber (...) habe ich auch für mein eigenes Arbeiten Eindrücke und Ideen mitnehmen können, (...) das war für mich sehr produktiv. Auch für die Gruppe selber war das (...) eine schöne Sache, weil diese Dinge von den Studierenden auch sehr gut umgesetzt worden sind, die waren immer gut vorbereitet und (...) deswegen aus Sicht der Kooperation (...) der Schule ist das ne ganz (...) schöne Sache gewesen.</p> <p>Und (...) von den Gruppen her, sag ich mal sehr gemischt, auch was den Anspruch spezieller Unterstützung oder für die Schwächeren oder eben auch für Schüler mit Förderbedarf angehen. Hauptsächlich eher ist die Problemlage meiner Ansicht nach auf der sprachlichen Seite, auch was den Musikunterricht angeht, und das sind ja nun nicht unbedingt nur Schüler gewesen, die speziell ausgewiesenen Förderbedarf jetzt hatten, sondern hat ja eher mit der Situation an unserer Schule zu tun gehabt und (...), das wirft (...) natürlich auch Möglichkeiten auch für eben Schüler aus anderen Gründen, also das heißt eher so Barriere Sprache ist (...) das Zentrale, was mir (...) aufgefallen ist. (...) im Unterricht das zentrale Problem.</p>	<p>B: (...) das Konzept an sich (...), für die Kooperation, (...) mit dem Seminar und der Schule, war (...) eine sehr gute Sache, weil (...) durch die Arbeit und die Vorbereitung der Studierenden auch auf die teilweise speziellen Bedürfnisse in der Lerngruppe und auf den Unterricht selber, (...) habe ich auch für mein eigenes Arbeiten Eindrücke und Ideen mitnehmen können, (...) das war für mich sehr produktiv. Auch für die Gruppe selber war das (...) eine schöne Sache, weil diese Dinge von den Studierenden auch sehr gut umgesetzt worden sind, die waren immer gut vorbereitet und (...) deswegen aus Sicht der Kooperation (...) der Schule ist das ne ganz (...) schöne Sache gewesen.</p> <p>Und (...) von den Gruppen her (...) sehr gemischt, (...) was den Anspruch spezieller Unterstützung oder für die Schwächeren oder (...) für Schüler mit Förderbedarf angehen. Hauptsächlich (...) ist die Problemlage (...) auf der sprachlichen Seite, (...) was den Musikunterricht angeht, und das sind ja nun nicht unbedingt nur Schüler gewesen, die speziell ausgewiesenen Förderbedarf (...) hatten, sondern hat ja eher mit der Situation an unserer Schule zu tun (...), also das heißt (...) Barriere Sprache ist (...) im Unterricht das zentrale Problem.</p>	<p>B: Kooperation zwischen Schule und Seminar war eine gute Sache.</p> <p>Die Studierenden sind durch gut vorbereitete Arbeit auf die speziellen Bedürfnisse der Lerngruppe eingegangen.</p> <p>Auch für ihn war es produktiv, da für die eigene Arbeit Ideen und Eindrücke mitgenommen werden konnten.</p> <p>Schöne Sache für die Lerngruppe aufgrund von guter Vorbereitung und Umsetzung</p> <p>Sehr gemischte Gruppe: Teilweise Bedarf an spezieller Unterstützung für die Schwächeren und die Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf.</p> <p>Hauptsächliche Problemlage auf der sprachlichen Seite. Das heißt, die Barriere „Sprache“ ist im Unterricht das zentrale Problem.</p>

<p>im Unterricht das zentrale Problem.</p>			
<p>I: (Mmh/bejahend): Ich hake da nochmal direkt ein, das war auch für mich ganz interessant. Also zum einen war es ja ganz bewusst gewollt: Wir wollten in eine wirklich inklusive, heterogene Lerngruppe gehen und das war ja auch unser Ziel. Das zweite, ich habe ja die ganzen schriftlichen Stundenreflexionen der Studierenden auch analysiert und habe ja, ähm, neben der Bewertung des Seminarkonzeptes, die natürlich die Hauptforschungsfrage ist, aber auch die Forschungsfrage gestellt: Welche Barrieren gibt es im inklusiven Lernen, im inklusiven Musikunterricht? Von daher ist der Eindruck, es gibt, sprachliche Barrieren sind möglicherweise die größte Barriere, genau der Eindruck, den ich gewonnen habe. Von daher sind das ganz wichtige Erkenntnisse, dass sich zukünftige Lehrkräfte klarmachen müssen, dass unabhängig von einem offiziell festgestellten Förderbedarf, äh, auch andere Formen der Barrieren im Unterricht auftauchen können und in der Planung mitberücksichtigt werden müssen. Jetzt möchte ich nochmal zurückgehen auf die Studierenden. Sie haben ja schon beschrieben, wie Sie die Studierenden im Unterricht als Lehrkraft erlebt haben. Ähm, könnten Sie nochmal auf die Studierenden stärker eingehen? Haben Sie da Lern- oder Professionalisierungsprozesse feststellen können?</p>	<p>I: (...) Ich hake da nochmal direkt ein, das war auch für mich ganz interessant. Also zum einen war es (...) ganz bewusst gewollt: Wir wollten in eine wirklich inklusive, heterogene Lerngruppe gehen und das war ja auch unser Ziel. Das zweite, ich habe (...) die ganzen schriftlichen Stundenreflexionen der Studierenden auch analysiert und habe (...) neben der Bewertung des Seminarkonzeptes, die natürlich die Hauptforschungsfrage ist, aber auch die Forschungsfrage gestellt: Welche Barrieren gibt es (...) im inklusiven Musikunterricht? Von daher ist der Eindruck, (...) sprachliche Barrieren sind möglicherweise die größte Barriere, genau der Eindruck, den ich gewonnen habe. (...) Daher sind das ganz wichtige Erkenntnisse, dass sich zukünftige Lehrkräfte klarmachen müssen, dass unabhängig von einem offiziell festgestellten Förderbedarf (...) auch andere Formen der Barrieren im Unterricht auftauchen können und in der Planung mitberücksichtigt werden müssen. Jetzt möchte ich nochmal zurückgehen auf die Studierenden. Sie haben (...) schon beschrieben, wie Sie die Studierenden im Unterricht als Lehrkraft erlebt haben. (...) Könnten Sie nochmal auf die Studierenden stärker eingehen? Haben Sie da Lern- oder Professionalisierungsprozesse feststellen können?</p>	<p>I: (...) Ich hake da nochmal (...) ein. (...) Zum einen war es (...) ganz bewusst gewollt: Wir wollten in eine wirklich inklusive, heterogene Lerngruppe gehen und das war (...) unser Ziel. Das zweite, ich habe (...) die (...) schriftlichen Stundenreflexionen der Studierenden (...) analysiert und habe (...) neben der Bewertung des Seminarkonzeptes, die (...) die Hauptforschungsfrage ist, (...) auch die Forschungsfrage gestellt: Welche Barrieren gibt es (...) im inklusiven Musikunterricht? Von daher ist der Eindruck, (...) sprachliche Barrieren sind möglicherweise die größte Barriere, genau der Eindruck, den ich gewonnen habe. (...) Ganz wichtige Erkenntnisse, dass sich zukünftige Lehrkräfte klarmachen müssen, dass unabhängig von einem offiziell festgestellten Förderbedarf (...) auch andere Formen der Barrieren im Unterricht auftauchen können und in der Planung mitberücksichtigt werden müssen. Jetzt möchte ich (...) zurückgehen auf die Studierenden. Sie haben (...) schon beschrieben, wie Sie die Studierenden im Unterricht als Lehrkraft erlebt haben. (...) Könnten sie nochmal auf die Studierenden stärker eingehen? Haben Sie da Lern- oder Professionalisierungsprozesse feststellen können?</p>	<p>I: Bewusste Auswahl einer inklusiven, heterogenen Lerngruppe. Analyse der schriftlichen Stundenreflexionen der Studierenden bezüglich der Barrieren im inklusiven Musikunterricht. Zukünftige Lehrkräfte sollten wissen, dass unabhängig von einem offiziellen Unterstützungsbedarf auch noch andere Barrieren im Unterricht auftauchen können. Haben Sie Lern- oder Professionalisierungsprozesse bei den Studierenden feststellen können?</p>

<p>B: Ähm, ja. Wobei man sagen muss, dass, äh, natürlich sehr viele, ja doch, kann man schon, ich habe gerade überlegt, wen ich öfter auch erlebt habe im Unterricht, weil es immer mehrere Studierende beteiligt waren und sich teilweise abgewechselt haben. Aber man konnte schon beobachten, dass so eine gewisse Selbstsicherheit auch vor der Gruppe auf jeden Fall, ja, zunehmend irgendwie zu sehen war und auch bestimmte, bestimmtes Gespür genau für diese Problematiken, also für die kritischen Punkte in Erfüllung vom Unterrichtsstoff und vom Arbeiten der Gruppe, das auch ziemlich schnell wahrgenommen wurde und da auch von seitens der Studierenden diese Dinge berücksichtigt worden sind. Also, ich glaube, da fand schon so ein Erkenntnisprozess statt, ähm, wo die Studierenden gesagt haben: Ja das hätte ich so nicht erwartet, ja, aber gut, dass wir das gesehen haben jetzt, weil ich weiß, wofür ich mich einstellen muss in der Praxis und der Vorbereitung.</p>	<p>B: (...) Ja, wobei man sagen muss, dass (...) sehr viele, ja doch, kann man schon, ich habe gerade überlegt, wen ich öfter (...) erlebt habe im Unterricht, weil (...) immer mehrere Studierende beteiligt waren und sich teilweise abgewechselt haben. Aber man konnte schon beobachten, dass (...) eine gewisse Selbstsicherheit auch vor der Gruppe auf jeden Fall (...) zunehmend (...) zu sehen war und auch (...) bestimmtes Gespür genau für diese Problematiken, also für die kritischen Punkte in Erfüllung vom Unterrichtsstoff und vom Arbeiten der Gruppe, das auch ziemlich schnell wahrgenommen wurde und da auch von seitens der Studierenden diese Dinge berücksichtigt worden sind. Also, ich glaube, da fand schon so ein Erkenntnisprozess statt, (...) wo die Studierenden gesagt haben: Ja das hätte ich so nicht erwartet, ja, aber gut, dass wir das gesehen haben jetzt, weil ich weiß, wofür ich mich einstellen muss in der Praxis und der Vorbereitung.</p>	<p>B: (...) Ja, (...) man konnte schon beobachten, dass (...) eine gewisse Selbstsicherheit auch vor der Gruppe (...) zunehmend (...) zu sehen war und auch [ein] (...) bestimmtes Gespür (...) für die kritischen Punkte in Erfüllung vom Unterrichtsstoff und vom Arbeiten der Gruppe, das (...) ziemlich schnell wahrgenommen wurde und da auch von seitens der Studierenden (...) berücksichtigt worden sind. (...) Ich glaub, da fand schon so ein Erkenntnisprozess statt, (...) wo die Studierenden gesagt haben: Ja das hätte ich so nicht erwartet, (...) aber gut, dass wir das gesehen haben (...), weil ich weiß, wofür ich mich einstellen muss in der Praxis und der Vorbereitung.</p>	<p>B: Zunehmende Selbstsicherheit vor der Gruppe wurde sichtbar.</p> <p>Gespür für kritische Punkte bezüglich der Erfüllung des geplanten Unterrichtsstoffes und der Arbeit der Gruppe.</p> <p>Erkenntnisprozess bei den Studierenden bezüglich der zukünftigen Berufspraxis.</p>
<p>I: Und hatten Sie selbst Möglichkeiten, während des Studiums Einblicke in die schulische Praxis zu haben?</p>	<p>I: Und hatten Sie selbst Möglichkeiten, während des Studiums Einblicke in die schulische Praxis zu haben?</p>	<p>I: (...) Hatten Sie selbst Möglichkeiten, während des Studiums Einblicke in die schulische Praxis zu haben?</p>	<p>I: Hatten Sie während des Studiums Einblick in die schulische Praxis?</p>
<p>B: Ja, aber im Sinne der vorgeschriebenen Praxisphasen, die man hatte. Die waren zu Zeiten, wo ich studiert habe, sehr kurz, und im Grunde die wirkliche Praxis, das war dann nachher im Referendariat. Während des Studiums waren es eher 3-4 Wochen Hospitation oder sowas, ganz genau kann ich das gar nicht mehr sagen, aber es waren, im Wesentlichen waren es Hospitationen mit vielleicht mal gelegentlich mit einem eigenen Unterrichtsversuch, aber auch überhaupt</p>	<p>B: Ja, aber im Sinne der vorgeschriebenen Praxisphasen, die man hatte. Die waren zu Zeiten, wo ich studiert habe, sehr kurz, und (...) die wirkliche Praxis (...) war (...) nachher im Referendariat. Während des Studiums waren es eher 3-4 Wochen Hospitation (...), ganz genau kann ich das gar nicht mehr sagen, aber es waren im Wesentlichen (...) Hospitationen mit vielleicht mal gelegentlich (...) einem eigenen Unterrichtsversuch, aber auch überhaupt nicht gut begleitet, von</p>	<p>B: Ja, aber im Sinne der vorgeschriebenen Praxisphasen, die man hatte. Die waren (...) sehr kurz, und (...) die wirkliche Praxis (...) war (...) nachher im Referendariat. Während des Studiums waren es eher 3-4 Wochen Hospitation. (...) Es waren im Wesentlichen (...) Hospitationen mit (...) gelegentlich (...) einem eigenen Unterrichtsversuch aber (...) nicht gut</p>	<p>B.: Nur im Rahmen kurzer vorgeschriebener Praxisphasen. Die wirkliche Praxis erst im Referendariat.</p> <p>Während des Studiums überwiegend Hospitationen mit wenigen Unterrichtsversuchen ohne Begleitung durch die Hochschule.</p>

<p>nicht gut begleitetet von Seiten der Hochschule dann. Also da wurde man zwar mal befragt, wie das dann so war, dann wurde das ein bisschen reflektiert im Seminar später mal, aber es war keine, ähm, keine enge Begleitung da, was jetzt die Planung und die Analyse und Reflexion von Unterricht und Tätigkeiten angeht. Das fand dann erst im Referendariat statt. Und das ist ein deutliches Manko der Lehrerausbildung. Lohnt sich jetzt ja auf jeden Fall, finde ich.</p>	<p>Seiten der Hochschule (...). Da wurde man zwar mal befragt, wie das (...) so war, dann wurde das ein bisschen reflektiert im Seminar später mal, aber es war keine (...) enge Begleitung da, was jetzt die Planung und die Analyse und Reflexion von Unterricht und Tätigkeiten angeht. Das fand dann erst im Referendariat statt. Und das ist ein deutliches Manko der Lehrerausbildung. Lohnt sich jetzt ja auf jeden Fall, finde ich.</p>	<p>begleitetet von Seiten der Hochschule (...). Da wurde man zwar (...) befragt, wie das (...) so war, dann wurde das ein bisschen reflektiert im Seminar später (...), aber es war keine (...) enge Begleitung da, was jetzt die Planung und die Analyse und Reflexion von Unterricht und Tätigkeiten angeht. Das fand dann erst im Referendariat statt. (...) Das ist ein deutliches Manko der Lehrerausbildung. Lohnt sich jetzt ja auf jeden Fall, finde ich.</p>	<p>Die enge Begleitung mit Planung, Analyse und Reflexion erst im Referendariat.</p> <p>Fazit: Deutliches Manko der Lehrerausbildung. Bezeichnet das [jetzige] Vorgehen als lohnend.</p>
<p>I: Und, ähm, haben Sie vielleicht eine Idee, welche Bedeutung dieses Seminarkonzept im weiteren Studienverlauf haben könnte?</p>	<p>I: (...) [...] Haben Sie vielleicht eine Idee, welche Bedeutung dieses Seminarkonzept im weiteren Studienverlauf haben könnte?</p>	<p>I: (...) Haben Sie (...) eine Idee, welche Bedeutung dieses Seminarkonzept im weiteren Studienverlauf haben könnte?</p>	<p>I: Bedeutung des Seminarkonzeptes für den weiteren Studienverlauf?</p>
<p>B: Öhm, im Grunde passt das ja, schließt sich das nahtlos an das, was ich gerade gesagt habe. Also ich denke mal, sozusagen die Erfahrungen, ähm, auch mit, so kannst ja auch dann schwierige Gruppen oder schwierige Umstände, schwierige Lerngruppen nennen, wo es einfach viele unterschiedliche, äh, Probleme im Vorfeld zu bedenken gibt und Voraussetzung, die vielleicht einfach, ähm, auch Stundenplanung und Stundenentwürfe, die man vielleicht irgendwo so sieht und irgendwo erfährt, auch an der Uni teilweise, von Kollegen, die auch selber das auch gar nicht so erlebt haben, dass man besser einschätzen kann, was man realistischer Weise umsetzen kann im Unterricht. Ich glaube, deswegen ist das für die Studierenden sehr wichtig, also sowas zu erleben (I: Mhm/bejahend), und dann für spätere Ausbildungen, ja gut. Diese Begegnung und</p>	<p>B: (...) Im Grunde passt das ja, schließt sich das nahtlos an das, was ich gerade gesagt habe. (...) Ich denke mal, (...) die Erfahrungen [...] auch mit so kannst ja auch dann schwierige Gruppen oder schwierige Umstände, schwierige Lerngruppen nennen, wo es einfach viele unterschiedliche (...) Probleme im Vorfeld zu bedenken gibt und Voraussetzung, die vielleicht einfach, (...) auch Stundenplanung und Stundenentwürfe, die man vielleicht irgendwo so sieht und irgendwo erfährt, auch an der Uni teilweise, von Kollegen, die auch selber das auch gar nicht so erlebt haben, dass man besser einschätzen kann, was man realistischer Weise umsetzen kann im Unterricht. Ich glaube, deswegen ist das für die Studierenden sehr wichtig, also sowas zu erleben, (...) und dann für spätere Ausbildungen [...] gut. Diese Begegnung und die Auseinandersetzung mit</p>	<p>B: (...) Das (...) schließt sich (...) nahtlos an das, was ich gerade gesagt habe. (...) Ich denke, (...) die Erfahrungen (...) mit (...) schwierige[n] (...) Lerngruppen (...), wo es (...) viele unterschiedliche (...) Probleme im Vorfeld zu bedenken gibt und Voraussetzung[en]. (...) Stundenplanung und Stundenentwürfe, die man (...) irgendwo (...) sieht (...), auch an der Uni teilweise, von Kollegen, die (...) selber das auch gar nicht so erlebt haben, dass man besser einschätzen kann, was man realistischer Weise umsetzen kann im Unterricht. Ich glaube, deswegen ist das für die Studierenden sehr wichtig, (...) sowas zu erleben (...) und (...) für spätere Ausbildungen (...) gut. Diese</p>	<p>B: Die Erfahrungen mit schwierigen Lerngruppen tragen zur besserer Einschätzung bei, was im Unterricht realisierbar ist.</p> <p>Diese Praxiserfahrung ist gut für die spätere Ausbildung.</p> <p>Die Begegnung mit Problemen</p>

<p>die Auseinandersetzung mit solchen Problemen, und das werden sie dann in der Nachbereitung auch genau gemacht haben, also sozusagen, das und das sind jetzt die Gründe, gerade weil das jetzt auch Schüler sind, die entweder Förderbedarf haben oder andere Probleme, sprachliche Barrieren haben. Ähm, also die weitere Auseinandersetzung mit diesem Thema oder diesem Problem wird da bei einem oder anderen dazu führen, dass er sich dann, ähm, dann auch speziell dafür entscheidet, den Fokus in der Ausbildung oder Studium auf diese Themen zu lenken, einfach ja, und so ein System, wie jetzt hier inklusive Oberschule zu starten und nicht den Blick nur zu haben: Ich möchte lieber ans Gymnasium, weil ich da vierstimmigen Chorsatz leiten kann. Sondern mich interessiert es eigentlich, dass ich Schüler habe, die ich anders erreiche vielleicht, oder helfen oder Sachen beibringen kann.</p>	<p>solchen Problemen, und das werden sie dann in der Nachbereitung auch genau gemacht haben, also sozusagen, das und das sind jetzt die Gründe, gerade weil das jetzt auch Schüler sind, die entweder Förderbedarf haben oder andere Probleme, sprachliche Barrieren haben, (...) Also die weitere Auseinandersetzung mit diesem Thema oder diesem Problem wird da bei einem oder anderen dazu führen, dass er sich dann (...) auch speziell dafür entscheidet, den Fokus in der Ausbildung oder Studium auf diese Themen zu lenken, einfach ja, und so ein System, wie jetzt hier inklusive Oberschule zu starten und nicht den Blick nur zu haben: Ich möchte lieber ans Gymnasium, weil ich da vierstimmigen Chorsatz leiten kann. Sondern mich interessiert es eigentlich, dass ich Schüler habe, die ich anders erreiche vielleicht, oder helfen oder Sachen beibringen kann.</p>	<p>Begegnung und die Auseinandersetzung mit solchen Problemen (...). Also, das und das sind jetzt die Gründe, gerade weil das (...) Schüler sind, die entweder Förderbedarf haben oder andere Probleme, sprachliche Barrieren haben, (...) wird da bei einem oder anderen dazu führen, dass er sich (...) dafür entscheidet, den Fokus in der Ausbildung oder Studium auf diese Themen zu lenken (...) und [in] so ein System, wie (...) inklusive Oberschule zu starten und nicht den Blick nur zu haben: Ich möchte lieber ans Gymnasium, weil ich da [einen] vierstimmigen Chorsatz leiten kann. Sondern mich interessiert es (...), dass ich Schüler habe, die ich anders erreiche, [denen ich] helfen oder Sachen beibringen kann.</p>	<p>und Unterstützungsbedarfen kann dazu führen, den Fokus im Studium auf diese Themen zu lenken. Und Interesse an Schüler/inne/n zu haben, die ich anders erreiche und denen ich helfen oder Sachen beibringen kann.</p>
<p>I: Und welche Bedeutung könnte das Seminarkonzept für die zukünftige Lehrerausbildung haben?</p>	<p>I: Und welche Bedeutung könnte das Seminarkonzept für die zukünftige Lehrerausbildung haben?</p>	<p>I: (...) Welche Bedeutung könnte das Seminarkonzept für die zukünftige Lehrerausbildung haben?</p>	<p>I: Bedeutung des Seminarkonzeptes für die zukünftige Lehrer/innen/ausbildung?</p>
<p>B: Ja, im Grunde, worüber wir gerade schon im Lehrerzimmer gesprochen haben. Dass diese ganzes Themen Inklusion im Fachunterricht auf eine wissenschaftliche Basis gestellt werden und man dann ein bisschen Verlässlichkeit hat und gesagt wird: Es wurde so untersucht und ich weiß, so und so funktioniert das und das. Und das sind die Aspekte gerade im Musikunterricht, oder in anderen Fächern genauso, und das auch eben Lehrerausbildung stattfindet, die diese Dinge berücksichtigt oder von vornherein</p>	<p>B: Ja, im Grunde, worüber wir gerade schon im Lehrerzimmer gesprochen haben. Dass diese ganze[n] Themen Inklusion im Fachunterricht auf eine wissenschaftliche Basis gestellt werden, und man dann ein bisschen Verlässlichkeit hat und gesagt wird: Es wurde so untersucht und ich weiß, so und so funktioniert das und das. Und das sind die Aspekte gerade im Musikunterricht, oder in anderen Fächern genauso, und das auch eben Lehrerausbildung stattfindet, die diese Dinge berücksichtigt oder von vornherein</p>	<p>B: Ja, (...) dass diese ganze[n] Themen Inklusion im Fachunterricht auf eine wissenschaftliche Basis gestellt werden und man dann (...) Verlässlichkeit hat und gesagt wird: Es wurde (...) untersucht und ich weiß, so und so funktioniert das und das. Und das sind die Aspekte gerade im Musikunterricht oder in anderen Fächern (...), und das auch eben Lehrerausbildung stattfindet, die diese Dinge berücksichtigt (...). Das</p>	<p>B: Seminarkonzept trägt dazu bei, Inklusion im Fachunterricht auf eine wissenschaftliche Basis zu stellen. Verlässlichkeit für die Durchführung inklusiven Musikunterrichts zu haben. Lehrer/innen/ausbildung mit Berücksichtigung von Inklusion im Fachunterricht</p>

sozusagen im Studium, ähm, auch berücksichtigt. Das reale Berufsleben ist, was den Studierenden begegnen wird.	sozusagen im Studium (...) auch berücksichtigt. Das reale Berufsleben ist, was den Studierenden begegnen wird.	reale Berufsleben ist, was den Studierenden begegnen wird.	zu haben.
I: Und wo sehen Sie noch Verbesserungsvorschläge für das Seminarkonzept?	I: (...) Wo sehen Sie noch Verbesserungsvorschläge für das Seminarkonzept?	I: (...) Wo sehen Sie (...) Verbesserungsvorschläge für das Seminarkonzept?	I: Verbesserungsvorschläge für das Seminarkonzept?
B: Ja, das wäre zum Beispiel für mich auch von Vorteil gewesen, ähm, das liegt aber so an meiner eigenen, ähm, in den Umständen, indem ich selber als Teilzeit arbeite und meine beschränkte Zeit mit vielen andere Aufgaben, die ich jetzt hier wahrnehme. Für mich wäre es gut gewesen, im Vorherein auch, vielleicht nicht erst hinterher, sondern auch vorher oder währenddessen, einfach mit in die universitäre Arbeit Einblick zu bekommen, also mal in die Seminare mit zu gehen vielleicht direkt, dass man selber auch die Schnittstelle mehr sehen kann. Wie weit sind die Studenten, mit welchem Wissen kommen die jetzt hierher und warum machen die vielleicht diese oder diese Dinge, anders als man es erwarten würde und welche Vorstellungen haben die vielleicht schon, bevor man sieht, was dann hier passiert, direkt konkret im Unterricht? So ist das [bei] mir auch, so eine ganz Kurzberatung oder Hospitation, auch wo ich nicht immer schlecht sagen kann – gut das sind keine Kollegen, es sind keine ausgebildeten Lehrer, es sind Studenten –: Gut, was haben die vorher erfahren und auch mit welchen Ideen kommt man hierher? Dass man es noch ein bisschen besser vielleicht noch begleiten kann und für einen selber sieht, was wird da eigentlich genau gemacht zur Zeit. Das unterscheidet sich ja noch deutlich von dem,	B: Ja, das wäre zum Beispiel für mich auch von Vorteil gewesen, (...) das liegt aber (...) an meine[n] eigenen (...) Umständen, indem ich selber als Teilzeit arbeite und [an] meine[r] beschränkten Zeit mit vielen andere[n] Aufgaben, die ich jetzt hier wahrnehme. Für mich wäre es gut gewesen, im Vorherein (...), nicht erst hinterher, sondern auch vorher oder währenddessen, einfach (...) in die universitäre Arbeit Einblick zu bekommen, also mal in die Seminare mit zu gehen vielleicht direkt, dass man selber auch die Schnittstelle mehr sehen kann. Wie weit sind die Studenten, mit welchem Wissen kommen die jetzt hierher und warum machen die vielleicht diese oder diese Dinge anders, als man es erwarten würde und welche Vorstellungen haben die vielleicht schon, bevor man sieht, was dann hier passiert, direkt konkret im Unterricht? So ist das [bei] mir auch, so ein[e] (...) Kurzberatung oder Hospitation, auch wo ich nicht immer schlecht sagen kann – gut das sind keine Kollegen, es sind keine ausgebildeten Lehrer, es sind Studenten –: Gut, was haben die vorher erfahren und auch mit welchen Ideen kommt man hierher? Dass man es noch ein bisschen besser vielleicht noch begleiten kann und für einen selber sieht, was wird da eigentlich genau gemacht zur Zeit. Das unterscheidet sich ja noch deutlich von dem,	B: Ja, das wäre zum Beispiel für mich auch von Vorteil gewesen, (...) nicht erst hinterher, sondern auch vorher oder währenddessen einfach (...) in die universitäre Arbeit Einblick zu bekommen, also mal in die Seminare mit zu gehen (...), dass man selber auch die Schnittstelle (...) sehen kann. Wie weit sind die Studenten, mit welchem Wissen kommen die (...) hierher und warum machen die (...) Dinge anders, als man es erwarten würde (...) [,] welche Vorstellungen haben die (...) schon, bevor man sieht, was dann hier passiert (...) konkret im Unterricht. So ist das (...) ein[e] (...) Kurzberatung oder Hospitation, auch wo ich (...) sagen kann – gut, das sind keine Kollegen, es sind keine ausgebildeten Lehrer, es sind Studenten. (...) Was haben die vorher erfahren und (...) mit welchen Ideen kommt man hierher? Dass man es noch (...) besser (...) begleiten kann und für einen selber sieht, was wird da eigentlich genau gemacht (...). Das unterscheidet sich (...) deutlich von dem, was ich in meiner Ausbildung gemacht habe. (...)	B: Früher Einblick in die Seminare zu bekommen, wäre von Vorteil gewesen. Kenntnisse über das Vorwissen der Studierenden zu bekommen.

Anhang

was ich in meiner Ausbildung gemacht habe. [I: Mhm/bejahend]	was ich in meiner Ausbildung gemacht habe. (...)		
I: Ja, vielen Dank, das ist auf jeden Fall eine Anregung, die ich aufgreifen werde.	I: (...) Vielen Dank, das ist auf jeden Fall eine Anregung, die ich aufgreifen werde.	I: (...) Vielen Dank, das ist auf jeden Fall eine Anregung, die ich aufgreifen werde.	I: Diese Anregung werde ich aufgreifen.
B: Ja	B: Ja	B: Ja	B: Ja
I: Dankeschön.	I: Dankeschön.	I: Dankeschön.	I: Danke.
B: Bitte, gerne.	B: Bitte, gerne.	B: Bitte, gerne.	B: Bitte.

Teil 2: Interview mit der Lehrkraft 2 aus Zyklus 2

Transkription	Entfernung von Füllwörtern und Randinformationen	Weitere Zusammenfassung	Zentrale Aussagen
<p>I: Sie haben nun heute mein Theorie-Praxis-Seminarkonzept kennengelernt und, ähm, zur Erläuterung möchte ich noch ein paar Sätze dazu sagen. Begleitend zum Unterricht sind die Studierenden jede Woche zu mir ins Seminar gekommen, das Seminarkonzept geht über zwei Semester. Im ersten Semester, im Wintersemester, haben wir uns, ähm, jeweils einen sonderpädagogischen Förderbedarf, ähm, herausgegriffen, und ich habe, ähm, zudem sonderpädagogischen Förderbedarf Informationen an die Studierenden gegeben, überblicksartig oder auch ergänzende Texte zu den einzelnen sonderpädagogischen Förderbedarfen reingegeben. Ähm, und dazu haben wir in jeder Seminarsitzung Musik gemacht, Musikstücke, ähm, praktisch musiziert, die auch Thema des aktuellen Unterrichts sein könnten, und wir haben, ähm, die Stunden immer gut vor- und nachbesprochen. Im Sommersemester stand ein Methodentraining im Vordergrund, d.h. in jeder Seminarsitzung haben wir uns explizit mit einer, ähm, Methode beschäftigt – und damit meine ich eigentlich mit einer musikalischen Umgangsweise. Also einmal haben wir ein Methodentraining gemacht zu Musik mit der Stimme, Musik mit Instrumenten, einmal Musikanalyse, Musik hören, Musik, Tanz, Bewegung. Und, ähm, die Studierenden mussten als Vorbereitung auf jede Sitzung anhand des Buches von Micaela</p>	<p>I: Sie haben nun heute mein Theorie-Praxis-Seminarkonzept kennengelernt und (...) zur Erläuterung möchte ich noch ein paar Sätze dazu sagen. Begleitend zum Unterricht sind die Studierenden jede Woche ins Seminar gekommen. (...) Im ersten Semester (...) haben wir uns (...) jeweils einen sonderpädagogischen Förderbedarf (...) herausgegriffen, und ich habe zu dem sonderpädagogischen Förderbedarf Informationen an die Studierenden gegeben, überblicksartig oder auch ergänzende Texte zu den einzelnen sonderpädagogischen Förderbedarfen reingegeben. (...) Dazu haben wir in jeder Seminarsitzung Musik gemacht, Musikstücke (...) praktisch musiziert, die auch Thema des aktuellen Unterrichts sein könnten, und wir haben (...) die Stunden immer gut vor- und nachbesprochen. Im Sommersemester stand ein Methodentraining im Vordergrund, d.h. in jeder Seminarsitzung haben wir uns explizit mit einer (...) musikalischen Umgangsweise [beschäftigt] Also einmal haben wir ein Methodentraining gemacht zu Musik mit der Stimme, Musik mit Instrumenten, einmal Musikanalyse, Musik hören, Musik, Tanz, Bewegung. Und (...) die Studierenden mussten als Vorbereitung auf jede Sitzung anhand des Buches von Micaela Grohé "Methodenrepertoire Musikunterricht" sich schon (...) einlesen zu den einzelnen</p>	<p>I: (...) Begleitend zum Unterricht sind die Studierenden jede Woche ins Seminar gekommen (...) Im ersten Semester zu jeweils einem sonderpädagogischen Förderbedarf Informationen an die Studierenden gegeben; auch ergänzende Texte zu den einzelnen Förderbedarfen. in jeder Seminarsitzung Musikstücke praktisch musiziert, die auch Thema des aktuellen Unterrichts sein könnten. Stunden vor- und nachbesprochen. Im Sommersemester Methodentraining im Vordergrund, in jeder Seminarsitzung explizit mit einer musikalischen Umgangsweise [beschäftigt]. Studierenden mussten als Vorbereitung auf Sitzung anhand des Buches von Micaela Grohé "Methodenrepertoire Musikunterricht" sich einlesen zu den einzelnen Methoden. haben entsprechend wieder Musikpraxis gemacht</p>	<p>I: wöchentliches Theorie-Seminar jede Woche Informationen zu einem sonderpädagogischen Förderbedarf, sowie ergänzende Texte Musikpraxis zum Unterrichtskontext Vor- und Nachbesprechung von Unterricht im Sommersemester Methodentraining zu den musikalischen Umgangsweisen vorbereitende Lesehausaufgabe Stunden vor- und nachbesprochen</p>

<p>Grohé "Methodenrepertoire Musikunterricht" sich schon ein bisschen einlesen zu den einzelnen Methoden. Und, ähm, entsprechend haben wir wieder etwas Musikpraxis gemacht und auch, ähm, die Stunden grob vor- und nachbesprochen. Ferner habe ich den Studierenden, weil in der Gruppe viele fachfremd Unterrichtende sind, ähm, den Studierenden auch nochmal individuelle Hilfestellungen vor, ähm, jeder Unterrichtsstunde gegeben, indem sie mir ihre Planung schon mal gezeigt haben, und sind dann im Einzelgespräch, und ich dann im Einzelgespräch noch Hilfestellungen, ähm, zu der Unterrichtsplanung gegeben habe. Und ich möchte Sie jetzt bitten als erfahrene Lehrkraft, ähm, mir einmal Ihre Eindrücke zu schildern, die Sie, ähm, bzgl. des Seminarkonzeptes gewonnen haben.</p>	<p>Methoden. Und (...) entsprechend haben wir wieder (...) Musikpraxis gemacht und auch die Stunden grob vor- und nachbesprochen. Ferner habe ich den Studierenden, weil in der Gruppe viele fachfremd Unterrichtende sind, (...) auch nochmal individuelle Hilfestellungen vor [...] jeder Unterrichtsstunde gegeben, indem sie mir ihre Planung schon mal gezeigt haben (...), und ich [habe] dann im Einzelgespräch (...) noch Hilfestellungen zu der Unterrichtsplanung gegeben (...). Und ich möchte Sie jetzt bitten als erfahrene Lehrkraft (...), mir einmal Ihre Eindrücke zu schildern, die Sie (...) bzgl. des Seminarkonzeptes gewonnen haben.</p>	<p>die Stunden grob vor- und nachbesprochen.</p> <p>habe ich den Studierenden, weil in der Gruppe viele fachfremd sind, nochmal individuelle Hilfestellungen vor jeder Unterrichtsstunde gegeben, indem sie mir ihre Planung schon mal gezeigt haben und ich dann im Einzelgespräch noch Hilfestellungen zu der Unterrichtsplanung gegeben habe.</p> <p>ich möchte Sie bitten als erfahrene Lehrkraft, Ihre Eindrücke zu schildern, die Sie bzgl. des Seminarkonzeptes gewonnen haben.</p>	<p>individuelle Hilfestellung zur Unterrichtsplanung in Einzelgesprächen</p> <p>Lehrkraft wird aufgefordert, Seminarkonzept einzuschätzen</p>
<p>B: Ähm. Meine Eindrücke, ähm, zum einen erkennbar ist, dass sie versucht haben wirklich verschiedene Ansätze umzusetzen und auszuprobieren, d.h. sie haben definitiv den Instrumentaleinsatz. Es ist gesungen worden, sie haben Hörbeispiele dabeigehabt, sie haben mit dem Plenum gearbeitet, auch mit Gruppen gearbeitet. Ähm, das ist unterschiedlich in jeder Stunde mal zum Einsatz gekommen, nicht alles durcheinander, sondern auch immer mit 'nem Schwerpunkt jeweils. Insofern ist das, was wir jetzt erkennen, Ähm, wie das. Also sie haben viel, viel, also das was mir aufgefallen ist, dass viel in Gruppen gearbeitet wurde. Das ist jetzt sehr angenehm gewesen, dass sie eben auch mal in gruppenweise einstudieren konnten mit den Schülern, sodass die auch einen ganz</p>	<p>B: (...) Meine Eindrücke, (...) dass sie versucht haben wirklich verschiedene Ansätze umzusetzen und auszuprobieren, d.h. sie haben definitiv den Instrumentaleinsatz. Es ist gesungen worden, sie haben Hörbeispiele dabeigehabt, sie haben mit dem Plenum gearbeitet, auch mit Gruppen gearbeitet. (...) Das ist unterschiedlich in jeder Stunde mal zum Einsatz gekommen, nicht alles durcheinander, sondern auch immer mit 'nem Schwerpunkt jeweils. Insofern ist das, was wir jetzt erkennen, (...) dass viel in Gruppen gearbeitet wurde. Das ist jetzt sehr angenehm gewesen, dass sie eben auch mal in gruppenweise einstudieren konnten mit den Schülern, sodass die auch einen ganz andern Zugang bekommen hätten, als wenn man als Einzelperson mit dem ganzen</p>	<p>B: Meine Eindrücke, dass sie [die Studierenden] versucht haben verschiedene Ansätze umzusetzen und auszuprobieren, sie haben definitiv den Instrumentaleinsatz. Es ist gesungen worden, Hörbeispiele, mit dem Plenum gearbeitet, auch mit Gruppen gearbeitet.</p> <p>Das ist unterschiedlich in jeder Stunde zum Einsatz gekommen, nicht alles durcheinander, immer mit 'nem Schwerpunkt. Insofern ist das, was wir jetzt erkennen, [...] dass viel in Gruppen gearbeitet wurde.</p> <p>sehr angenehm gewesen, dass sie auch gruppenweise einstudieren konnten mit den Schülern, sodass die [die Schüler] auch einen ganz andern</p>	<p>B: Die Studierenden haben versucht verschiedene Ansätze [gemeint sind die musikalischen Umgangsweisen] umzusetzen.</p> <p>In jeder Stunde stand eine andere Umgangsweise im Vordergrund.</p> <p>Es wurde viel in Gruppen gearbeitet.</p> <p>Das Einstudieren in Gruppen war angenehm. Schülerinnen und Schüler bekommen</p>

<p>anderen Zugang bekommen hätten, als wenn man als Einzelperson mit dem ganzen Plenum arbeitet, da sind ganz neue Möglichkeiten eben // hm (bejahend) // um auch eröffnet worden. Ähm, ich // gut</p>	<p>Plenum arbeitet, da sind ganz neue Möglichkeiten (...) auch eröffnet worden. (...)</p>	<p>Zugang bekommen hätten, als wenn man als Einzelperson mit dem ganzen Plenum arbeitet, da sind ganz neue Möglichkeiten eröffnet worden.</p>	<p>anderen Zugang, das eröffnet neue Möglichkeiten.</p>
<p>I: Ähm, ähm. Um nochmal den Blick stärker auf die Studierenden zu nehmen, Sie haben das ja schon angesagt, ähm, ansatzweise jetzt ausgeführt: Wie haben Sie denn die Studierenden im Unterricht in der Rolle der Lehrkraft erlebt?</p>	<p>I: (...) Um nochmal den Blick stärker auf die Studierenden zu nehmen, Sie haben das ja schon (...) ansatzweise (...) ausgeführt: Wie haben Sie denn die Studierenden im Unterricht in der Rolle der Lehrkraft erlebt?</p>	<p>I: (...) Nochmal den Blick auf die Studierenden (...): Wie haben Sie denn die Studierenden im Unterricht in der Rolle der Lehrkraft erlebt?</p>	<p>I: Wie haben Sie die Studierenden im Unterricht erlebt?</p>
<p>B: Ähm, einerseits konnte man merken, dass das jetzt noch nicht, also diese Studenten hatten noch nicht viel Lehrerfahrung teilweise und also unterschiedlich viel Lehrerfahrungen würde ich sagen. Bei einigen hat man gemerkt, dass sie schon einmal mit Gruppen gearbeitet haben, bei anderen, dass es das erste Mal war. Es sind so ein paar Anfängerfehler drin gewesen, wo man gedacht hat, das, ähm, das hat man relativ heraus, wie man mit solchen Situationen umgeht. Ähm. Im Großen und Ganzen standen die aber relativ gut vor der Klasse würde ich jetzt einfach mal sagen. Also die waren vorbereitet, die hatten alles für sich parat. Es waren manchmal Kleinigkeiten zum methodischen Gang, wo es noch so ein bisschen aneckte, wo dann, ähm, bei Einzelnen die Gruppe aus dem Blick verloren wurde. Das sind aber Sachen, die man einfach im Prozess lernt, würde ich jetzt mal sagen. // hm (bejahend) // ähm. Aber doch auch im Musizieren. Die waren, haben die also. Der junge Mann zum Beispiel. Das ist, man konnte merken, dass der mit der Gitarre, also die Freude am Instrument, die konnte</p>	<p>B: (...) Einerseits konnte man merken (...) Diese Studenten hatten noch nicht viel Lehrerfahrung teilweise und (...) unterschiedlich viel Lehrerfahrungen (...). Bei einigen hat man gemerkt, dass sie schon einmal mit Gruppen gearbeitet haben, bei anderen, dass es das erste Mal war. Es sind so ein paar Anfängerfehler drin gewesen (...). Im Großen und Ganzen standen die aber relativ gut vor der Klasse (...). Also die waren vorbereitet, die hatten alles für sich parat. Es waren manchmal Kleinigkeiten zum methodischen Gang, wo es noch so ein bisschen aneckte, wo dann (...) bei Einzelnen die Gruppe aus dem Blick verloren wurde. Das sind aber Sachen, die man einfach im Prozess lernt (...). Aber doch auch im Musizieren. (...). Der junge Mann zum Beispiel. (...) Man konnte merken, dass der mit der Gitarre, die Freude am Instrument, konnte weitergegeben werden. (...) Dass die Kinder sehen, dass jemand Spaß am Musizieren hat, am Singen hat. Und das erstmal zu transportieren und weiterzugeben, lohnt sich, in diesen Prozess reinzugehen und sich das anzueignen, weil</p>	<p>B: (...) konnte man merken (...) diese Studenten hatten noch nicht viel Lehrerfahrung teilweise und (...) unterschiedlich viel Lehrerfahrungen (...) Es sind so ein paar Anfängerfehler drin gewesen (...) Im Großen und Ganzen standen (...) die relativ gut vor der Klasse (...). Die waren vorbereitet, die hatten alles für sich parat. Es waren manchmal Kleinigkeiten zum methodischen Gang, wo es noch so ein bisschen aneckte, wo (...) bei Einzelnen die Gruppe aus dem Blick verloren wurde. Das sind Sachen, die man im Prozess lernt (...) Aber (...) auch im Musizieren. (...). Der junge Mann (...) Man konnte merken, dass der mit der Gitarre, die Freude am Instrument, konnte weitergegeben werden. (...) Dass die Kinder sehen, dass jemand Spaß am Musizieren hat, am Singen hat. Und (...) das weiterzugeben, lohnt sich, in diesen Prozess reinzugehen und sich das anzueignen, weil das ein</p>	<p>B: Die Studierenden hatten noch nicht viel oder unterschiedlich viel Lehrerfahrung. Ein paar Anfängerfehler. Die Studierenden standen insgesamt relativ gut vor der Klasse. Die Studierenden waren vorbereitet, hatten alles parat. Manchmal Kleinigkeiten zum methodischen Gang. Auch im Musizieren. Der junge Mann mit der Gitarre konnte die Freude am Instrument weitergeben. Die Kinder sehen, dass jemand Spaß am Musizieren/Singen hat. Es lohnt sich, das weiterzugeben: als Prozess und als Ergebnis.</p>

<p>weitergegeben werden. Das ist für die, dass die Kinder sehen, dass jemand Spaß am Musikmachen hat, am Singen hat. Und das erstmal zu transportieren und weiterzugeben, lohnt sich, in diesen Prozess reinzugehen und sich das anzueignen, weil das ein Erfolgserlebnis mit sich bringt, einmal im Prozess und dann auch als Ergebnis, wenn man es kann. Ich denke, das ist wichtig, denen das zu zeigen. Und wir haben.. Sie sind auch noch zu einem Ergebnis gebracht worden, das für die gut war. Also die haben ne. Ich hab das mit, das mit den Klassen schon so erlebt, dass sie am Ende etwas hatten, wo sie sagen konnten: „Das haben wir gut hingekriegt! Darauf können wir stolz sein!“ Das heißt, also diese Wertschätzung vom Praxisanteil. Über diesen mühsamen Anfangsteil hinwegzugehen // ja schön // durch die eigene Begeisterung eben. Das ist, ähm, damit kriegt man sie zum Musikmachen, allein ans Singen schon // hm (bejahend) // Es ist an vielen Stellen definitiv geglückt.</p>	<p>das ein Erfolgserlebnis mit sich bringt, einmal im Prozess und dann auch als Ergebnis, wenn man es kann. Ich denke, das ist wichtig, denen das zu zeigen. Und (...) sie sind auch noch zu einem Ergebnis gebracht worden, das für die gut war. (...) Ich hab das mit (...) den Klassen schon so erlebt, dass sie am Ende etwas hatten, wo sie sagen konnten: „Das haben wir gut hingekriegt! Darauf können wir stolz sein!“ Das heißt, also diese Wertschätzung vom Praxisanteil. Über diesen mühsamen Anfangsteil hinwegzugehen (...) durch die eigene Begeisterung eben. (...) Damit kriegt man sie zum Musikmachen, allein ans Singen schon. (...) Es ist an vielen Stellen definitiv geglückt.</p>	<p>Erfolgserlebnis mit sich bringt, einmal im Prozess und dann auch als Ergebnis, wenn man es kann. das ist wichtig, denen das zu zeigen. Und (...) sie sind auch noch zu einem Ergebnis gebracht worden, das für die gut war. (...) Ich hab das mit den Klassen schon so erlebt, dass sie am Ende etwas hatten, wo sie sagen konnten: „Das haben wir gut hingekriegt! Darauf können wir stolz sein!“ also diese Wertschätzung vom Praxisanteil. Über diesen mühsamen Anfangsteil hinwegzugehen (...) durch die eigene Begeisterung eben. (...) Damit kriegt man sie zum Musikmachen, allein ans Singen schon. (...) Es ist an vielen Stellen definitiv geglückt.</p>	<p>Die Schüler/innen sind zu einem guten Ergebnis gebracht worden.</p> <p>Die Klassen hatten ein Ergebnis, auf das sie am Ende stolz sein konnten.</p> <p>Wertschätzung von Musikpraxis.</p> <p>An vielen Stellen ist es geglückt, durch die eigene Begeisterung über den mühsamen Anfangsteil hinwegzukommen und die Schülerinnen und Schüler zum Musikmachen/zum Singen zu veranlassen.</p>
<p>I: Hm (bejahend). Das freut mich zu hören. Konnten Sie denn bei den Studierenden einen Lern- oder Professionalisierungsprozess in dieser Zeit feststellen?</p>	<p>I: (...) Das freut mich zu hören. Konnten Sie denn bei den Studierenden einen Lern- oder Professionalisierungsprozess in dieser Zeit feststellen?</p>	<p>I: (...) Das freut mich zu hören. Konnten Sie (...) bei den Studierenden einen Lern- oder Professionalisierungsprozess in dieser Zeit feststellen?</p>	<p>I: Lern- oder Professionalisierungsprozess bei den Studierenden feststellbar?</p>
<p>B: Ja! (lacht) Auch das kann man merken, weil das, ähm, die Unsicherheiten verschwinden, würde ich dann fast sagen. Das ist, ähm, das gehört ein Stück weit dazu, dass man sich, ähm, in eine Gruppe reinarbeitet, dass man sich mit einer Gruppe arrangiert, eben auch die Stärken und Schwächen für sich auslotet und dann</p>	<p>B: Ja! (...) Auch das kann man merken, weil (...) die Unsicherheiten verschwinden. (...) Das gehört ein Stück weit dazu, dass man sich (...) in eine Gruppe reinarbeitet, dass man sich mit einer Gruppe arrangiert, eben auch die Stärken und Schwächen für sich auslotet und dann automatisch selbstverständlicher wird</p>	<p>B: Ja! Auch das kann man merken, (...) die Unsicherheiten verschwinden. (...) Das gehört ein Stück weit dazu, dass man sich (...) in eine Gruppe reinarbeitet, dass man sich mit einer Gruppe arrangiert, eben auch die Stärken und Schwächen für sich auslotet und dann automatisch</p>	<p>B: Ja.</p> <p>Unsicherheiten verschwanden.</p>

<p>automatisch selbstverständlicher wird im Umgang mit dieser Gruppe und Sicherheiten hat. Und dass man einen Blick dafür bekommt, welche Schüler man ein bisschen auffordern muss, welche Schüler man ermahnen muss oder eben auch zur Konzentration anhalten muss, und dafür sich einen Blick zu entwickeln im Laufe der Zeit. Und das im Blick auch zu haben bei einer Gruppe führt dazu, dass man insgesamt sicherer wird im Umgang. Die Zeiteinschätzungen wurden besser im Laufe der Zeit. Also das war, auch der Umgang, wenn irgendetwas nicht sofort funktioniert hat, war gut. Das ist, eine Flexibilität hat zugenommen im Laufe der Zeit, das ist, denke ich mal, und bewerte ich jetzt für mich als Teil der Professionalisierung, dass man einfach, sich sicherer sich selbstsicherer wird im Umgang //hm (bejahend)//. Weil die ersten Momente sind natürlich unsicher, weil man nicht weiß, ob das, was man mitgebracht hat, passend genau ist für die Gruppe, die da jetzt kommt, wenn man sie nicht kennt. //hm (bejahend)// Und sich auf den Prozess einzulassen und eben auch dementsprechend immer weiter darauf eingehen zu können, ist ein ganz großer Schritt in diesem Beruf einfach. Das ist. Also zu erkennen, wo man auch seine Planung umsetzen, von seiner Planung abweichen muss. Und dann denke ich mal, dass selbst die Überlegung, ob man jetzt dieses oder jenes noch macht, ist schon ein flexibler Umgang mit Planung in meinen Augen. Das in der kurzen Zeit jetzt vollständig abzuschließen und einschätzen zu können sofort, das geht oder geht nicht. Oder: Wo</p>	<p>im Umgang mit dieser Gruppe und Sicherheiten hat. Und dass man einen Blick dafür bekommt, welche Schüler man (...) auffordern muss, welche Schüler man ermahnen muss oder eben auch zur Konzentration anhalten muss, und dafür (...) einen Blick zu entwickeln (...). Und das im Blick zu haben bei einer Gruppe führt dazu, dass man insgesamt sicherer wird im Umgang. Die Zeiteinschätzungen wurden besser im Laufe der Zeit. (...) Auch der Umgang, wenn irgendetwas nicht sofort funktioniert hat, war gut. (...) Eine Flexibilität hat zugenommen im Laufe der Zeit, das ist (...) Teil der Professionalisierung, dass man einfach (...) sicherer, selbstsicherer wird im Umgang. (...) Weil die ersten Momente sind natürlich unsicher, weil man nicht weiß, ob das, was man mitgebracht hat, passend (...) ist für die Gruppe (...). Und sich auf den Prozess einzulassen und eben auch dementsprechend immer weiter darauf eingehen zu können, ist ein ganz großer Schritt in diesem Beruf (...). Also zu erkennen, wo man auch seine Planung umsetzen, von seiner Planung abweichen muss (...). Die Überlegung, ob man jetzt dieses oder jenes noch macht, ist schon ein flexibler Umgang mit Planung (...). Das in der kurzen Zeit jetzt vollständig abzuschließen und einschätzen zu können sofort, das geht oder geht nicht. Oder: Wo muss ich's kürzen? Das ist etwas, was dann länger dauert. Weil man ja dann auch Didaktik und Methodik komplett verändert in dem Moment (...). Das dauert dann länger, das zu erfassen. Aber sie wurden sicherer, sie wurden selbstsicherer auch, das ist, sie haben alleine in dieser</p>	<p>selbstverständlicher wird im Umgang mit dieser Gruppe und Sicherheiten hat. (...) Dass man einen Blick dafür bekommt, welche Schüler man (...) auffordern muss, welche (...) man ermahnen muss oder (...) zur Konzentration anhalten muss, und dafür (...) einen Blick zu entwickeln (...). Und das im Blick zu haben bei einer Gruppe führt dazu, dass man insgesamt sicherer wird im Umgang. Die Zeiteinschätzungen wurden besser im Laufe der Zeit. (...) Auch der Umgang, wenn irgendetwas nicht sofort funktioniert hat, war gut. (...) Eine Flexibilität hat zugenommen im Laufe der Zeit, das ist (...) Teil der Professionalisierung, dass man (...) sicherer, selbstsicherer wird im Umgang. (...) Weil die ersten Momente sind natürlich unsicher, weil man nicht weiß, ob das, was man mitgebracht hat, passend (...) ist für die Gruppe (...). Und sich auf den Prozess einzulassen und eben auch dementsprechend immer weiter darauf eingehen zu können, ist ein ganz großer Schritt in diesem Beruf (...). Also zu erkennen, wo man (...) seine Planung umsetzen, von seiner Planung abweichen muss (...). Die Überlegung, ob man jetzt dieses oder jenes noch macht, ist (...) ein flexibler Umgang mit Planung (...). Das in der kurzen Zeit jetzt vollständig abzuschließen und einschätzen zu können (...), das ist etwas, was dann länger dauert. Weil man ja (...)</p>	<p>Die Zeiteinschätzungen wurden besser im Laufe der Zeit. Auch der Umgang, wenn etwas nicht sofort funktionierte, war gut. Die Flexibilität, als Teil der Professionalisierung, hat zugenommen im Laufe der Zeit. Ein flexibler Umgang mit der Planung, das ist etwas, was dann länger dauert.</p>
---	---	---	---

<p>muss ich's kürzen? Das ist etwas, was dann länger dauert. Weil man ja dann auch Didaktik und Methodik komplett verändert in dem Moment, wo man ganze Bausteine rausnimmt. Das dauert dann länger, das zu erfassen. Aber sie wurden sicherer, sie wurden selbstsicherer auch, das ist, sie haben alleine in dieser Stunde, die ohne Sprache stattfand, (lacht) war mit den Anzeichen ranzugehen. Also jemand, der sehr unsicher wär, hätte diese Stunde nicht gehalten und gesagt: „Das geht nicht.“ Also das ist auch schon ein Zeichen von ...Man merkt es an der Zunahme von Ermahnungen, also das ganze Pädagogische, das ganze Werkzeug, wurde deutlich mehr im Laufe der Zeit. //hm hm (bejahend//)</p>	<p>Stunde, die ohne Sprache stattfand (...). Also jemand, der sehr unsicher wär, hätte diese Stunde nicht gehalten und gesagt: Das geht nicht.“ (...) Man merkt es an der Zunahme von Ermahnungen, also das ganze Pädagogische, das ganze Werkzeug, wurde deutlich mehr im Laufe der Zeit. (...)</p>	<p>Didaktik und Methodik komplett verändert in dem Moment (...). Das dauert dann länger (...). Aber sie wurden sicherer, sie wurden selbstsicherer auch, (...) sie haben alleine in dieser Stunde, die ohne Sprache stattfand (...). Jemand, der sehr unsicher wär, hätte diese Stunde nicht gehalten und gesagt: „Das geht nicht.“ (...) Man merkt es an der Zunahme von Ermahnungen, also das ganze Pädagogische, das ganze Werkzeug, wurde deutlich mehr im Laufe der Zeit. (...)</p>	<p>Die Studierenden wurden sicherer, sie wurden selbstsicherer: Das wurde sichtbar an der Stunde die [aufgrund eines Infektes, bei dem der Student nicht bei Stimme war] im Flüsterton gehalten wurde, sowie an der Zunahme der Ermahnungen.</p> <p>Das ganze pädagogische Werkzeug wurde deutlich mehr im Laufe der Zeit.</p>
<p>I: Ja, schön! Und Sie sprachen gerade, man muss für sich klar haben, ähm, wo auch Schwächen sind oder auch Dinge nicht funktionieren. Meinen Sie das bezogen auf die Schüler oder bezogen auf die eigene Lehrperson, dass die Lehrkraft für sich auch wissen muss, wo ihre Stärken und Schwächen sind?</p>	<p>I: Ja, schön! Und Sie sprachen gerade, man muss für sich klar haben (...), wo auch Schwächen sind oder auch Dinge nicht funktionieren. Meinen Sie das bezogen auf die Schüler oder bezogen auf die eigene Lehrperson, dass die Lehrkraft (...) auch wissen muss, wo ihre Stärken und Schwächen sind?</p>	<p>I: Ja, schön! (...) Sie sprachen gerade, man muss für sich klar haben (...), wo auch Schwächen sind oder auch Dinge nicht funktionieren. Meinen Sie das bezogen auf die Schüler oder bezogen auf die eigene Lehrperson (...)?</p>	<p>I: Sind die Schwächen, über die man sich im Klaren sein sollte, auf die Schülerinnen und Schüler oder auf die eigene Lehrperson bezogen?</p>
<p>B: Erstmal bezogen auf die Schüler... Während des Unterrichts. Also beides, ich glaube nicht, dass man beides zeitgleich analysieren kann. Man kann für sich einfach merken, an welcher Stelle es im Unterricht hakt, aber jetzt im Nachhinein, ich denke, das ist immer eine Überlegung, im Nachhinein, dass man sagt, es erfordert ein hohes Maß an Selbstbeobachtung und dann eben auch an Reflexion, festzustellen, dass man da etwas machen, umsetzen wollte, was einem persönlich nicht liegt. Das muss man erstmal</p>	<p>B: Erstmal bezogen auf die Schüler... Während des Unterrichts. Also beides, ich glaube nicht, dass man beides zeitgleich analysieren kann. Man kann für sich einfach merken, an welcher Stelle es im Unterricht hakt. (...) Ich denke, das ist immer eine Überlegung, im Nachhinein, dass man sagt, es erfordert ein hohes Maß an Selbstbeobachtung und dann eben auch an Reflexion, festzustellen, dass man da etwas machen, umsetzen wollte, was einem persönlich nicht liegt. Das muss man erstmal</p>	<p>B: Erstmal bezogen auf die Schüler... Während des Unterrichts. (...) Beides. Ich glaube nicht, dass man beides zeitgleich analysieren kann. Man kann für sich einfach merken, an welcher Stelle es im Unterricht hakt. (...) Ich denke, das ist immer eine Überlegung, im Nachhinein, dass man sagt, es erfordert ein hohes Maß an Selbstbeobachtung und dann eben auch an Reflexion, festzustellen, dass man da etwas machen, umsetzen</p>	<p>B: Erstmal bezogen auf die Schülerinnen und Schüler.</p> <p>Beides. Man kann nicht beides zeitgleich analysieren.</p> <p>Man merkt, wo es im Unterricht hakt.</p> <p>Es erfordert ein hohes Maß an Selbstbeobachtung und an</p>

<p>mit sich selbst ausmachen, dass also nicht... Wenn man zum Beispiel sagt: „Ich sing das einfach nicht gerne.“, dann wird man Schwierigkeiten haben, das zu vermitteln. Das ist aber etwas, wie man für sich, das ist ein längerer Prozess. Da die mit der Gruppe arbeiten in dem Moment, müssen sie für sich, ist man mehr als ausreichend damit beschäftigt, in einer neuen Gruppe zu erkennen: Wer kann was? Wer sitzt wie still? Wer kann..? Wer ist eher introvertiert, extrovertiert? Das erstmal für sich rauszukriegen. Ich denke mal, wo muss ich stehen, also das sind so ganz grobes Handwerkszeug, und dann zu überlegen: Was an mir selbst hat dazu geführt, dass ich das und das nicht so vermitteln kann, wie ich das wollte? Das findet auch bei mir noch nicht im Unterricht statt immer. Dass ich für mich überlege: Ist die der Weg jetzt, ist dieser Weg? Woran hat es gescheitert, wenn ein Unterrichtsweg, ein Unterrichtsgang nicht funktioniert hat? War's die Tagesform oder es die Gruppe gewesen? Und bei der nächsten: Ist dieser Weg gangbar oder vielleicht machbar, oder ist das etwas, was mir nicht liegt, oder hätte ich diese Frage anders stellen können? Da greift sehr, sehr viel ineinander. Das ist, glaube ich, nicht zu erwarten, dass jemand das zu Anfang seiner Tätigkeit gleich im Unterricht reflektiert bekommt. Da brauchen, also ich weiß, dass es bei mir sehr viel länger gedauert hat, zu gucken, inwieweit zum Beispiel bestimmte Impulse oder Herangehensweisen an der Stelle nicht gefruchtet haben. Ganz abgesehen davon, dass man sehr großes methodisches Repertoire haben muss, um</p>	<p>mit sich selbst ausmachen, dass also nicht... Wenn man zum Beispiel sagt: Ich sing das einfach nicht gerne.“, dann wird man Schwierigkeiten haben, das zu vermitteln. (...) Das ist ein längerer Prozess. Da die mit der Gruppe arbeiten in dem Moment, (...) [sind sie] mehr als ausreichend damit beschäftigt, in einer neuen Gruppe zu erkennen: Wer kann was? Wer sitzt wie still? (...) Wer ist eher introvertiert, extrovertiert? Das erstmal für sich rauszukriegen. Ich denke mal, wo muss ich stehen, also das sind so ganz grobes Handwerkszeug, und dann zu überlegen: Was an mir selbst hat dazu geführt, dass ich das und das nicht so vermitteln kann, wie ich das wollte? Das findet auch bei mir noch nicht im Unterricht statt immer. Dass ich für mich überlege: Ist die der Weg jetzt, ist dieser Weg? Woran hat es gescheitert, wenn ein Unterrichtsweg, ein Unterrichtsgang nicht funktioniert hat? War's die Tagesform oder [ist] es die Gruppe gewesen? Und bei der nächsten: Ist dieser Weg gangbar oder vielleicht machbar, oder ist das etwas, was mir nicht liegt, oder hätte ich diese Frage anders stellen können? Da greift sehr, sehr viel ineinander. Das ist, glaube ich, nicht zu erwarten, dass jemand das zu Anfang seiner Tätigkeit gleich im Unterricht reflektiert bekommt. (...) Also ich weiß, dass es bei mir sehr viel länger gedauert hat, zu gucken, inwieweit zum Beispiel bestimmte Impulse oder Herangehensweisen an der Stelle nicht gefruchtet haben. Ganz abgesehen davon, dass man [ein] sehr großes methodisches Repertoire haben muss, um verschiedene Ansätze gegeneinander abzuwägen, und auch</p>	<p>wollte, was einem persönlich nicht liegt. Das muss man erstmal mit sich selbst ausmachen, dass also nicht... Wenn man zum Beispiel sagt: „Ich sing das einfach nicht gerne.“, dann wird man Schwierigkeiten haben, das zu vermitteln. (...) Das ist ein längerer Prozess. Da die mit der Gruppe arbeiten in dem Moment, (...) [sind sie] mehr als ausreichend damit beschäftigt, in einer neuen Gruppe zu erkennen: Wer kann was? Wer sitzt wie still? (...) Wer ist eher introvertiert, extrovertiert? Das erstmal für sich rauszukriegen. Ich denke mal, wo muss ich stehen, also das sind so ganz grobes Handwerkszeug, und dann zu überlegen: Was an mir selbst hat dazu geführt, dass ich das und das nicht so vermitteln kann, wie ich das wollte? Das findet auch bei mir noch nicht im Unterricht statt immer. Dass ich für mich überlege: Ist die der Weg jetzt, ist dieser Weg? Woran hat es gescheitert, wenn ein Unterrichtsweg, ein Unterrichtsgang nicht funktioniert hat? War's die Tagesform oder [ist] es die Gruppe gewesen? Und bei der nächsten: Ist dieser Weg gangbar oder vielleicht machbar, oder ist das etwas, was mir nicht liegt, oder hätte ich diese Frage anders stellen können? Da greift sehr (...) viel ineinander. Das ist (...) nicht zu erwarten, dass jemand das zu Anfang seiner Tätigkeit gleich im Unterricht reflektiert bekommt. (...) Also ich weiß, dass es bei mir sehr viel</p>	<p>Reflexion, festzustellen, dass man etwas machen wollte, was einem nicht liegt.</p> <p>Das ist ein längerer Prozess.</p> <p>Da die [Studierenden] mit der Gruppe arbeiten in dem Moment, sind sie mehr als ausreichend damit beschäftigt, zu erkennen, wer kann was, wer ist wie, wo muss ich stehen.</p> <p>Das ist grobes Handwerkszeug.</p> <p>Und dann zu überlegen, was dazu geführt hat, dass ich etwas nicht so vermitteln konnte wie ich das wollte.</p> <p>Da greift sehr viel ineinander. Das ist nicht zu erwarten, dass jemand das zu Anfang seiner Tätigkeit gleich reflektiert bekommt. Bei mir hat es sehr viel länger gedauert. Man muss ein großes methodisches Repertoire haben, um verschiedene</p>
--	---	---	--

<p>verschiedene Ansätze gegeneinander abzuwägen, und auch das ist am Anfang nicht da. Also das heißt, man kann sagen, ich gehe auf diese Art und Weise an eine Sache ran und habe das und das noch überlegt, aber wie viele andere Möglichkeiten es da noch gibt, das weiß man zu dem Zeitpunkt noch nicht und ist deshalb noch gar nicht in der Lage, das gegeneinander abzuwägen.</p>	<p>das ist am Anfang nicht da. Also das heißt, (...) ich gehe auf diese Art und Weise an eine Sache ran und habe das und das noch überlegt, aber wie viele andere Möglichkeiten es da noch gibt, das weiß man zu dem Zeitpunkt noch nicht und ist deshalb noch gar nicht in der Lage, das gegeneinander abzuwägen.</p>	<p>länger gedauert hat (...). Ganz abgesehen davon, dass man [ein] sehr großes methodisches Repertoire haben muss, um verschiedene Ansätze gegeneinander abzuwägen, und auch das ist am Anfang nicht da. Also das heißt, (...) ich gehe auf diese Art und Weise an eine Sache ran und habe das und das noch überlegt, aber wie viele andere Möglichkeiten es da noch gibt, das weiß man zu dem Zeitpunkt noch nicht und ist deshalb noch gar nicht in der Lage, das gegeneinander abzuwägen.</p>	<p>Ansätze gegeneinander abwägen zu können. Das ist am Anfang noch nicht vorhanden.</p>
<p>I: Hatten Sie denn Möglichkeiten, in bereits während des Studiums in die schulische Praxis zu gehen?</p>	<p>I: Hatten Sie denn Möglichkeiten, in bereits während des Studiums in die schulische Praxis zu gehen?</p>	<p>I: Hatten Sie (...) Möglichkeiten, (...) während des Studiums in die schulische Praxis zu gehen?</p>	<p>I: Eigene Praxiserfahrungen während des Studiums?</p>
<p>B: Ja, ich hab auch während des Studiums, allerdings damals noch in Form von ASP und Fachpraktikum, Zeit gehabt, im Unterricht reinzuschnuppern, ähm, das war allerdings deutlich mehr Hospitation. Also wenn ich mir überlege, dass die Studenten ja jetzt schon ganz andere Möglichkeiten haben, auch in der Praxisphase selbst zu unterrichten, waren die ein-zwei Stunden, die wir damals selber geben konnten, nichts im Vergleich. Insofern hat der Praxisanteil deutlich zugenommen, was auch mehr als von Vorteil ist, weil man, mhm, diese Arbeit schon mögen muss, gerade mit Jugendlichen, übers Fachliche hinaus, diesen Job gut machen zu können. Wer nicht gerne mit Kindern arbeitet, kann fachlich so gut sein, wie man will, man wird zwangsläufig unglücklich. Gerade in der Schulform Oberschule, wo wir jetzt sind, ist es... Ein Kollege sagte mal:</p>	<p>B: Ja, ich hab auch während des Studiums, allerdings damals noch in Form von ASP und Fachpraktikum, Zeit gehabt, im Unterricht reinzuschnuppern, (...) das war allerdings deutlich mehr Hospitation. Also wenn ich mir überlege, dass die Studenten ja jetzt schon ganz andere Möglichkeiten haben, auch in der Praxisphase selbst zu unterrichten, waren die ein-zwei Stunden, die wir damals selber geben konnten, nichts im Vergleich. Insofern hat der Praxisanteil deutlich zugenommen, was auch mehr als von Vorteil ist, weil man (...) diese Arbeit schon mögen muss, [um] gerade mit Jugendlichen, übers Fachliche hinaus, diesen Job gut machen zu können. Wer nicht gerne mit Kindern arbeitet, kann fachlich so gut sein, wie man will, man wird zwangsläufig unglücklich. Gerade in der Schulform Oberschule. (...) Ein Kollege sagte mal: (...) Am Gymnasium,</p>	<p>B: Ja, (...) allerdings damals noch in Form von ASP und Fachpraktikum, (...) das war allerdings deutlich mehr Hospitation. (...) Wenn ich (...) überlege, dass die Studenten (...) jetzt schon ganz andere Möglichkeiten haben, auch in der Praxisphase selbst zu unterrichten, waren die ein-zwei Stunden, die wir damals selber geben konnten, nichts im Vergleich. (...) Der Praxisanteil [hat] deutlich zugenommen, was (...) von Vorteil ist, weil man (...) diese Arbeit (...) mögen muss, gerade mit Jugendlichen, übers Fachliche hinaus (...). Wer nicht gerne mit Kindern arbeitet, kann fachlich so gut sein, wie man will, man wird zwangsläufig unglücklich. Gerade in der Schulform Oberschule. (...) Das heißt, wenn der persönliche</p>	<p>B: Ja, damals in Form von ASP und Fachpraktikum; mit deutlich mehr Hospitation.</p> <p>Die Studenten haben jetzt durch die Praxisphase ganz andere Möglichkeiten, selbst zu unterrichten.</p> <p>Der Praxisanteil hat deutlich zugenommen, was von Vorteil ist.</p> <p>Man muss die Arbeit mit Kindern mögen. Gute Fachkenntnisse reichen nicht aus.</p> <p>Man kann die pädagogische</p>

<p>Wenn in den höheren, am Gymnasium, werden Fächer unterrichtet, wir unterrichten Schüler. Das heißt, wenn der persönliche Bezug nicht da ist, dann kann man diese pädagogische Arbeit nicht leisten und dann ist das frustrierend. Weil das, was man am Studium mochte, kann man in der Schule nicht umsetzen und dann... Daher begrüße ich, ich persönlich begrüße sehr, dass ein größerer fachpraktischer Teil da jetzt ist mittlerweile.</p>	<p>werden Fächer unterrichtet, wir unterrichten Schüler. Das heißt, wenn der persönliche Bezug nicht da ist, dann kann man diese pädagogische Arbeit nicht leisten und dann ist das frustrierend. Weil das, was man am Studium mochte, kann man in der Schule nicht umsetzen (...). Daher begrüße ich persönlich sehr, dass ein größerer fachpraktischer Teil da jetzt ist mittlerweile.</p>	<p>Bezug nicht da ist (...), kann man diese pädagogische Arbeit nicht leisten und dann ist das frustrierend. Weil das, was man am Studium mochte, kann man in der Schule nicht umsetzen (...). Daher begrüße ich (...) sehr, dass ein größerer fachpraktischer Teil da (...) ist mittlerweile.</p>	<p>Arbeit nicht leisten, wenn der persönliche Bezug nicht da ist. Daher begrüße ich den größeren fachpraktischen Teil.</p>
<p>I: Ja, schön! Und wie, äh, schätzen Sie die Bedeutung des Seminarkonzeptes für die Studierenden ein? Ähm. genauer gefragt, ähm: Welche Bedeutung könnte das Seminarkonzept für die Studierenden in ihrem weiteren Studienverlauf haben?</p>	<p>I: Ja, schön! Und wie (...) schätzen Sie die Bedeutung des Seminarkonzeptes für die Studierenden ein? (...) Genauer gefragt: (...) Welche Bedeutung könnte das Seminarkonzept für die Studierenden in ihrem weiteren Studienverlauf haben?</p>	<p>I: (...) Wie (...) schätzen Sie die Bedeutung des Seminarkonzeptes für die Studierenden ein? (...) Welche Bedeutung könnte das Seminarkonzept für die Studierenden in ihrem weiteren Studienverlauf haben?</p>	<p>I: Bedeutung des Seminarkonzeptes für die Studierenden für deren weiteren Studienverlauf?</p>
<p>B: Zum einen werden sie relativ eng begleitet, was Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion angeht. Das heißt, da ist schon mal eine ganz klare Linie drin, das ist für sie wichtig, weil es sich mit dem deckt, was später immer weiter zunehmen wird, wobei die Unterrichtsplanung dann ja auch im Blick aufs Referendariat eigenständig zu leisten ist, aber einmal... Also wenn ich es für mich gegriffen habe, dann ist der erste Block eher mit dem pädagogischen Ansatz gewesen und der zweite Block mit dem Didaktisch-Methodischen, und das sind die beiden Schienen, auf denen wir hauptsächlich auch arbeiten müssen und wo wir uns in den Berufen ein Gefühl bekommen müssen. Und da sie sehr schwer sind, im Gegensatz, aus meiner Sicht aus, im Gegensatz zum Fachlichen. Das Fachliche ist etwas, was ich</p>	<p>B: Zum einen werden sie relativ eng begleitet, was Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion angeht. Das heißt, da ist schon mal eine ganz klare Linie drin, das ist für sie wichtig, weil es sich mit dem deckt, was später immer weiter zunehmen wird, wobei die Unterrichtsplanung dann ja auch im Blick aufs Referendariat eigenständig zu leisten ist (...). Also, wenn ich es für mich gegriffen habe, dann ist der erste Block eher mit dem pädagogischen Ansatz gewesen und der zweite Block mit dem Didaktisch-Methodischen, und das sind die beiden Schienen, auf denen wir hauptsächlich auch arbeiten müssen und wo wir uns in den Berufen ein Gefühl bekommen müssen. Und da sie sehr schwer sind, (...) aus meiner Sicht aus, im Gegensatz zum Fachlichen. Das Fachliche ist etwas, was ich auch ein Stück</p>	<p>B: Zum einen werden sie (...) eng begleitet, was Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion angeht. (...) Da ist (...) eine ganz klare Linie drin, das ist (...) wichtig, weil es sich mit dem deckt, was später (...) zunehmen wird, wobei die Unterrichtsplanung (...) im (...) Referendariat eigenständig zu leisten ist, (...). Wenn ich es für mich gegriffen habe, dann ist der erste Block (...) mit dem pädagogischen Ansatz gewesen und der zweite Block mit dem Didaktisch-Methodischen, (...) das sind die beiden Schienen, auf denen wir hauptsächlich (...) arbeiten müssen (...) [und] wo[für] wir (...) in den Berufen ein Gefühl bekommen müssen. Und da sie sehr schwer sind,</p>	<p>B: Enge Begleitung in der Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion deckt sich mit dem, was zunehmen wird bis zum Referendariat.</p> <p>Die beiden Blöcke des Seminars, das Pädagogische und das Didaktisch-Methodische, sind die Schienen, auf denen hauptsächlich gearbeitet wird im Lehrer/innenberuf.</p> <p>Sie sind sehr schwer im</p>

<p>auch ein Stück weit mitbringe an Fachwissen und was ich mir auch in der Theorie aneignen kann, während sich dieser didaktisch-methodische Ansatz in der Theorie nur ... lässt sich untermauern. Aber er setzt sich, lässt er sich nur in der Praxis umsetzen. Also man kann, man muss die Methodik und Didaktik machen und auch sehen, wo sie ihren Wert hat. Also Didaktik hat ihren Wert nur, wenn man mit Schülern arbeitet. Nur dann ist es sinnvoll, zu überlegen: Was von diesem Inhalt vermittele ich und warum lasse ich das weg und warum wähle ich dies aus und warum nehme ich diese Methode für diese Gruppe und nicht eine andere und warum gehe ich in diese Sozialform und nicht in eine andere? Diese Entscheidungen lassen sich nur im Zusammenhang mit Kindern wirklich nachvollziehen und auch nur vor dem Hintergrund der Praxis. Die sind theoretisch nicht greifbar. Je länger man das macht, desto eher hat man eben auch die Chance, für sich das zu greifen. Und die Fehler wird man, also Fehlentscheidungen wird man dort immer haben, aber auch diese Erfahrung ist... Also selbst ein jemand, der das sehr, sehr lange macht, wird immer noch irgendwo didaktische oder methodische Fehlentscheidungen treffen, weil er eine Gruppe nun mal nie hundertprozentig einschätzen kann. Das ist also, und dann dafür ein Gefühl zu bekommen und eben auch ein begleitetes Gefühl durch eine Praxis durch, das ist wichtig.</p>	<p>weit mitbringe an Fachwissen und was ich mir auch in der Theorie aneignen kann, während sich dieser didaktisch-methodische Ansatz in der Theorie nur ... lässt sich untermauern. Aber er (...) lässt (...) sich nur in der Praxis umsetzen. Also man kann, man muss die Methodik und Didaktik machen und auch sehen, wo sie ihren Wert hat. Also Didaktik hat ihren Wert nur, wenn man mit Schülern arbeitet. Nur dann ist es sinnvoll, zu überlegen: Was von diesem Inhalt vermittele ich und warum lasse ich das weg und warum wähle ich dies aus und warum nehme ich diese Methode für diese Gruppe und nicht eine andere und warum gehe ich in diese Sozialform und nicht in eine andere? Diese Entscheidungen lassen sich nur im Zusammenhang mit Kindern wirklich nachvollziehen und auch nur vor dem Hintergrund der Praxis. Die sind theoretisch nicht greifbar. Je länger man das macht, desto eher hat man eben auch die Chance, für sich das zu greifen. Und die Fehler wird man, also Fehlentscheidungen wird man dort immer haben (...). Selbst (...) jemand, der das sehr, sehr lange macht, wird immer noch irgendwo didaktische oder methodische Fehlentscheidungen treffen, weil er eine Gruppe nun mal nie hundertprozentig einschätzen kann. (...) Und dann dafür ein Gefühl zu bekommen und eben auch ein begleitetes Gefühl durch eine Praxis durch, das ist wichtig.</p>	<p>(...) aus meiner Sicht (...), im Gegensatz zum Fachlichen. Das Fachliche ist etwas, was ich (...) ein Stück weit mitbringe, (...) was ich mir auch in der Theorie aneignen kann, während sich dieser didaktisch-methodische Ansatz in der Theorie nur (...) untermauern [lässt]. (...) Er (...) lässt (...) sich nur in der Praxis umsetzen. (...) Man (...) muss die Methodik und Didaktik machen und (...) sehen, wo sie ihren Wert hat. Also Didaktik hat ihren Wert nur, wenn man mit Schülern arbeitet. Nur dann ist es sinnvoll, zu überlegen: Was von diesem Inhalt vermittele ich und warum lasse ich das weg und (...) warum nehme ich diese Methode für diese Gruppe und nicht eine andere und warum gehe ich in diese Sozialform und nicht in eine andere? Diese Entscheidungen lassen sich nur im Zusammenhang mit Kindern (...) nachvollziehen und auch nur vor dem Hintergrund der Praxis. Die sind theoretisch nicht greifbar. Je länger man das macht, desto eher hat man eben auch die Chance, für sich das zu greifen. Und die Fehler (...), Fehlentscheidungen wird man (...) immer haben (...). Selbst (...) jemand, der das (...) sehr lange macht, wird immer noch irgendwo didaktische oder methodische Fehlentscheidungen treffen, weil er eine Gruppe (...) nie hundertprozentig einschätzen kann. (...) Und dann dafür ein Gefühl zu bekommen und eben auch ein</p>	<p>Gegensatz zum Fachlichen. Das Fachliche kann in der Theorie angeeignet werden. Der didaktisch-methodische Ansatz lässt sich nur in der Praxis umsetzen.</p> <p>Didaktik hat ihren Wert nur, wenn man mit Schülerinnen und Schülern arbeitet.</p> <p>Diese [didaktisch-methodischen] Entscheidungen lassen sich nur im Zusammenhang mit Kindern und nur vor dem Hintergrund der Praxis nachvollziehen.</p>
---	---	--	--

		begleitetes Gefühl durch eine Praxis durch, das ist wichtig.	
I: Ja, prima! Welche Bedeutung könnte das Seminarkonzept für die zukünftige Lehrerausbildung haben?	I: Ja, prima! Welche Bedeutung könnte das Seminarkonzept für die zukünftige Lehrerausbildung haben?	I: (...) Welche Bedeutung könnte das Seminarkonzept für die zukünftige Lehrerausbildung haben?	I: Bedeutung des Seminarkonzeptes für die zukünftige Lehrer/innen/ausbildung?
B: Also der eine Vorteil ist, dass sie kleineren, dass sie in der Gruppe arbeiten mit einer Lerngruppe. Das ist etwas, was in diesem Einzelkämpferberuf viel ausmacht. Sie werden auch im Referendariat zusammenarbeiten an Schwerpunkten, aber nie im Tandem oder in der Gruppe unterrichten. Und, ähm, ich finde es alleine schon wertvoll, zu sehen, dass der Unterricht in der Gruppe oder im Tandem, was bei uns an der Schule immer mehr kommt, dass wir auch im Tandem in die Klassen reingehen und gemeinsam Unterricht machen, das ist etwas, was wertvoll ist, und das bricht auch diese klassische Einzelkämpferrolle des Lehrers, die sie viele im Kopf haben, ein wenig auf. Das zum einen, und es ist auch immer ein Gegenüberstellen von Persönlichkeiten, das heißt, dass jeder aus seiner Person heraus bestimmte Sachen für sich macht und kann. Und wenn man das in der Reflexion zu anderen sieht, wenn man zum Beispiel aufteilt: „Ich mache den Teil mit Theorie und erklär das und mache vorne Tafelbild und alles fertig.“ oder „Ich entwerfe ein Arbeitsblatt.“ oder „Ich möchte das gerne mit denen singen.“, dass man für sich auch schon gucken muss, wo persönliche Schwerpunkte und Vorlieben liegen. Wenn man dann darüber hinaus auch noch reflektiert und für sich überlegt, warum hab	B: Also der eine Vorteil ist, dass (...) sie in der Gruppe arbeiten mit einer Lerngruppe. Das ist etwas, was in diesem Einzelkämpferberuf viel ausmacht. Sie werden auch im Referendariat zusammenarbeiten an Schwerpunkten, aber nie im Tandem oder in der Gruppe unterrichten. Und (...) ich finde es (...) wertvoll, zu sehen, dass der Unterricht in der Gruppe oder im Tandem, was bei uns an der Schule immer mehr kommt, dass wir auch im Tandem in die Klassen reingehen und gemeinsam Unterricht machen, das ist etwas, was wertvoll ist, und das bricht auch diese klassische Einzelkämpferrolle des Lehrers (...) ein wenig auf. Das zum einen, und es ist auch immer ein Gegenüberstellen von Persönlichkeiten, das heißt, dass jeder aus seiner Person heraus bestimmte Sachen für sich macht und kann. Und wenn man das in der Reflexion zu anderen sieht, wenn man zum Beispiel aufteilt: „Ich mache den Teil mit Theorie und erklär das und mache vorne Tafelbild und alles fertig.“ oder „Ich entwerfe ein Arbeitsblatt.“ oder „Ich möchte das gerne mit denen singen.“, dass man für sich auch (...) gucken muss, wo persönliche Schwerpunkte und Vorlieben liegen. Wenn man dann darüber hinaus noch reflektiert und (...) überlegt, warum hab ich mich jetzt für dieses oder jenes entschieden, kann man zum einen Stärken rausarbeiten und zum	B: (...) Der eine Vorteil ist, dass (...) sie in der Gruppe arbeiten mit einer Lerngruppe, (...) etwas, was in diesem Einzelkämpferberuf viel ausmacht. Sie werden auch im Referendariat zusammen arbeiten an Schwerpunkten, aber nie im Tandem oder in der Gruppe unterrichten. (...) Der Unterricht in der Gruppe oder im Tandem, (...) das ist etwas, was wertvoll ist (...) das bricht (...) diese klassische Einzelkämpferrolle des Lehrers (...) ein wenig auf. (...) Es ist auch immer ein Gegenüberstellen von Persönlichkeiten, das heißt, dass jeder aus seiner Person heraus bestimmte Sachen für sich macht und kann. Und wenn man das in der Reflexion zu anderen sieht, wenn man zum Beispiel aufteilt: „Ich mache den Teil mit Theorie und erklär das und mache vorne Tafelbild und alles fertig.“ oder „Ich entwerfe ein Arbeitsblatt.“ oder „Ich möchte das gerne mit denen singen.“, dass man für sich auch (...) gucken muss, wo persönliche Schwerpunkte und Vorlieben liegen. Wenn man dann darüber hinaus noch reflektiert und (...) überlegt, warum hab ich mich jetzt für dieses oder jenes entschieden, kann man (...) Stärken	B: Der Vorteil ist, dass sie in der Gruppe arbeiten mit einer Lerngruppe. Macht in diesem Einzelkämpferberuf viel aus. Der Unterricht in der Gruppe oder im Tandem ist wertvoll. Er bricht die klassische Einzelkämpferrolle des Lehrers auf. Das Unterrichten im Tandem bedeutet ein Gegenüberstellen von Persönlichkeiten, das die Chance bietet über eigene Vorlieben, Stärken und Schwächen zu reflektieren; eigene Stärken stärker auszuarbeiten und an den Schwächen zu arbeiten.

<p>ich mich jetzt für dieses oder jenes entschieden, kann man zum einen Stärken rausarbeiten und zum anderen überlegen, ähm, wo muss ich nochmal ran, weil ich mich da unwohl fühle in diesem Bereich, dass ich dann ja. Also jemand, der sich zum Beispiel in einem praktischen Teil unwohl fühlt, das für sich rausbekommt, dass er das nicht gerne macht in einer Gruppe, wird an dieser Fähigkeit arbeiten müssen für sich, hat dann aber gleichzeitig die Chance, sich das bei anderen anzugucken, wie es funktioniert und welche Zugänge es da gibt. Ansonsten ist aber in anderen Fächern auch so. Wenn ich jetzt in anderen Fächern davon ausgehe, dass ich immer zum Beispiel gerne Literaturunterricht mache und ungern Grammatikunterricht mache und versuche, immer drumherum zu kommen, dann wird er keinen guten Grammatikunterricht geben. Umso mehr bereichert es das eigene Arbeiten, wenn man das mal bei jemandem sieht, der das gerne macht und dementsprechend auch gut macht. Also da steckt ´ne ganz große Chance drinnen.</p>	<p>anderen überlegen (...), wo muss ich nochmal ran, weil ich mich da unwohl fühle in diesem Bereich (...). Also jemand, der sich zum Beispiel in einem praktischen Teil unwohl fühlt, das für sich rausbekommt, dass er das nicht gerne macht in einer Gruppe, wird an dieser Fähigkeit arbeiten müssen (...), hat dann aber gleichzeitig die Chance, sich das bei anderen anzugucken, wie es funktioniert und welche Zugänge es da gibt. Ansonsten ist [es] aber in anderen Fächern auch so Wenn ich (...) davon ausgehe, dass ich immer zum Beispiel gerne Literaturunterricht mache und ungern Grammatikunterricht und versuche, immer drumherum zu kommen, dann (...) [werde ich] keinen guten Grammatikunterricht geben. Umso mehr bereichert es das eigene Arbeiten, wenn man das mal bei jemandem sieht, der das gerne macht und dementsprechend auch gut macht. Also da steckt ´ne ganz große Chance drinnen.</p>	<p>rausarbeiten und (...) überlegen (...), wo muss ich nochmal ran, weil ich mich da unwohl fühle in diesem Bereich (...). Jemand, der sich zum Beispiel in einem praktischen Teil unwohl fühlt (...) [und] für sich rausbekommt, dass er das nicht gerne macht in einer Gruppe, wird an dieser Fähigkeit arbeiten müssen (...), hat dann aber gleichzeitig die Chance, sich das bei anderen anzugucken, wie es funktioniert und welche Zugänge es da gibt. Ansonsten ist [es] aber in anderen Fächern auch so (...). Umso mehr bereichert es das eigene Arbeiten, wenn man das mal bei jemandem sieht, der das gerne macht und dementsprechend auch gut macht. (...) Da steckt ´ne ganz große Chance drinnen.</p>	<p>Chance, sich Funktionierendes bei anderen abzuschauen und Zugänge zu finden. Bereichert das eigene Arbeiten, wenn man das mal bei jemanden sieht, der das gerne und dementsprechend auch gut macht. Da steckt eine ganz große Chance drinnen.</p>
<p>I: Ja, das sind ja auch meine Überlegungen, dass das Lernen voneinander ganz wesentlich ist für dieses Konzept. //hmm (bejahend)// Dieser Schonraum, den sie hier haben im Gegensatz zum Referendariat, wo sie ja doch sofort unter Beobachtung und unter gewissem, ich sag mal, Notendruck stehen, haben sie hier noch einen Bereich, in dem sie sich ausprobieren können und voneinander lernen können.</p>	<p>I: Ja, das sind ja auch meine Überlegungen, dass das Lernen voneinander ganz wesentlich ist für dieses Konzept. (...) Dieser Schonraum, den sie hier haben im Gegensatz zum Referendariat, wo sie ja doch sofort unter Beobachtung und unter gewissem (...) Notendruck stehen, haben sie hier noch einen Bereich, in dem sie sich ausprobieren können und voneinander lernen können.</p>	<p>I: (...) Das sind ja auch meine Überlegungen, dass das Lernen voneinander ganz wesentlich ist für dieses Konzept. (...) Dieser Schonraum (...) im Gegensatz zum Referendariat, wo sie (...) sofort unter Beobachtung und unter (...) Notendruck stehen, haben sie hier (...) einen Bereich, in dem sie sich ausprobieren können und voneinander lernen können.</p>	<p>I: Auch meine Überlegungen: Das Voneinander-Lernen ist ein wesentlicher Bestandteil dieses Konzeptes. Ein Schonraum, in dem sich die Studierenden ausprobieren können und voneinander lernen können.</p>
<p>B: Ja, vor allem Stärken und Schwächen selbst bei sich erkennen und eben auch sehen</p>	<p>B: Ja, vor allem Stärken und Schwächen selbst bei sich erkennen und eben auch sehen</p>	<p>B: Ja, (...) Stärken und Schwächen (...) bei sich erkennen und eben auch</p>	<p>Stärken und Schwächen bei sich erkennen.</p>

<p>können, dass etwas, was man selber nicht kann, nicht automatisch schwierig ist, sondern einem vielleicht noch nicht liegt, weil man noch nicht die richtigen Zugänge und Methoden in dem Bereich gefunden hat. // hmm (bejahend) // Das kann man dann bei anderen sehen, dass jemand anderes da ganz selbstverständlich rangeht. Das ist, gerade bei Praxisteilen ist es immer sehr schön zu sehen: Wer da noch nicht viel vor Publikum oder vor anderen musiziert hat, oder mit anderen musiziert hat, also wo dann entweder ´ne Aufführungsqualität nicht da ist, wer das nicht kennt, dass einem zugehört wird, wenn man´s macht. Wer keine Ensembleerfahrung hat in dem Bereich, der wird sich schwertun, wenn er dann vor Schülern etwas vorspielen muss. Und, ähm, das muss man sich erstmal eingestehen und merken, dass man das nicht kann und, ähm, dann muss man gucken, wie man damit umgehen kann. Also ich weiß, dass das ´ne große Hürde bei mir ist, weil ich auch sehr ungerne vorgespielt habe in allen Variationen und mich daran erinnere, wie oft ich Luft holen musste, als ich das erste Mal vorsingen musste in der achten Klasse. Und Stücke einzustudieren, da ist es immer sehr schön, wenn man auch die Möglichkeit hat, bei anderen mitzugucken. Bei Musikern, denk ich mal, kommt dann der eigene Anspruch an die musikalische Qualität noch hinzu ein Stück weit, also: Wie gut muss das sein? Wie gut muss ich das selber können, um das vermitteln zu können? Und den passgenau zu kriegen auf das, was die Schüler von mir erwarten, und das, was, ich sag mal auch mal ganz flapsig, notwendig ist, um Schülern</p>	<p>können, dass etwas, was man selber nicht kann, nicht automatisch schwierig ist, sondern einem vielleicht noch nicht liegt, weil man noch nicht die richtigen Zugänge und Methoden in dem Bereich gefunden hat. (...) Das kann man dann bei anderen sehen, dass jemand anderes da ganz selbstverständlich rangeht. Das ist gerade bei Praxisteilen (...) immer sehr schön zu sehen: Wer da noch nicht viel vor Publikum oder vor anderen musiziert hat, oder mit anderen musiziert hat, also wo dann entweder ´ne Aufführungsqualität nicht da ist, wer das nicht kennt, dass einem zugehört wird, wenn man´s macht. Wer keine Ensembleerfahrung hat in dem Bereich, der wird sich schwertun, vor Schülern etwas vor[zu]spielen. Und (...) das muss man sich erstmal eingestehen und merken, dass man das nicht kann, und (...) dann muss man gucken, wie man damit umgehen kann. Also ich weiß, dass das ´ne große Hürde bei mir ist, weil ich auch sehr ungerne vorgespielt habe in allen Variationen und mich daran erinnere, wie oft ich Luft holen musste, als ich das erste Mal vorsingen musste in der achten Klasse. Und Stücke einzustudieren, da ist es immer sehr schön, wenn man auch die Möglichkeit hat, bei anderen mitzugucken. Bei Musikern, denk ich mal, kommt dann der eigene Anspruch an die musikalische Qualität noch hinzu ein Stück weit, also: Wie gut muss das sein? Wie gut muss ich das selber können, um das vermitteln zu können? Und den passgenau zu kriegen auf das, was die Schüler von mir erwarten, und das, was (...) notwendig ist, um Schülern etwas beizubringen. Ich muss jetzt nicht brilliant singen können, um mit</p>	<p>sehen können, dass etwas, was man selber nicht kann, nicht automatisch schwierig ist, sondern einem (...) noch nicht liegt, weil man noch nicht die richtigen Zugänge und Methoden in dem Bereich gefunden hat. (...) Das kann man dann bei anderen sehen, dass jemand anderes da ganz selbstverständlich rangeht. Das ist gerade bei Praxisteilen (...) immer sehr schön zu sehen: Wer da noch nicht viel vor Publikum oder vor anderen musiziert hat, oder mit anderen musiziert hat, (...) wo dann (...) ´ne Aufführungsqualität nicht da ist, wer das nicht kennt, dass einem zugehört wird (...). Wer keine Ensembleerfahrung hat in dem Bereich, der wird sich schwertun, vor Schülern etwas vor[zu]spielen. Und (...) das muss man sich erstmal eingestehen, (...) und dann muss man gucken, wie man damit umgehen kann. Also ich weiß, dass das ´ne große Hürde bei mir ist, weil ich auch sehr ungerne vorgespielt habe (...) und mich daran erinnere, wie oft ich Luft holen musste, als ich das erste Mal vorsingen musste in der achten Klasse. Und Stücke einzustudieren, da ist es immer sehr schön, wenn man auch die Möglichkeit hat, bei anderen mitzugucken. Bei Musikern (...) kommt dann der eigene Anspruch an die musikalische Qualität noch hinzu (...), also: Wie gut muss ich das selber können, um das vermitteln zu können? Und den passgenau zu kriegen auf das,</p>	<p>Durch das Zuschauen bei anderen Methoden und Zugänge finden für Bereiche, die einem noch nicht liegen.</p> <p>Das ist gerade bei Praxisteilen gut zu sehen: Wer noch nicht viel vor Publikum musiziert hat, tut sich schwer, Schülern und Schülerinnen etwas vorzuspielen.</p> <p>Das muss man sich erst einmal eingestehen.</p> <p>Persönliche Hürde gewesen.</p> <p>Es ist schön, wenn man die Möglichkeit hat, bei anderen Musiker/inne/n mitzugucken.</p> <p>Die Passung zwischen dem Anspruch an die eigene Qualität und der benötigten [musikalischen] Qualität, um Schülerinnen und Schülern etwas beizubringen, muss herausgefunden werden.</p> <p>Man muss sich darüber klar sein, dass man nicht brilliant singen können muss, um die Freude am Singen weiterzugeben.</p>
--	---	---	--

<p>etwas beizubringen. Ich muss jetzt nicht brillant singen können, um mit Schülern ein Lied einzustudieren. Das muss man für sich aber erstmal klar haben und trotzdem tun, um die Freude am Singen weiterzugeben und zu übertragen. Jemand, der das für sich selbst noch nicht klar hat, wird es schwierig haben. Und wer nicht überzeugt ist von seiner musikalischen Leistung und Schwierigkeiten hat, vor anderen zu spielen oder zu singen, wird Schwierigkeiten haben, einer Gruppe das klar zu machen, dass das Spaß macht. Also wenn man dann merkt, dass andere das gerne tun und darangehen mit einer Selbstverständlichkeit, dann hilft einem das selber schon weiter, die eigenen Ansprüche zu lockern. // hmm (bejahend) // Also.</p>	<p>Schülern ein Lied einzustudieren. Das muss man für sich aber erstmal klar haben und trotzdem tun, um die Freude am Singen weiterzugeben und zu übertragen. Jemand, der das für sich selbst noch nicht klar hat, wird es schwierig haben. Und wer nicht überzeugt ist von seiner musikalischen Leistung und Schwierigkeiten hat, vor anderen zu spielen oder zu singen, wird Schwierigkeiten haben, einer Gruppe das klar zu machen, dass das Spaß macht. (...) Wenn man dann merkt, dass andere das gerne tun und darangehen mit einer Selbstverständlichkeit, dann hilft einem das selber schon weiter, die eigenen Ansprüche zu lockern. (...)</p>	<p>was die Schüler von mir erwarten, und das, was (...) notwendig ist, um Schülern etwas beizubringen. Ich muss (...) nicht brillant singen können, um mit Schülern ein Lied einzustudieren. Das muss man für sich erstmal (...) klar haben und trotzdem tun, um die Freude am Singen weiterzugeben und zu übertragen. Jemand, der das für sich selbst noch nicht klar hat, (...) wird Schwierigkeiten haben, einer Gruppe das klar zu machen, dass das Spaß macht. (...) Wenn man dann merkt, dass andere das gerne tun und darangehen mit einer Selbstverständlichkeit, dann hilft einem das selber schon weiter, die eigenen Ansprüche zu lockern. (...)</p>	<p>Wenn man merkt, dass andere das gerne tun und mit einer Selbstverständlichkeit drangehen, hilft es, die eigenen Ansprüche zu lockern.</p>
<p>I: Ja, und, äh, dann möchte ich abschließend noch fragen: Wo sehen Sie im Seminarkonzept noch Verbesserungsbedarfe?</p>	<p>I: (...) Dann möchte ich abschließend noch fragen: Wo sehen Sie im Seminarkonzept noch Verbesserungsbedarfe?</p>	<p>I: (...) Wo sehen Sie im Seminarkonzept noch Verbesserungsbedarfe?</p>	<p>I: Wo gibt es im Seminar Verbesserungsbedarfe?</p>
<p>B: (überlegt) Hmm, jetzt muss ich echt überlegen. Das ist im Großen und Ganzen ganz gut gelaufen. Ich glaube, es würde ein bisschen Sicherheit reinbringen, wenn man sich über musikalische Stücke vorher austauscht. Über, also. Also für mich ist es so, dass eine gewisse Flexibilität da sein muss, um reagieren zu können, da die Studenten auch von ihren Terminen her da sind. Ich weiß nicht, ob man Inhalte vorgeben sollte in irgendeiner Form, ob es das einfacher machen würde. Das kann ich jetzt schlecht einschätzen.</p>	<p>B: (...) Jetzt muss ich echt überlegen. Das ist im Großen und Ganzen ganz gut gelaufen. Ich glaube es würde ein bisschen Sicherheit reinbringen, wenn man sich über musikalische Stücke vorher austauscht. (...) Also für mich ist es so, dass eine gewisse Flexibilität da sein muss, um reagieren zu können, da die Studenten auch von ihren Terminen her da sind. Ich weiß nicht, ob man Inhalte vorgeben sollte in irgendeiner Form, ob es das einfacher machen würde. Das kann ich jetzt schlecht einschätzen.</p>	<p>B: (...) Jetzt muss ich echt überlegen. Das ist im Großen und Ganzen ganz gut gelaufen. (...) Es würde ein bisschen Sicherheit reinbringen, wenn man sich über musikalische Stücke vorher austauscht. (...) Ich weiß nicht, ob man Inhalte vorgeben sollte in irgendeiner Form, ob es das einfacher machen würde. Das kann ich jetzt schlecht einschätzen.</p>	<p>B: Im Großen und Ganzen gut gelaufen. Der Austausch über Stücke würde das Gefühl der Sicherheit verstärken. Unsicherheit, ob Inhalte vorgegeben werden sollten.</p>
<p>I: Also so Inhalte bezogen auf die Lernpläne,</p>	<p>I: Also (...) Inhalte bezogen auf die Lernpläne,</p>	<p>I: Also (...) Inhalte bezogen auf die</p>	<p>Auf die Lehrpläne bezogene</p>

also der Lernplan sieht das und das vor.	(...) der Lernplan sieht das und das vor.	Lernpläne (...).	Inhalte?
<p>B: Ja! Also, dass man mit dem schulinternen Lernplan. Na, das Problem ist ja immer, also vielleicht ist das auch etwas, womit ich mich schwertue. Ähm, und ich übertrage das deshalb jetzt konkret: zu benennen, wir machen tatsächlich das. Also die didaktische Reduzierung auf... Zum Beispiel: Wir nehmen das Lied und wir nehmen das Instrumentalstück und die Instrumente. Ähm, das wäre vielleicht etwas, was das Ganze von der Planung leichter machen würde von meiner Seite aus. Aber wie gesagt, da bin ich jetzt unsicher, weil das als Hilfestellung immer angenehm ist, da feste Vorgaben zu haben oder zumindest einen Kanon zu haben, weil man sich sonst in einem sehr großen Bereich bewegt, ähm, und aus einem sehr großen Bereich Sachen auswählen muss. Also, alleine, wenn man überlegt, was an Liedern gesungen werden kann und was an Stücken gespielt werden könnte, dann ist das so viel, dass ich glaube... Äähm, also ich weiß, dass wir es bei uns so machen, dass wir einen Kanon zur Verfügung stellen, also von den schulinternen Lehrplänen ausgehend, und anfangen, Kanons zu erarbeiten, die zur Verfügung gestellt werden, um einfach die Auswahlarbeit zu reduzieren, und da zu sagen: „Das geht, das ist machbar.“ Das ist glaub ich, aber, wie gesagt, das kann auch sein, dass das auch einfach mein Bedürfnis ist, da ich ja auch fachfremd in den Musikunterricht reingegangen bin, und es ist ganz, ganz schwierig, begründet Dinge auszuwählen, die jetzt als</p>	<p>B: Ja! Also, dass man mit dem schulinternen Lernplan. (...) Vielleicht ist das auch etwas, womit ich mich schwertue. (...) Ich übertrage das deshalb jetzt konkret. (...) Wir machen tatsächlich das. Also die didaktische Reduzierung (...). Zum Beispiel: Wir nehmen das Lied und wir nehmen das Instrumentalstück und die Instrumente. (...) Das wäre vielleicht etwas, was das Ganze von der Planung leichter machen würde von meiner Seite aus. Aber wie gesagt, da bin ich jetzt unsicher, weil das als Hilfestellung immer angenehm ist, da feste Vorgaben zu haben oder zumindest einen Kanon zu haben, weil man sich sonst in einem sehr großen Bereich bewegt (...) und aus einem sehr großen Bereich Sachen auswählen muss. Also alleine, wenn man überlegt, was an Liedern gesungen werden kann und was an Stücken gespielt werden könnte, dann ist das so viel. (...) Also ich weiß, dass wir es bei uns so machen, dass wir einen Kanon zur Verfügung stellen, also von den schulinternen Lehrplänen ausgehend, und anfangen, Kanons zu erarbeiten, die zur Verfügung gestellt werden, um einfach die Auswahlarbeit zu reduzieren und da zu sagen: „Das geht, das ist machbar.“ Das (...) kann auch sein, dass das auch einfach mein Bedürfnis ist, da ich ja auch fachfremd in den Musikunterricht reingegangen bin, und es ist ganz, ganz schwierig, begründet Dinge auszuwählen, die jetzt als Unterrichtsgegenstand herangezogen werden können.</p>	<p>B: Ja! (...) dass man mit dem schulinternen Lernplan. (...) Vielleicht ist das auch etwas, womit ich mich schwertue. (...) Wir machen tatsächlich das, (...) die didaktische Reduzierung (...) Zum Beispiel wir nehmen das Lied und wir nehmen das Instrumentalstück und die Instrumente. (...) Das wäre vielleicht etwas, was das Ganze von der Planung leichter machen würde von meiner Seite aus. Aber, (...) da bin ich jetzt unsicher, weil das als Hilfestellung immer angenehm ist, da feste Vorgaben zu haben oder (...) einen Kanon zu haben, weil man sich sonst in einem sehr großen Bereich bewegt (...) und aus einem sehr großen Bereich Sachen auswählen muss. (...) Alleine wenn man überlegt, was an Liedern gesungen werden kann und was an Stücken gespielt werden könnte, dann ist das so viel. (...) Ich weiß, dass wir es bei uns so machen, dass wir einen Kanon zur Verfügung stellen, also von den schulinternen Lehrplänen ausgehend, und anfangen, Kanons zu erarbeiten, die zur Verfügung gestellt werden, um einfach die Auswahlarbeit zu reduzieren und da zu sagen: „Das geht, das ist machbar.“ Das (...) kann auch sein, dass das auch einfach mein Bedürfnis ist, da ich ja auch fachfremd in den Musikunterricht reingegangen bin, und es ist (...) ganz schwierig,</p>	<p>B: Ja.</p> <p>Wir machen das [an unserer Schule] so.</p> <p>Das würde die Planung erleichtern.</p> <p>Unsicherheit.</p> <p>Feste Vorgaben als Hilfestellung, weil man sonst aus einem sehr großen Bereich auswählen muss.</p> <p>Großer Bereich an Liedern und Stücken, aus dem man auswählen muss.</p> <p>Wir stellen im schulinternen Lehrplan einen Kanon machbarer Stücke zur Verfügung, um die Auswahlarbeit zu reduzieren.</p> <p>Das ist mein Bedürfnis, weil ich ja auch fachfremd in den Musikunterricht reingegangen bin, und da ist es ganz schwierig, begründet Unterrichtsgegenstände auszuwählen.</p>

Unterrichtsgegenstand herangezogen werden können.		begründet Dinge auszuwählen, die jetzt als Unterrichtsgegenstand herangezogen werden können.	
<p>I: Ja, das schätze ich ähnlich ein. Für die Studierenden, die fachfremd in dem Seminar sind, für die ist das eine Hilfestellung, wenn man ihnen diese Vorgaben macht. Das erlebe ich auch so. Für Studierende, die aus dem Fach sind, die auch, ich sag mal, sehr versiert sind in Bezug auf Kenntnis von Komponisten, von Werken, auch von Einstudierungsmethoden, die würden sich vermutlich, oder so war meine Erfahrung, eher so ein bisschen, äh, eingeschränkt fühlen. Die möchten aus ihren Ideen herauschöpfen und ihre Ideen im Unterricht umsetzen.</p>	<p>I: Ja, das schätze ich ähnlich ein. Für die Studierenden, die fachfremd in dem Seminar sind, für die ist das eine Hilfestellung, wenn man (...) diese Vorgaben macht. Das erlebe ich auch so. Für Studierende, die aus dem Fach sind, die auch (...) sehr versiert sind in Bezug auf Kenntnis von Komponisten, von Werken, auch von Einstudierungsmethoden, die würden sich vermutlich, (...) so war meine Erfahrung, eher (...) eingeschränkt fühlen. Die möchten aus ihren Ideen herauschöpfen und ihre Ideen im Unterricht umsetzen.</p>	<p>I: (...) Das schätze ich ähnlich ein. Für die Studierenden, die fachfremd in dem Seminar sind, für die ist das eine Hilfestellung, wenn man (...) diese Vorgaben macht. Das erlebe ich auch so. Für Studierende, die aus dem Fach sind, die (...) sehr versiert sind in Bezug auf [die] Kenntnis von Komponisten, von Werken, auch von Einstudierungsmethoden, die würden sich, (...) so war meine Erfahrung, eher (...) eingeschränkt fühlen. Die möchten aus ihren Ideen herauschöpfen und ihre Ideen im Unterricht umsetzen.</p>	<p>I: Ähnliche Einschätzung: Fachfremd Studierende empfinden Vorgaben als Hilfestellung.</p> <p>Studierende aus dem Fach empfinden das meiner Erfahrung nach als Einschränkung. Sie möchten aus ihren eigenen Ideen schöpfen und diese im Unterricht umsetzen.</p>
<p>B: Ja, das ist so. Aber das erlebe ich für mich immer wieder. Ich habe jetzt mit Kunst auch ein Fach, das auch relativ offen ist in der Herangehensweise. Auch da habe ich es immer erlebt, dass fachfremde Kollegen sehr dankbar waren, wenn man ihnen von der Bandbreite her ein bisschen eingegrenzt hat und gesagt hat: „Nimm diese Künstler und diese Werke und wähl dir daraus aus, wo du dich selbst findest, wo du sagst, das kann ich transportieren.“ Ähm, vor allem, wenn man fachfremd ist, hat dann man noch das Problem, dass man Schwierigkeiten weniger gut abschätzen kann, die eine Auswahl nach sich ziehen kann, sag ich jetzt mal. Was praktische Aufgaben, was die Umsetzung angeht. Das man da dann einfach... Es fehlt der Blick dafür, wo es haken wird, sag ich jetzt mal, wenn man es mit Schülern</p>	<p>B: Ja, das ist so. Aber das erlebe ich für mich immer wieder. Ich habe jetzt mit Kunst auch ein Fach, das auch relativ offen ist in der Herangehensweise. Auch da habe ich es immer erlebt, dass fachfremde Kollegen sehr dankbar waren, wenn man ihnen von der Bandbreite her ein bisschen eingegrenzt hat und gesagt hat: „imm diese Künstler und diese Werke und wähl dir daraus aus, wo du dich selbst findest, wo du sagst, das kann ich transportieren.“ (...) Vor allem, wenn man fachfremd ist, hat dann man noch das Problem, dass man Schwierigkeiten weniger gut abschätzen kann, die eine Auswahl nach sich ziehen kann, sag ich jetzt mal. Was praktische Aufgaben, was die Umsetzung angeht. (...) Es fehlt der Blick dafür, wo es haken wird, sag ich jetzt mal, wenn man es mit Schülern umsetzen möchte. Auch vom</p>	<p>B: Ja, das ist so. (...) das erlebe ich für mich immer wieder. Ich habe (...) mit Kunst auch ein Fach, das (...) relativ offen ist in der Herangehensweise. Auch da habe ich es immer erlebt, dass fachfremde Kollegen sehr dankbar waren, wenn man [es] ihnen von der Bandbreite her ein bisschen eingegrenzt hat und gesagt hat: „Nimm diese Künstler und diese Werke und wähl dir daraus aus, wo du dich selbst findest, wo du sagst, das kann ich transportieren.“ (...) Wenn man fachfremd ist, hat (...) man noch das Problem, dass man Schwierigkeiten weniger gut abschätzen kann, die eine Auswahl nach sich ziehen kann (...). Was praktische Aufgaben, was die Umsetzung angeht. (...) Es fehlt der</p>	<p>B: Das erlebe ich in meinem Fach Kunst auch immer wieder: Fachfremde Kollegen und Kolleginnen waren dankbar für [inhaltliche] Eingrenzungen.</p> <p>Als Fachfremde/r kann man Schwierigkeiten in der praktischen Umsetzung im Unterricht weniger gut einschätzen.</p>

<p>umsetzen möchte. Auch vom Einschätzen des Schwierigkeitsgrades her. Das war auch meine Erfahrung, dass ich mich sehr schwer damit getan habe, einschätzen zu können, was geht und was geht noch nicht // hmm (bejahend) //. Deshalb denke ich mal, dass es bei fachfremd Unterrichtenden... Sie werden jetzt ja auch im Fach Musik jetzt auch händeringend gesucht. Es ist großer Fachlehrermangel einmal da, und wo auch wenig fachfremd unterrichtet wird, wenn nicht ein gewisses Maß an Vorkenntnissen da ist, wo es in anderen Fächern viel mehr fachfremd Unterrichtende gibt. Wir haben eine ungleich höhere Zahl an Kollegen und Kolleginnen, die sich an Geschichte und Biologie ran trauen, aber es wird kaum jemand sagen: „Ich gehe fachfremd an Musik ran.“ Es ist ein verschwindend kleiner Prozentsatz, und insofern ist das dann hilfreich //genau//. Es kommt erschwerend hinzu: Man kann sich an wenig festhalten, nenn ich das mal in diesem Fach.</p>	<p>Einschätzen des Schwierigkeitsgrades her. Das war auch meine Erfahrung, dass ich mich sehr schwer damit getan habe, einschätzen zu können, was geht und was geht noch nicht. (...) Deshalb denke ich mal, dass es bei fachfremd Unterrichtenden... Sie werden jetzt ja auch im Fach Musik (...) händeringend gesucht. Es ist großer Fachlehrermangel (...) da, und wo auch wenig fachfremd unterrichtet wird, wenn nicht ein gewisses Maß an Vorkenntnissen da ist, wo es in anderen Fächern viel mehr fachfremd Unterrichtende gibt. Wir haben eine ungleich höhere Zahl an Kollegen und Kolleginnen, die sich an Geschichte und Biologie ran trauen, aber es wird kaum jemand sagen: „Ich gehe fachfremd an Musik ran.“ Es ist ein verschwindend kleiner Prozentsatz, und insofern ist das dann hilfreich. Es kommt erschwerend hinzu: Man kann sich an wenig festhalten (...) in diesem Fach.</p>	<p>Blick dafür, wo es haken wird, (...) wenn man es mit Schülern umsetzen möchte. Auch vom Einschätzen des Schwierigkeitsgrades her. (...) Deshalb denke ich mal, dass es bei fachfremd Unterrichtenden... Sie werden jetzt ja auch im Fach Musik (...) händeringend gesucht. Es ist großer Fachlehrermangel (...) da, und wo auch wenig fachfremd unterrichtet wird, wenn nicht ein gewisses Maß an Vorkenntnissen da ist, wo es in anderen Fächern viel mehr fachfremd Unterrichtende gibt. (...) es wird kaum jemand sagen: „Ich gehe fachfremd an Musik ran.“ Es ist ein verschwindend kleiner Prozentsatz, und insofern ist das dann hilfreich. Es kommt erschwerend hinzu: Man kann sich an wenig festhalten (...) in diesem Fach.</p>	<p>Musiklehrer/innen werden händeringend gesucht. Großer Fachlehrer/innen/mangel.</p> <p>Im Fach Musik wird wenig fachfremd unterrichtet.</p> <p>Es ist hilfreich, wenn man Vorgaben erhält. In diesem Fach kann man sich an wenig festhalten.</p>
<p>I: Ja, dann sage ich ganz herzlichen Dank für diese Einschätzung. Den Blick der erfahrenen LK auf das Seminarkonzept und auf die Studierenden. Dankeschön!</p>	<p>I: Ja, dann sage ich ganz herzlichen Dank für diese Einschätzung. Den Blick der erfahrenen LK auf das Seminarkonzept und auf die Studierenden. Dankeschön!</p>	<p>I: (...) Ganz herzlichen Dank für diese Einschätzung. [...] Blick der erfahrenen LK auf das Seminarkonzept und auf die Studierenden (...).</p>	<p>I: Vielen Dank für den Blick der erfahrenen Lehrkraft auf das Seminarkonzept.</p>