

Musikalische Bildung im Near'n'Peer-Review

**Ein digital gestütztes Hochschulseminarformat orientiert am Prinzip
des wissenschaftlichen Double-Blind-Review Verfahrens mit einem
Fokus auf studentischer Feedbackkompetenz**

Carolina Weyh^{1,*} & Dorothee Barth^{1,*}

¹ *Universität Osnabrück*

** Kontakt: Universität Osnabrück,
Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik,
Neuer Graben 29 / Schloss, 49074 Osnabrück
Mail: carolina.weyh@uni-osnabrueck.de
dorothee.barth@uni-osnabrueck.de*

Zusammenfassung: Wie können sich Studierende mit für musikalische Bildung relevanten gesellschaftlichen Themen in Seminarkontexten vertieft auseinandersetzen und gleichzeitig in ihrer Feedbackkompetenz mit Blick auf ihre spätere Lehrtätigkeit gefördert werden? In dem vorliegenden Beitrag präsentieren wir unser Seminarkonzept „Musikalische Bildung im Near'n'Peer-Review“, das diese Fragen fokussiert. So haben sich im WiSe 2022/23 Lehramtsstudierende des Faches Musik an der Universität Osnabrück mit drei gesellschaftlich aktuell intensiv diskutierten Themen und ihrem Einfluss auf musikalische Bildung auseinandergesetzt: Gendersensibler Musikunterricht; Kulturelle Aneignung und Musikunterricht; Teilhabe im/am Musikunterricht. Im Seminarkonzept, das durch das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur gefördert wurde, wird das Prinzip des wissenschaftlichen Double-Blind-Review-Verfahrens in die Seminarstruktur eingebettet: Die Studierenden werden eine Community (Peer), in der sie in Einzelarbeit zu den genannten Themen Essays verfassen und diese im Near'n'Peer-Review-Verfahren gegenseitig reviewen. Die Reviews werden von den Empfänger*innen zusätzlich ebenfalls bewertet. Das so entstehende Ranking zeigt, welche Studierenden besonders hilfreiche Reviews zu den Essays verfasst haben. Zur Evaluation der Veränderungen im Bereich Feedbackkompetenz werden mittels validierter Fragebögen die berufsbezogenen Selbstkonzepte „Beratung“ und „Diagnostik“ (feedback-bezogene Selbstkonzepte) mittels einer Prä-Post-Messung bei $n = 13$ Lehramtsstudierenden mit dem Unterrichtsfach Musik im Masterstudiengang erhoben. Die Ergebnisse können so interpretiert werden, dass die Studierenden nach dem Seminar zwar kein gesteigertes feedbackbezogenes Selbstkonzept aufweisen, aber ihr Selbstkonzept realistischer geworden ist.

Schlagerwörter: Lehrer*innenbildung; Musikpädagogik; Feedback; Selbstkonzept; Hochschuldidaktik; Digitalität



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung

Musiklehrkräfte, wie auch Lehrkräfte anderer Fachrichtungen, befinden sich im Unterricht stetig wiederkehrend in Feedback-Situationen. Sei es nach einem gemeinsamen Musizieren im Plenum, als Rückmeldung zu einem schriftlichen Hörprotokoll, nach dem Vorspiel einer Gruppenimprovisation oder beim Begleiten einer instrumentalen Einzelübung. „Gutes“ Feedback hat in solchen Situationen einen signifikanten Einfluss auf die Lernleistung der Schüler*innen (vgl. Hattie, 2009), sodass es sinnvoll ist, angehende Lehrkräfte früh in ihrer Feedbackkompetenz zu stärken. Das Projekt „Musikalische Bildung im Near'n'Peer-Review“, das im Zuge des Drittmittelprojekts „Innovative Lehr- und Lernkonzepte: Innovation plus“ des Niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur erarbeitet, durchgeführt und evaluiert wurde, zielt zum einen auf die Stärkung und Reflexion dieser Feedbackkompetenz ab.

Zum anderen soll das Seminarkonzept die vertiefte Auseinandersetzung mit spezifischen Themen musikalischer Bildung fördern, denn der Umgang mit Musik erfolgt nie in bedeutungsfreien Räumen. Persönliche Erfahrungen, Präferenzen und gesellschaftliche Diskurse beeinflussen Hör- und Verhaltensweisen gegenüber Musik. Daher bietet die oben dargestellte formale Rahmung des Seminarkonzeptes die Möglichkeit, die Relevanz aktueller Themen mit Blick auf die musikpädagogische Lehrer*innenbildung zu diskutieren, wobei andere inhaltliche Schwerpunkte ebenso denkbar sind. Im WiSe 2022/23 aber behandelte das Seminar „musikpädagogik #staywoke“ die momentan gesellschaftlich stark diskutierten Themenfelder musikalischer Bildung „Gendersensibilität und Musikunterricht“ (vgl. Heß, 2018; Höschel, 2018; Siedenburg, 2022), „Kulturelle Aneignung und Musikunterricht“ (vgl. Ahlers & Weber, 2023; Barth, 2022; Hömberg, 2022; Weyh, 2024) und „Teilhabe am/im Musikunterricht“ (vgl. Buchborn, 2018; Henning, 2018; Krupp-Schleußner, 2016; Oberschmidt, 2019; Vogt, 2013; Zacheja, 2021).

Um eine tiefergehende Auseinandersetzung mit den genannten Themenfeldern zu ermöglichen und die Feedbackkompetenz der Studierenden zu stärken, wurde ein Seminarkonzept entwickelt, welches das wissenschaftliche Double-Blind-Review-Verfahren in die Hochschulveranstaltung einbettet.¹ Durch eine Programmierung einer Website, die die digitale Schnittstelle für das „Near'n'Peer-Review-Verfahren“ darstellt, (www.nearnpeer.de) konnten die Anonymität und eine randomisierte Verteilung der Essays zu den reviewenden Studierenden gewährleistet werden.

Zunächst wird hier daher die theoretische Grundlage zum Themenbereich Feedback in Lehr-Lernsituationen dargestellt (Kap. 2). Darauf folgen die Erläuterung, inwiefern das Seminarkonzept die Feedbackkompetenz von Studierenden stärken kann und die Darlegung des Seminaraufbaus (Kap. 3), um in Kapitel 4 schließlich die Evaluationsergebnisse des Projektes dazustellen. Dies geschieht auf zwei Ebenen: Zum einen wurde durch eine Begleitforschung das feedbackbezogene Selbstkonzept der Studierenden in einer Prä-Post-Messung erhoben, zum anderen wurde eine allgemeine Seminarevaluation durchgeführt. Der Beitrag schließt mit einem Fazit, in dem u.a. die Potenziale und Möglichkeiten der Übertragbarkeit des „Near'n'Peer-Review-Verfahrens“ auf andere Seminarveranstaltungen ausgelotet werden (Kap. 5).

2 Fachlich theoretische Verortung: Feedback in Lehr-Lernsituationen

Spätestens seitdem John Hattie Feedback als eine der „Top Ten“ der wirksamsten Einflussgrößen auf die Lernleistung von Schüler*innen identifizierte (vgl. Hattie, 2009),

¹ Die Idee der Implementierung des Double-Blind-Review-Verfahrens in die Seminarstruktur einer Hochschulveranstaltung geht maßgeblich auf die Gedanken des ehemaligen wissenschaftlichen Mitarbeiters am Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik der Universität Osnabrück Thomas Surs zurück.

wird die Kompetenz der Lehrperson, „gutes“ Feedback zu geben, als eine Zieldimension pädagogischer Praxis und Theorie betrachtet. Auch Marie-Christine Vierbuchen und Frederike Bartels diagnostizieren in ihrem Sammelband „Feedback in der Unterrichtspraxis“ die hohe Relevanz von Feedback im schulischen Kontext, wodurch in der Lehrkräftebildung sowohl „das Feedbackverhalten der Lehrkraft und seine Auswirkungen und Chancen im Unterricht thematisiert werden [sollten] wie auch die Möglichkeiten einer gezielten Unterstützung und Förderung des Feedbackverhaltens von Lehrkräften“ (Vierbuchen & Bartels, 2019, S. 11).²

Feedback ist dabei eine Information, die auf eine erbrachte Leistung bezogen rückgemeldet wird. John Hattie definiert zusammen mit Helen Timperley Feedback als

„eine Information, die ein Akteur (z.B. Lehrperson, Peer, Buch, Elternteil, Erfahrung, Ich) vermittelt. Sie bezieht sich auf Aspekte der eigenen Leistung oder des Verständnisses. Eine Lehrperson kann eine korrigierende Information, ein Peer eine alternative Herangehensweise, ein Buch eine Information, die Vorstellungen klarstellt und/oder zurecht rückt, vermitteln [...]. Es setzt eine eigene erbrachte Leistung voraus. Es ist daher eine ‚Folge der Leistung‘ bzw. kann erst auf eine Aktivität folgen“ (Hattie & Timperley, 2016, S. 204).

Darüber hinaus kann sich der Fokus von Feedback auf vier Ebenen richten: aufgabenbezogenes Feedback, Feedback über den Prozess der Aufgabenbearbeitung, Feedback über die Selbstregulation und Feedback auf der persönlichen Ebene (vgl. ebd.).

Ein Feedback, das sich auf eine Aufgabe bzw. ein Produkt bezieht, wäre z.B. eine Antwort auf die Frage, ob ein Ergebnis richtig oder falsch ist, oder auch ein inhaltlicher Verweis, wie z.B.: „An dieser Stelle müsste noch Aspekt A mit einbezogen werden.“ Das Feedback bezieht sich auf das *Resultat* eines Bearbeitungsprozesses und korrigiert bzw. gibt eine Information zu diesem.

Das prozessbezogene Feedback zielt auf die Art der Bearbeitung und die verfolgten Strategien zur Verarbeitung der Informationen und Lernprozesse ab. Beispielhafte Rückmeldungen eines Peers könnten sein: „Verändere die Reihenfolge deiner Argumente im ersten Teil des Textes so, dass du mit dem stärksten Argument endest“.

Feedback, das sich auf die Selbstregulation bezieht, setzt eine höhere Fertigkeit in der Selbstevaluation oder der Perspektive voraus, sich noch weiter mit der Aufgabe zu beschäftigen. Ein Beispiel aus diesem Seminar könnte sein: „Sie kennen die Kernkriterien eines Essays. Prüfen Sie, ob Sie diese eingehalten haben.“ Solches Feedback, so Hattie und Timperley, „kann große Auswirkungen auf die Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit, der eigenen Potenziale als Lernender und die selbstregulativen Fähigkeiten haben“ (Hattie & Timperley, 2016, S. 214).

Der letzte Fokus bezieht sich auf die persönliche Ebene. Solches Feedback gehe nach Hattie und Timperley meist mit positiven Leistungen einher und äußere sich als z.B. ein Lob: „Das ist eine gute Leistung!“.

Bezüglich der Lerneffekte haben Hattie und Timperley herausgefunden, dass das auf die Person bezogene Feedback die geringsten Auswirkungen zeigt. Das prozessbezogene und auf die Selbstregulation bezogene Feedback hingegen eignet sich am besten bei einer tiefergehenden Vermittlung und der Beherrschung höherer Aufgaben. Das aufgabenbezogene Feedback schließlich hat einen großen Einfluss auf die Verbesserung der Aufgabenbewältigungsstrategien und die Selbstregulation selbst (vgl. Hattie & Timperley, 2016, S. 214). So kann auf Hattie und Timperley gestützt festgehalten werden, dass Feedback relevant und somit die Schulung angehender Lehrkräfte in ihrer Feedbackkompetenz ebenso relevant ist, was sich u.a. in der Beschäftigung anderer Studien mit der Schulung von Lehrkräften in ihrer Unterrichts-Feedback-Praxis niederschlägt (vgl. Schütze et al., 2017). Auch die Rolle von Peer-Feedback und dessen Wirkungen wird in der Forschung in den Blick genommen (vgl. Latifi et al., 2021; Noroozi et al., 2023). So

² Zur Wichtigkeit der Feedbackkompetenz vgl. auch Buhren, 2015; Carless et al., 2011; Hattie & Clarke, 2018.

konnten Noroozi et al. zeigen, dass ein von ihnen entwickeltes online-Peer-Feedback-Modul dazu beitrug, die argumentative Qualität von Essay, die in Bachelor- und Master-Kursen angefertigt wurden, zu steigern (vgl. Noroozi et al., 2023, S. 12757). An dieser Stelle setzt auch das hier präsentierte Seminarkonzept an. Im Seminar beschäftigen sich Studierende vertieft mit aktuell stark diskutierten Themen, verfassen zu diesen Essays und geben auf einer Website Peer-Feedback zu diesen Essays. Darüber hinaus wurde das Seminar als Vorbereitung für wissenschaftliche Abschlussarbeiten angekündigt, sodass es eine Zukunftsperspektive im Sinne eines „Feedforward“ enthält (im Folgenden näher ausgeführt).

Das „Near’n’Peer-Review-Verfahren“ besteht dabei aus zwei Zyklen. Beide Zyklen werden zweimal von den Teilnehmer*innen durchlaufen. Das heißt, jede Person verfasst im Seminar insgesamt zwei Essays und zwei Reviews und erhält zu diesen jeweils die dazugehörigen Rückmeldungen, wobei zu Anfang des Seminars über Gütekriterien guter Reviews gesprochen wurde. Zunächst schreiben die Studierenden also einen Essay zu einem Themenfeld (z.B. „Gendersensibler Musikunterricht“). Diesen Essay laden sie innerhalb einer Frist auf die Website nearpeer.de hoch. Eine andere Person aus dem Seminar bekommt die schriftliche Aufforderung, zu diesem Essay ein Review zu schreiben und dieses ebenfalls auf der Website einzureichen (Feedback 1). Die*Der Essayist*in kann nun das Review lesen und wird wiederum dazu aufgefordert, das Review bezüglich verschiedener Aspekte zu bewerten³ (Feedback 2). Die Website erstellt dann automatisch ein Ranking aller Reviews, sodass die Studierenden sehen können, wie hilfreich ihr Feedback im Vergleich zu ihren Mitstudierenden eingeschätzt wird. Zu sämtlichen Einzelschritten werden die Seminarteilnehmer*innen per E-Mail automatisch aufgefordert.

Da die Studierenden des Seminars „*musikpädagogik #staywoke*“ also nicht nur für die inhaltliche Vertiefung der Theorieliteratur eigene Essays, sondern zu diesen auch eigene Reviews verfassen, üben sie auch die Formulierung von Feedback. Dabei findet dieses Feedback auf allen vier von Hattie und Timperley genannten Ebenen statt (aufgabenbezogenes Feedback, Feedback über den Prozess der Aufgabenbearbeitung, Feedback über die Selbstregulation und Feedback auf der persönlichen Ebene); das Ranking der Reviews seitens der Empfänger*innen aber fokussiert ausschließlich die erste Ebene, das aufgabenbezogene Feedback.

Ein weiterer Aspekt, der im „Near’n’Peer-Review-Verfahren“ berücksichtigt wird, ist das Thema des „Feedforward“, das in den letzten zehn Jahren in den Geistes- und Sozialwissenschaften verstärkt diskutiert wird. „Feedforward“ bedeutet „die bewußte Planung zielgerichteten Handelns auf der Basis vorheriger Informationen [...]“ (Tomm, 2018, S. 17). Das heißt, dass zukunftsorientierte Fragen mehr gewichtet werden als vergangenheitsorientierte Fragen (vgl. Resch, 2019, S. 101). Dabei werden Rückmeldungen darauf bezogen, wie die Empfänger*innen sich in Zukunft verbessern können. Resch prognostiziert, dass „Feedforward“ zu einem Schlüssel in der Lehr- und Lernkultur werden kann, da es Lehrer*innen an Schulen und Hochschulen dazu anhält, Aufgaben in einer (Lern-)Chronologie zu betrachten (vgl. Resch, 2019, S. 102).

Im „Near’n’Peer-Review“ wird dem „Feedforward“-Prinzip insofern entsprochen, dass die Studierenden im Laufe des Seminars zwei Mal den Zyklus „Essay schreiben – Review bekommen; Review zu einem Essay schreiben – Bewertung des Reviews bekommen“ durchlaufen. Sie haben die Möglichkeit, beim Empfangen der ersten Feedbacks die Empfehlungen sowohl für ihre ersten Texte als auch für den zweiten Zyklus-Durchgang zu berücksichtigen. Und da das Seminar darüber hinaus explizit als Vorbereitung für wissenschaftliche Abschlussarbeiten angekündigt wurde, enthält das

3 Die Studierenden werden per E-Mail dazu aufgefordert, das Review, das sie zu ihrem Essay bekommen haben, in den Bereichen „Umsetzbarkeit“, „Konstruktivität“, „Mehrwert“, „Sprache/Stil“ und „Objektivität“ in Form einer Stern-Vergabe zu bewerten (1–5 Sterne stehen zur Auswahl).

Konzept auch noch nach dem zweiten Zyklus-Durchgang eine Zukunftsperspektive im Sinne eines „Feedforward“.

3 Das musikpädagogische Seminar „musikpädagogik #staywoke“

3.1 Feedbackkompetenz stärken – Innovationscharakter und Zielsetzung in Bezug auf die Lehre

Der Innovationscharakter der Projektidee liegt in der Übertragung des wissenschaftlichen Review-Verfahrens auf die Seminarstruktur der Hochschule. Das Seminar entspricht darin einer lokalen wissenschaftlichen Community („near“), die sich gemeinschaftlich reviewt („and peer“). Durch das herausfordernde und spannende Momentum des Reviewens bzw. „Reviewt-Werdens“ sowie durch die implementierten Anreizstrukturen durch das Ranking der Reviews verfügt die Projektidee über besonderen Innovationscharakter.

Das Entwicklungspotenzial für Hochschullehre durch das „Near’n’Peer-Review-Verfahren“ basiert auf der Beobachtung verschiedener Problematiken des Status Quo gängiger Seminare und der Implementierung eines Verbesserungspotenzials im Seminarkonzept. Dabei soll hier besonders auf die Integration regelmäßiger Partizipation und Kollaboration als Lösung des Problems, dass in Seminaren häufig schlicht die Zeit für ausführliche Debatten und theoretisch fundierte kritische Positionierungen der Studierenden fehlt, verwiesen werden.

Weitere Potenziale liegen darin, dass die Studierenden durch ihr selbstständiges Handeln auf der digitalen Ebene der Veranstaltung einen anderen Status einnehmen als sonst in Präsenzsitzungen in Seminaren: Dort nämlich liegen die Bewertungsmaßstäbe häufig zu sehr auf Seiten der Dozierenden. „Feedback has traditionally been conceived of as originating from the teacher, and primarily comprising written commentary on end of module“ (Merry et al., 2013, S. 179). Doch gerade andere Feedbackformen, wie die des „peer feedback“ und „self assessment“, sind enorm wirksam und sollten mehr Berücksichtigung finden (vgl. Resch, 2019, S. 102). Beim „Near’n’Peer-Review-Verfahren“ handelt es sich um ein solches „peer feedback“, da die Bewertungsmaßstäbe (in Form der Reviews) sowie das Bewusstsein für Leistungs- und Kompetenzzuwächse (die Rankings) bei den Studierenden liegen. Sie nehmen im Vergleich zu den Präsenzsitzungen eine „ermächtigte“ Position ein und werden in diesem digitalen Raum zu „mächtigeren“ Subjekten. Dies setzt sich darin fort, dass Studierende der Erfahrung nach in einer herkömmlichen Veranstaltung beim gegenseitigen Feedback häufig durch persönliche Beziehungen beeinflusst sind – ggf. auf Kosten der Fachlichkeit. Das anonymisierte Verfahren aber ermöglicht eine Fokussierung der Rückmeldungen auf die Fachlichkeit.

Eine weitere Innovation des Seminars liegt schließlich darin, dass Studierende der Erfahrung nach häufig aufgrund selbstzugeschriebener Defizite Kritik und Feedback von sich aus vorrangig den Dozierenden überlassen. Im „Near’n’Peer-Review-Verfahren“ sind Studierende Partizipant*innen im Bereich Kritik und Feedback, was wiederum das Fähigkeitskonzept in der Rolle gleichberechtigter Kritiker*innen (und damit auch das feedbackbezogene Selbstkonzept) stärkt – ein Bereich, der für ihre zukünftige eigene Lehrtätigkeit von Relevanz ist.

3.2 Aufbau des Seminars „musikpädagogik #staywoke“

Das Seminar „musikpädagogik #staywoke“ fand im Wintersemester 2022/23 am Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik der Universität Osnabrück statt und wurde von Carolina Weyh durchgeführt. Es gliedert sich in drei Phasen: Die Vorbereitungsphase in Form einer theoretischen Sensibilisierung (zwei Sitzungen), die Hauptphase, in

der die drei Themenfelder „Gendersensibler Musikunterricht“, „Kulturelle Aneignung und Musikunterricht“ und „Teilhabe im/am Musikunterricht“ bearbeitet werden (neun Sitzungen) und die Abschlussphase mit der Seminarreflexion und -evaluation sowie einer studierendengewählten Schwerpunktsitzung (zwei Sitzungen).

Auf der Ebene des „Near’n’Peer Review-Verfahrens“ verfasst jede*r Seminarteilnehmer*in im Laufe des Semesters zwei Essays (zu zwei der drei Themenfeldern) und reviewt wiederum ebenfalls zwei Essays anderer Studierender. Die Themenvergabe erfolgt zufällig über die Website. So bekommt beispielsweise ein Student (zufällig über die Website generiert) die beiden Themen „Gendersensibler Musikunterricht“ und „Kulturelle Aneignung und Musikunterricht“ zugeteilt, zu denen er je einen Essay schreiben soll. Wiederum zufällig werden ihm zwei konkrete, von Studierenden angefertigte Essays zu den Themen „Kulturelle Aneignung und Musikunterricht“ und „Teilhabe im/am Musikunterricht“ zugeteilt, die er anschließend reviewt.

Die Vorbereitungsphase des Seminars fokussiert die ausgewählten drei aktuellen Themenfelder der Musikpädagogik und beginnt mit einer inhaltlichen Selbstreflexion der Studierenden, in der sie sich ihrer eigenen Verortungen bezüglich verschiedener Differenzkategorien bewusst werden. Dies geschieht privat und wird nicht im Plenum geteilt, sodass eine ehrliche persönliche Auseinandersetzung stattfinden kann. Im Anschluss werden die Seminarteilnehmer*innen gebeten, eigene und für sie aktuell bedeutsame Fragen an die drei Themenfelder zu formulieren und auf einem Padlet zu sammeln. Auf diese Fragen geht die Seminarleiterin in den jeweiligen Einführungen der Themenfelder dezidiert ein, um dann in der letzten Sitzung des Seminars das Padlet erneut im Plenum zu betrachten und die Studierenden anonym abstimmen zu lassen, ob die Fragen für sie persönlich nun geklärt sind oder nicht (s. Abb. 1). Die Fragen, die mit mehreren „Daumen runter“ (also ungeklärt) markiert wurden, erklären sich schließlich die Studierenden gegenseitig im Plenum.



Abbildung 1: Padlet der abschließenden Sitzung zur Frage: „Was bleibt? Rückgriff auf die in der ersten Sitzung formulierten Fragen der Studierenden und Bewertung, ob diese nun hinreichend geklärt sind“ (eigene Forschung)

Die Hauptphase unterteilt sich wiederum in drei Teile mit je drei Sitzungen. Diese drei Sitzungen gleichen sich in ihrem Aufbau. Zuerst erfolgen in Präsenz eine inhaltliche Einführung in das jeweilige Themenfeld sowie die Besprechung anfangs gesammelter Fragen der Studierenden. Anschließend fertigen die Studierenden individuell und digital

die Essays und nachfolgend die Reviews an. Abschließend gibt es wieder eine gemeinsame Diskussionssitzung, in der die Inhalte des jeweiligen Themenfelds vertieft und diskutiert werden. Diese letzten Sitzungen sind von Themenfeld zu Themenfeld unterschiedlich gestaltet (s. Tab. 1), denn die konkrete Ausgestaltung orientiert sich an dem Diskussionspotenzial der eingereichten Essays und den Nachfragen in den Einführungssitzungen.

Die Abschlussphase des Seminars beginnt mit einer Praxis-Sitzung, in der das Seminar für eine konkrete Lerngruppe eine unterrichtliche Inszenierung plant unter besonderer theoretischer Berücksichtigung des Themenfelds „Teilhabe im/am Musikunterricht“. In der Seminarabschlusssitzung schließlich steigen die Studierenden in einen Reflexionsprozess ein, der von den bis dahin noch ungeklärt gebliebenen Fragen an die drei Themenfelder geleitet wird.

Die folgende Tabelle 1 gibt einen Überblick über den Verlauf des Seminars.

Tabelle 1: Übersicht über den Seminarverlauf (eigene Darstellung)

| Phase/Sitzungen | Inhalte der Sitzung | |
|---|---|--|
| Vorbereitungsphase 1 | <i>Übung:</i> Sensibilisierung für den Themenkomplex „Diskriminierungserfahrungen“ und Reflexion des eigenen Standpunkts bezüglich verschiedener Differenzkategorien (z.B. Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung etc.). Fragen an die drei Themenfelder sammeln (1. „Gendersensibler Musikunterricht“, 2. „Kulturelle Aneignung und Musikunterricht“, 3. „Teilhabe im/am Musikunterricht“) | |
| | 2 <i>Theoretische Grundlagenvorlesung:</i> Gerechtigkeit und Musikunterricht unter Berücksichtigung rechtlicher Grundlagen in Deutschland (Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz) <i>Propädeutikum:</i> Essay-Schreiben; Review-Schreiben | |
| Hauptphase 3 4 5 6 7 8 9 10 11 | <i>Einführung: Gendersensibler Musikunterricht</i> Plenum: Klärung der Anfangsfragen zu Themenfeld 1 | |
| | Schreiben der Essays und Reviews in Heimarbeit | |
| | <i>Drei Essays unter der Lupe:</i> Die Studierenden beschäftigen sich in Gruppen mit von der Lehrperson ausgesuchten und anonymisierten (besonders provokanten) Essays und diskutierten die Grundaussagen und mögliche Forderungen für Forschung und Praxis. Im Anschluss werden die Ergebnisse im Plenum präsentiert, verglichen und diskutiert. Abschließende Klärung der Anfangsfragen zu Themenfeld 1 | |
| | <i>Einführung: Kulturelle Aneignung und Musikunterricht</i> Plenum: Klärung der Anfangsfragen zu Themenfeld 2 | |
| | Schreiben der Essays und Reviews in Heimarbeit | |
| | <i>Konkrete Musiken finden und rassismuskritisch aufarbeiten:</i> Die Studierenden suchen ein konkretes Musikstück, dem eine Klasse der Sek. I u.a. praktisch musizierend begegnen soll, mit dem Ziel des Kompetenzerwerbs im Bereich der Wahrnehmung und Reflexion einer „fremden“ Gebrauchspraxis (da keine konkrete Schüler*innengruppe vorhanden ist, gehen die Studierendengruppen von ihren eigenen Gebrauchspraxen aus), recherchieren Hintergrundinformationen und skizzieren eine unterrichtliche Behandlung unter besonderer Berücksichtigung möglicher Kritikpunkte Kultureller Aneignung. Abschließende Klärung der Anfangsfragen zu Themenfeld 2 | |
| | <i>Einführung: Teilhabe im/am Musikunterricht</i> Plenum: Klärung der Anfangsfragen zu Themenfeld 3 | |
| | Schreiben der Essays und Reviews in Heimarbeit | |
| | <i>Essayinitiierte Zwiegespräche:</i> Im Seminarraum sind neun verschiedene Zitate aus den studentischen Essays großformatig ausgelegt. Die Studierenden begegnen diesen Zitaten zu zweit und haben acht Minuten Zeit, sich über die vorgegebene, zum Essay passende Impulsfrage bzw. Einschätzungsaufforderung auszutauschen und zu einem gemeinsamen Ergebnis zu kommen. Dieses notieren sie auf dem bereitliegenden Material, sodass das nächste Paar sehen kann, was vorherige Studierende gedacht haben. Die Lehrperson wählt im Laufe der Phase zwei besonders kontroverse Zitate aus und verlegt die abschließende Diskussion ins Plenum. Abschließende Klärung der Anfangsfragen zu Themenfeld 3 | |
| | Abschlussphase 12 13 | <i>Praxis-Sitzung:</i> Konzeption einer Unterrichtsstunde für eine konkrete Schulklasse unter besonderer Berücksichtigung des Teilhabe-Aspekts |
| | | <i>Seminarabschluss:</i> Feedback, Reflexion und Bewertung, ob die Anfangsfragen an die drei Themenfelder geklärt sind (und gemeinsame Beantwortung der ungeklärten Fragen). |

4 Evaluation

4.1 Feedbackbezogenes Selbstkonzept von Lehrkräften in der ersten Ausbildungsphase

Das Projekt „Musikalische Bildung im Near’n’Peer-Review“ wurde durch eine Begleitforschung flankiert. Diese nimmt die Entwicklung des feedbackbezogenen Selbstkonzepts der Studierenden mit Hilfe des Instruments ERBSE-L (Erfassung berufsbezogener Selbstkonzepte angehender Lehrkräfte) (Retelsdorf et al., 2014) in Form einer Vorher-Nachher-Untersuchung in den Blick. ERBSE-L wurde explizit für Untersuchungen im Bereich der Professionalisierung von Lehrer*innen in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung (Studium) entwickelt. Erfasst werden können verschiedene Selbstkonzeptdimensionen, wobei in dieser Studie die Bereiche „Diagnostik“ und „Beratung“ erhoben wurden (feedbackbezogene Selbstkonzepte). Das Instrument kann in Large-Scale-Studien zur Professionalisierung von Lehrer*innen eingesetzt werden, in unserer Untersuchung wurden ausschließlich die Seminarteilnehmer*innen befragt ($n = 13$), sodass keine quantitativ stichhaltigen Aussagen getroffen werden können. Außerdem sind die psychometrischen Kennwerte des Instruments zufriedenstellend bis gut (vgl. ebd.).

Unter dem Selbstkonzept wird die „mentale Repräsentation der eigenen Person“ verstanden, was bedeutet, dass Selbstkonzepte aus die eigene Person betreffenden „Vorstellungen, Einschätzungen und Bewertungen“ bestehen (Möller & Trautwein, 2015, S. 178). Das berufsbezogene Selbstkonzept stellt dabei ein bereichs- bzw. domänenspezifisches Selbstkonzept dar, das z.B. im Vergleich zum akademischen Selbstkonzept seltener empirisch erfasst wird (vgl. Rothland & Straub, 2018, S. 136). Für die hier durchgeführte Untersuchung von besonderer Bedeutung ist der Fakt, dass selbstbezogene Kognitionen, etwa das berufsbezogene Selbstkonzept, bezogen auf den Lehramtsberuf, unter die Kompetenzfacette Motivation fallen: „Sie [berufsbezogene Selbstkonzepte] sind motivational insofern von Bedeutung, als dass Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten das Erleben und Verhalten in Leistungssituationen beeinflussen“ (Rothland & Straub, 2018, S. 137). Wir gehen nun ausgehend davon an, dass ein positives feedbackbezogenes Selbstkonzept der Lehramtsstudierenden demnach positiv zu feedbackbezogenen Leistungsbewertungen beiträgt und dementsprechend eine positive Erwartungshaltung bezüglich des eigenen Feedbackgebens fördert, was sich wiederum positiv auf das Feedback selbst und die damit verbundenen Lernleistungen der Schüler*innen auswirken kann.

Um die feedbackbezogenen Selbstkonzepte zu erheben, verwenden wir aus dem ERBSE-L-Inventar die sieben Items, die den Selbstkonzeptdimensionen „Diagnostik“ und „Beraten“ angehören, sodass durch die Erhebung dieser Dimensionen in jeweils der ersten und letzten Sitzung des Seminars Aussagen darüber getroffen werden können, ob und wie sich das Selbstkonzept bezogen auf die Feedbackkompetenz verändert. Die verwendeten Items sind in Tabelle 2 dargestellt:

Tabelle 2: Übersicht der Items (eigene Forschung)

| <i>Nr.</i> | <i>Item</i> | <i>Dimension</i> |
|------------|--|------------------|
| 08 | Ich kann Leistungen anderer gut beurteilen | SK Diagnostik |
| 09 | Es fällt mir leicht, einzuschätzen, bei welchen Aufgaben andere Probleme haben | SK Diagnostik |
| 10 | Ich merke schnell, wenn andere Probleme haben | SK Diagnostik |
| 11 | Ich bin gut, wenn es darum geht andere Leute einzuschätzen | SK Diagnostik |
| 18 | Ich kann andere gut beraten | SK Beratung |
| 19 | Anderer haben schon immer gerne meinen Rat gesucht | SK Beratung |
| 20 | Anderen bei Problemen weiterzuhelfen, ist etwas, das ich gut kann | SK Beratung |

Anmerkung: SK = Selbstkonzept

Für jedes Item stehen vier Antwortvarianten zur Verfügung: 1 = „trifft überhaupt nicht zu“, 2 = „trifft eher nicht zu“, 3 = „trifft eher zu“ und 4 = „trifft völlig zu“.

Im Zuge der Auswertung haben sich folgende Werte ergeben:

Tabelle 3: Ergebnisse der Begleitforschung (eigene Forschung)

| | <i>M (SD)</i> | <i>M (SD)</i> |
|--------------------------|---------------|---------------|
| Selbstkonzept Diagnostik | 3.17 (.67) | 3.19 (.48) |
| Selbstkonzept Beratung | 3.23 (.62) | 3.37 (.62) |

Anmerkung: *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

Der Mittelwert der Selbstkonzeptdimension „Beratung“ ist sowohl vor als auch nach dem Seminar höher als der Mittelwert der Dimension „Diagnostik“, doch ist der Unterschied so gering (.06/.18), dass keine weiteren Aussagen abgeleitet werden können.

Zwar ist ein Zuwachs an Werten (bezogen auf den Erhebungszeitpunkt vor und nach dem Seminar) vorhanden, aber so gering, dass nicht behauptet werden kann, das feedbackbezogene Selbstkonzept der Studierenden habe sich durch das Seminar bedeutend verbessert.

Auffällig aber sind die hohen Ausgangswerte beider Selbstkonzepte. Tatsächlich ähneln diese Werte Messungen weiterer Erhebungen zu Selbstkonzepten von Lehramtsstudierenden, die bereits an anderer Stelle erfolgten: Martin Rothland und Sophie Straub nehmen in ihrem Beitrag zum Sammelband „Learning to Practice, Learning to Reflect?“ die Veränderungen des berufsbezogenen Selbstkonzepts Studierender im Praxissemesterlauf in den Blick (Rothland & Straub, 2018). Dabei verwenden sie ebenfalls das Instrument ERBSE-L für die Erfassung des berufsbezogenen Selbstkonzepts – in ihrem

Fall vor und nach Beendigung des Praxissemesters (vgl. Rothland & Straub, 2018, S. 144). Die von ihnen erhobenen Werte der Selbstkonzepte „Diagnostik“ ($M = 3.03 \rightarrow M = 3.18$) und „Beratung“ ($M = 3.20 \rightarrow M = 3.33$) liegen nahe an den Messungen dieser Studie (vgl. Tab. 2 in Rothland & Straub, 2018, S. 147). Rothland und Straub stellen dar, dass die hohen Ausgangswerte eine weitere Zunahme der Selbstkonzepteinschätzungen aufgrund des Deckeneffekts erschweren (vgl. Rothland & Straub, 2018, S. 156). Dieser Fall könnte in der hier dargestellten Studie ebenfalls vorliegen und das Ausbleiben eines Zuwachses des feedbackbezogenen Selbstkonzepts erklären.

Eine Erklärung für die hohen Ausgangswerte selbst könnte aber darin liegen, dass bei der Erhebung vor dem Seminar das sog. ideale Selbstkonzept erfasst wurde. Selbstkonzepte nämlich können in ideale und reale Selbstkonzepte differenziert werden (vgl. Koch, 2005, S. 160). Das reale Selbstkonzept drückt dabei aus, wie sich eine Person „tatsächlich selbst wahrnimmt und durch das Feedback von anderen Personen erfährt“ (ebd.). Der Wunsch einer Person, wie sie gerne wäre, stellt hingegen das ideale Selbstkonzept dar. Rothland und Straub, die auch mit dem hier angewendeten Instrument ERBSE-L gearbeitet haben, vermuten, dass bei der Vorher-Erhebung ihrer Studie eher das ideale Selbstkonzept der Studierenden erfasst wurde (vgl. Rothland & Straub, 2018, S. 156). Selbiges könnte in der hier vorgestellten Studie der Fall sein: Vor dem Besuch des Seminars „musikpädagogik #staywoke“ erfasst ERBSE-L die idealen Selbstkonzepte „Diagnostik“ und „Beratung“. Da die Studierenden während des Seminars dann Feedback bezüglich ihrer Feedbackkompetenz bekommen (in Form der Bewertungen ihrer Reviews und des Rankings derselbigen), verändert sich ihr Selbstkonzept entsprechend und wird realistischer.

Um diesen Gedanken zu vertiefen, lohnt der Blick in die individuelle Entwicklung der befragten Studierenden. Hier zeigt sich, dass sich bei zehn von 13 Studierenden mindestens zwei Items verändert haben; nur bei einer Person trat keine Veränderung ein. Diese hat sowohl vor als auch nach dem Seminar alle Fragen mit „trifft völlig zu“ beantwortet, was entweder auf ein sehr ausgeprägtes Selbstkonzept oder auf eine möglichst schnelle Beantwortung der Fragebögen hindeutet. Eine Person veränderte sich sogar in allen Items (positiv und negativ). Die Konfrontation mit der Situation des „Near’n’Peer-Review-Verfahrens“, selbst Feedback zu geben und auf dieses wiederum Feedback zu bekommen, scheint bei den Lehramtsstudierenden mehrheitlich idealistische selbstbezogene Einschätzungen relativiert zu haben – sowohl in den positiveren wie auch negativeren Bereichen.⁴ Die Schlussfolgerung liegt nahe, dass die Studierenden nach dem Seminar insgesamt über ein realistischeres Selbstkonzept ihrer Feedbackkompetenz verfügen.

4.2 Seminarrückmeldungen

Die Evaluation des Seminars ist insgesamt positiv ausgefallen. Zwölf Studierende gaben an, in der Veranstaltung viel gelernt zu haben, und elf Studierende würden die Veranstaltung weiterempfehlen. Das Ziel, dass Studierende sich durch das „Near’n’Peer-Review-Verfahren“ intensiv mit den gesellschaftlich relevanten Themen musikalischer Bildung auseinandersetzen, scheint (wenigstens für Einzelpersonen) erreicht zu sein. So schreibt ein*e Studierende*r aus dem Seminar in der anonymen Evaluation am Ende:

„Für ein wissenschaftlich orientiertes Seminar war das Konzept absolut passend. Die Kombination aus Essays und dem damit verbundenen Analysieren/Bewerten dieser hat dafür gesorgt, dass man sich mit jedem Thema ausführlich auseinandergesetzt hat“.

Ein*e andere*r Seminarteilnehmer*in gibt eine ähnliche Rückmeldung:

⁴ Diese Interpretation legen ebenfalls Rothland und Staub für ihre Ergebnisse an (vgl. Rothland & Straub, 2018, S. 156).

„Aktuelle Themen, die für die Planung von Unterricht relevant sind, werden behandelt. [...] Es war sehr gut, dass wir auf Themen eingegangen sind, von denen man weiß, dass sie gesellschaftlich relevant sind. Man konnte das Wissen zu diesen Themen stärker vertiefen und dementsprechend Konsequenzen für das eigene Handeln ziehen“.

Auffällig ist, dass mehrfach, auch schon im Seminar selbst, ein stärkerer Bezug zur Schulpraxis (konkrete Unterrichtssituationen) gewünscht wurde. Dem konnte durch die Flexibilität des Seminarplans in Form einer gesonderten Praxis-Sitzung (Sitzung 12) entsprochen werden. Bei einem anderen Seminarablauf jedoch, z.B. bei der Behandlung von nur zwei Themenfeldern, könnte eine intensivere Theorie-Praxis-Verzahnung von Beginn an vorgesehen werden. So könnte wiederum dem Wunsch einer weiteren Person entsprochen werden: *„Wenn mehr Zeit wäre, hätte ich mir gerne noch mehr Praxisbezug gewünscht. Dadurch würde man viele Punkte sicher noch besser verstehen und sich deutlich einfacher vorstellen können, wie man diese in der Praxis umsetzen kann“.* Da der Schwerpunkt des Seminars „musikpädagogik #staywoke“ nicht auf dem Theorie-Praxis Bezug, sondern auf der Vertiefung der Theorie in Form einer intensiven Rezeption der Literatur zu einzelnen gesellschaftlich relevanten Themenfelder musikalischer Bildung lag, ist es nicht verwunderlich, dass der Praxisbezug von den Seminarteilnehmer*innen als ausbaufähig empfunden wurde. Doch wenn der Wunsch der Übertragbarkeit in unterrichtspraktische Situationen so ausgeprägt ist, könnte in einem erneuten Seminarendlauf die Option einer Schwerpunktverschiebung überdacht werden.

Durch das Reduzieren der Themenanzahl könnte zusätzlich eine weitere Auffälligkeit gelöst werden, nämlich der Eindruck, dass die Motivation des Rankings und Reviewt-Werdens im Laufe der Hauptphase des Seminars bei den Studierenden nachließ. Hierauf deuteten verzögerte Abgabezeiten im dritten Themendurchgang bei gleichzeitig bestmöglichen Evaluationswerten bezüglich der Verständlichkeit der Seminargliederung⁵ hin (in den ersten beiden Zyklus-Durchgängen gab es keinerlei verspätete Abgaben bzw. Bewertungen, im letzten Zyklus-Durchgang musste die Lehrperson teilweise nachfragen – die Evaluationsergebnisse zeigen aber, dass der Grund dafür kein Missverständnis o.ä. sein kann). Es kann also vermutet werden, dass, wenn nur zwei Themenfelder behandelt und alle Studierenden zu allen Themen Essays und Reviews schreiben würden, die Motivationskurve eventuell über die gesamte Hauptphase des Seminars anhielte.

Trotzdem hat sich auch gezeigt, dass das „Near’n’Peer-Review-Verfahren“ das Potenzial hat, in Seminarkontexten eine intensive Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Themen zu begünstigen.

5 Fazit

Das „Near’n’Peer-Review-Verfahren“ stärkt die Feedbackkompetenz angehender Lehrkräfte dahingehend, dass die Studierenden durch das Durchlaufen des Seminars ein realistisches feedbackbezogenes Selbstkonzept entwickeln. Dies kann motivational von Bedeutung sein, da es sich positiv auf das Erleben und Verhalten der Studierenden in Leistungssituationen ihrer späteren beruflichen Kontexte auswirkt. Somit kann festgestellt werden, dass sich durch das Seminarkonzept tendenziell die Feedbackkompetenz der Studierenden weiterentwickelt, was wiederum die Lernleistungen zukünftiger Schüler*innen fördern kann.

Außerdem ist das „Near’n’Peer-Review-Verfahren“ grundsätzlich interdisziplinär übertragbar, da die Inhalte durch Themen anderer Fächer ausgetauscht werden können.

Praktisch eröffnen sich allerdings Hürden, da die eigens programmierte Website nicht offen zugänglich ist. Eine Übertragung innerhalb der Universität Osnabrück ist denkbar. Auf Basis der Evaluation und eventuellen Anpassungen (Abwandlung der Anzahl und

⁵ 100 Prozent der Studierenden beantworteten die Frage „Die Veranstaltung verläuft nach einer klaren Gliederung“ mit dem höchsten Item „stimme voll zu“.

Inhalte der in der Hauptphase behandelten Themenfelder) kann das Format aber optimal auf andere Lehrveranstaltungen des Instituts für Musikwissenschaft und Musikpädagogik der Universität Osnabrück übertragen werden (z.B. Near'n'Peer-Review im Instrumentalunterricht, in Dirigatskursen, in Tontechnikseminaren, u.v.w.m.). Für eine barrierefreie Transferierung auch auf Seminare anderer Hochschulen müsste die digitale Schnittstelle weiterentwickelt und als Open Source Software bzw. kostenlose Website angeboten werden.

Die Übertragbarkeit wird begünstigt durch die Option, dass letztlich jedes mediale Produkt in Form von Bild und Text einem Review unterzogen werden kann. Denkbar wäre z.B. die Verwendung eines anderen Mediums (z.B. selbst angefertigte Textvisualisierungen). Außerdem könnte die Verwendung anderer Medien auf eine aktuelle Entwicklung reagieren: der Zugang der breiten Öffentlichkeit zu KI-basierten Chatbots. Studierende schreiben einzureichende Essays eventuell nicht mehr selbst. Da die Ebene des „Near'n'Peer-Review-Verfahrens“ im Seminar „musikpädagogik #staywoke“ die unbenotete Studienleistung darstellt, erscheint der Seminarleitung der Appell an die Eigenverantwortung der Studierenden als ausreichend.

Abschließend zeigt die Evaluation des Seminars (Ergebnisse der Befragung und die qualitativen Einzelrückmeldungen), dass eine intensive Auseinandersetzung mit den Themenfeldern musikalischer Bildung „Gendersensibler Musikunterricht“, „Kulturelle Aneignung und Musikunterricht“ und „Teilhabe im/am Musikunterricht“ durch die Implementierung des „Near'n'Peer-Review-Verfahrens“ in der Seminarstruktur begünstigt wurde.

Literatur und Internetquellen

- Ahlers, M. & Weber, B. (2023). Aneignung – diskursive Erweiterungen und Reflexionen. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 25–47.
- Barth, D. (2022). (Zu) Wem gehören Musiken? Interkulturelles Musizieren im Spannungsfeld kultureller Aneignungsprozesse. In H. Henning & K. Koch (Hrsg.), *Vielfalt. Musikgeragogik und interkulturelles Musizieren* (Innsbrucker Perspektiven zur Musikpädagogik 6) (S. 153–180). Waxmann.
- Buchborn, T. (2019). Welche Musikerinnen und Musiker können in Deutschland Musiklehrerinnen und Musiklehrer werden und welche nicht? Eine Analyse der Eignungsprüfungsanforderungen für Lehramtsstudiengänge. *Diskussion Musikpädagogik*, 83, 39–47.
- Buhren, C. (2015). *Handbuch Feedback in der Schule*. Beltz.
- Carless, D., Salter, D., Yang, M. & Lam, J. (2011). Developing Sustainable Feedback Practices. *Studies in Higher Education*, 36 (4), 395–407. <https://doi.org/10.1080/03075071003642449>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Hattie, J. & Clarke, S. (2018). *Visible Learning. Feedback*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429485480>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2016). Die Wirkung von Feedback. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2016: Thementeil: Allgemeine Didaktik und Hochschule* (S. 204–239). Schneider.
- Henning, H. (Hrsg.). (2020). *All inclusive?! Aspekte einer inklusiven Musik- und Tanzpädagogik*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992769>
- Heß, F. (2018). Genderforschung. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 77–80). Waxmann.
- Hömberg, T. (2022). Interkulturelles Musizieren als kulturelle Aneignung? Musikpädagogische Argumentationen zur Kritik an Cultural Appropriation. In H. Henning &

- K. Koch (Hrsg.), *Vielfalt. Musikgeragogik und interkulturelles Musizieren* (Innsbrucker Perspektiven zur Musikpädagogik 6) (S. 181–205). Waxmann.
- Höschel, F. (2018). Doing Gender in the Music Classroom. Analytical Short Film (ASF) about “Doing Gender”-Processes in the Bacaria-Lesson. In C. Wallbaum (Hrsg.), *Comparing International Music Lessons on Video* (S. 347–366). Georg Olms.
- Koch, S. (2005). Berufliches Selbstkonzept und eigenverantwortliche Leistung. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 36, 157–174. <https://doi.org/10.1007/s11612-005-0121-2>
- Krupp-Schleußner, V. (2016). *Jedem Kind ein Instrument? Teilhabe an Musikkultur vor dem Hintergrund des capability approach*. Waxmann.
- Latifi, S., Noroozi, O., Hatami, J. & Biemans, H.J.A. (2021). How does Online Peer Feedback Improve Argumentative Essay Writing and Learning? *Innovations in Education and Teaching International*, 58 (2), 195–206. <https://doi.org/10.1080/14703297.2019.1687005>
- Merry, S., Price, M., Carless, D. & Taras, M. (2013). *Reconceptualising Feedback in Higher Education: Developing Dialogue with Students*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203522813>
- Möller, J. & Trautwein, U. (2015). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2. Aufl.) (S. 177–199). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_8
- Noroozi, O., Banihashem, S.K., Biemans, H.J.A., Smits, M., Vervoort, M.T.W. & Verbaan, C. (2023). Design, Implementation, and Evaluation of an Online Supported Peer Feedback Module to Enhance Students’ Argumentative Essay Quality. *Education an International Technologies*, 28, 12757–12784. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11683-y>
- Oberschmidt, J. (2019). Versuch über eine Musikdidaktik der Differenz. Musikunterricht durch die Brille der Inklusion betrachtet. In I. Henning, S. Sauter & K. Witte (Hrsg.), *Kreativität grenzenlos!? Inner- und außerschulische Expertisen zu inklusiver Kultureller Bildung* (S. 135–150). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839443507-010>
- Resch, K. (2019). Feedback in der Hochschule und der Schule – eine Begriffsbestimmung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19 (1), 98–104. https://doi.org/10.35468/jlb-01-2019_09
- Retelsdorf, J., Bauer, J., Gebauer, S.K., Kauper, T. & Möller, J. (2014). Erfassung berufsbezogener Selbstkonzepte angehender Lehrkräfte (ERBSE-L). In *Diagnostica* 60, 98–110. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000108>
- Rothland, M. & Straub, S. (2018). Die Veränderung berufsbezogener Selbstkonzepte im Praxissemester. Empirische Befunde zur Bedeutung sozialer Unterstützung durch betreuende Lehrkräfte sowie Kommilitoninnen und Kommilitonen. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 135–162). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_5
- Schütze, B., Rakoczy, K., Klieme, E., Besser, M. & Leiss, D. (2017). Training Effects on Teachers’ Feedback Practice. The Mediating Function of Feedback Knowledge and the Moderating Role of Self-Efficacy. *ZDM: The International Journal on Mathematics Education*, 49, 475–489. <https://doi.org/10.1007/s11858-017-0855-7>
- Siedenburg, I. (2022). Gendersensibler Musikunterricht. In H. Klingmann & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.), *Musikunterricht und Inklusion. Grundlagen, Themen- und Handlungsfelder* (S. 137–152). Helbling.
- Tomm, K. (2018). *Die Fragen des Beobachtens. Schritte zu einer Kybernetik zweiter Ordnung in der systemischen Therapie* (6. Aufl.). Carl-Auer Systeme.

- Vierbuchen, M.-C. & Bartels, F. (Hrsg.). (2019). *Feedback in der Unterrichtspraxis. Schülerinnen und Schüler beim Lernen wirksam unterstützen*. Kohlhammer.
- Vogt, J. (2013). Benachteiligung und Teilhabe im Kontext von Kultur- und Musikpädagogik. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 1–19.
- Weyh, C. (2024). Musikpädagogik und Kulturelle Aneignung. Mögliche Handlungsansprüche an Musikunterricht. *Diskussion Musikpädagogik*, 101, 56–62.
- Zacheja, H. (2021). *Studierende für den inklusiven Musikunterricht ausbilden. Entwicklung und Evaluation eines Theorie-Praxis-Seminarkonzeptes in der Lehramtsausbildung*. Waxmann.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Weyh, C. & Barth, D. (2024). Musikalische Bildung im Near'n'Peer-Review. Ein digital gestütztes Hochschulseminarformat orientiert am Prinzip des wissenschaftlichen Double-Blind-Review Verfahrens mit einem Fokus auf studentischer Feedbackkompetenz. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 7 (1), 204–218. <https://doi.org/10.11576/hlz-6384>

Eingereicht: 05.04.2023 / Angenommen: 02.04.2024 / Online verfügbar: 23.05.2024

ISSN: 2625–0675



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Music Education in Near'n'Peer-Review. A Digitally Supported University Seminar Format Oriented on the Principle of the Scientific Double-blind Review Process with a Focus on Student Feedback Competence

Abstract: How can students deal in depth with social issues relevant to music education in seminar contexts and at the same time develop their feedback skills with a view to their future teaching activities? In this article, we present our seminar concept “Musical Education in Near'n'Peer Review”, which focuses on these questions. In the winter semester 2022/23, student teachers of music at the University of Osnabrück explored three topics that are currently the subject of intense social debate and their influence on music education: Gender-sensitive music lessons; cultural appropriation and music lessons; participation in/at music lessons. In the seminar concept, which was funded by the Niedersächsische Ministry of Science and Culture, the principle of the scientific double-blind review process is embedded in the seminar structure: The students become a community (peer) in which they write individual essays on the topics mentioned and review them in a near'n'peer review process. The reviews are also evaluated by the recipients. The resulting ranking shows which students have written particularly helpful reviews of the essays. To evaluate the changes in the area of feedback competence, the job-related self-concepts ‘counselling’ and ‘diagnostics’ (feedback-related self-concepts) are surveyed using validated questionnaires by means of a pre-post measurement in $n = 13$ teaching students with music as a teaching subject on the Master’s degree program. The results can be interpreted to mean that although the students did not exhibit an increased feedback-related self-concept after the seminar, their self-concept has become more realistic.

Keywords: teacher education; music education; feedback; self-concept; university didactics; digitality