

Von der Uni in die Schule und zurück

Wissenstransfer als integraler Bestandteil der Lehrer:innenbildung

Dorothee Barth

Mit Transfer-Seminaren in der Lehrer:innenbildung können drei zentrale Problemfelder bearbeitet werden: Es können Impulse für die Auswahl der Unterrichtsinhalte gegeben, beidseitig begehbare Brücken zwischen Theorie und Praxis gebaut sowie Beiträge zur Weiterbildung von Lehrkräften geleistet werden. Im Text stellt die Autorin Strukturen von kooperativen und projektorientierten fachdidaktischen Seminaren vor, in denen ein dreifacher Wissenstransfer zwischen Universität, Schulen und gesellschaftlich-kulturellen Institutionen initiiert wird. Die Darstellung dieser *WITRANKO*-Seminare (*W*issens*T*RANSfer durch *K*ooperation) wird eingebunden in die Debatte zur Reform der Lehrer:innenbildung seit dem »Pisa-Schock« 2001. Es erscheint vielversprechend, *WITRANKO*-Seminare als integralen Bestandteil der Lehrer:innenbildung zu implementieren.

1. Die Vorgeschichte

Das deutsche Bildungssystem scheint nicht erst seit dem »PISA-Schock« im Jahre 2000/2001 reformbedürftig – auch z.B. in den 1970er Jahren war von einem »nationalen Bildungsnotstand« die Rede. Doch ein derart ausgeprägter bildungspolitischer Umbruch, wie er durch die internationale Schulleistungsstudie PISA im Jahre 2000/2001 ausgelöst wurde, hatte vorher in vielen Bereichen so noch nicht stattgefunden. Damals wurden im Auftrag der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) 15-jährige Schüler:innen aller Schulformen im internationalen Vergleich auf ihre alltags- und berufsrelevanten Kenntnisse und Fähigkeiten hin getestet – im Lesen, in der Mathematik und in den Naturwissenschaften. Die deutschen Schüler:innen landeten (anders als man bisher angenommen hatte) auf den mittleren oder sogar hinteren Rängen. Zudem gab es extreme Leistungsspreizungen mit hohen Anteilen von Risikoschüler:innen; die Koppelung von sozialer Herkunft und den gemessenen Leistungsdefiziten war in

kaum einem anderen Land so deutlich nachvollziehbar wie in Deutschland. Begleitet von einem überwältigenden Medienecho reagierte die Kultusministerkonferenz daraufhin mit der Verabschiedung eines »Handlungskataloges« mit sieben Handlungsfeldern – wie z.B. der Verbesserung der Sprachkompetenz in unterschiedlichen Feldern, einer besseren Verzahnung von Vor- und Grundschule, ggf. verbunden mit einer frühzeitigen Einschulung oder einem Ausbau schulischer und außerschulischer Ganztagsangebote. Neu und von großer Durchschlagskraft bis in die Klassenzimmer hinein war die Einführung eines Bildungsmonitorings und von Bildungsstandards, die eine Umpolung von der Input- zur Outputsteuerung gewährleisten sollten, sowie die Einführung zentraler Prüfungen. Im Zuge der Forderung nach Kompetenzorientierung, nach Diagnosen individueller Leistungsstände und nach gezielter Förderung leistungsschwacher Schüler:innen wurden ebenso Verbesserungen der »diagnostischen und methodischen Kompetenz« der Lehrkräfte gefordert.

Doch die neuen Ideen waren nicht unumstritten: Aufgrund des hohen Reformdrucks fehlte Zeit, das jeweils notwendige theoretisch-konzeptionelle Rüstzeug bereit zu stellen. Die Forderung nach einer Kompetenzorientierung im Fach Musik wurde z.B. schneller in den Kerncurricula und Lehrplänen formuliert, als die Fachdidaktik auch nur einigermaßen theoretisch haltbare Modelle dazu vorlegen konnte (vgl. dazu z.B. Hömberg 2018). Der im Theoriekontext geäußerte Vorbehalt, dass beispielsweise die Kompetenz »Musik analysieren« nicht unabhängig vom Gegenstand gedacht werden kann (es bedarf vollkommen anderer Zugriffe, eine Oper, eine Fuge, einen Tango oder Dark Metal zu analysieren), sorgt bis heute dafür, dass in den Curricula und Lehrplänen einiger Bundesländer unter der Flagge von Kompetenzorientierung die alte Orientierung am Gegenstand beibehalten wird (vgl. 3.2). Auch wurde kritisch debattiert, ob durch die Kompetenzorientierung der klassische Bildungsbegriff der Humboldt'schen Tradition ohne Not auf dem Altar einer neoliberalen Effizienzsteigerung geopfert werde, wenn z.B. durch die ästhetischen Schulfächer Transferwirkungen auf allgemeine Verbesserungen der schulischen Leistungen bewirkt werden sollen. Hier zeigt u.a. Tabea Raidt in ihrer Dissertation *Bildungsreformen nach PISA. Paradigmenwechsel und Wertewandel an Umformulierungen in Bildungsplänen*, wie das *Musizieren* als selbstzweckhafte Tätigkeit, die »Freude vermitteln« kann (1994), zehn Jahre später zu einem Transfermedium zur Leistungssteigerung degradiert wird. Die Schüler:innen sollen nunmehr »aus praktischem musikalischem und künstlerischem Tun Freude und Zuversicht in die eigene Leistungsfähigkeit entwickeln« (Raidt 2010: 148).¹

1 Kultusministerium/Landesinstitut für Erziehung und Unterricht 2004: 104.

2. Konsequenzen für die Lehrer:innenbildung?

Ging es in den Reformbemühungen nach PISA zunächst vorrangig um Strukturreformen im Bildungssystem, gilt die so genannte Hattie-Studie als Durchbruch, nun auch die Bedeutung der Lehrer:innenpersönlichkeit und damit auch die Lehrer:innenbildung in den Blick zu nehmen. Der neuseeländische Bildungsforscher hatte im Jahre 2008 in seinem Buch *Visible Learning* in einer groß angelegten Metastudie die Frage zu beantworten versucht, was guter Unterricht sei. In einer differenzierten Analyse kommt er zu dem Schluss, dass der Leistungserfolg von Schüler:innen weniger durch die äußeren Strukturen von Schule und Unterricht zu begründen sei als dadurch, wie die Lehrkraft ihren Unterricht durchführt. Erfolgreich seien z.B. eine ausgeprägte Feedbackkultur, eine Stärkung der Selbstreflexivität der Schüler:innen sowie das fortwährende Bemühen, das Lernen und das Unterrichtsgeschehen durch ihre Augen zu sehen. Die Studie wurde breit rezipiert und recht unterschiedlich interpretiert. Letzteres führt u.a. der Erziehungswissenschaftler Hilbert Meyer zum einen darauf zurück, dass Hattie selbst einen »großzügigen« Übergang »von der empirischen Analyse zur Praxeologie« tätige und dass zum anderen die Leser:innen häufig einzelne Daten herausnehmen und absolut setzen würden (Meyer 2014: 2). Doch, so Meyer weiter, normative »Orientierungen für guten Unterricht« können eben auch nur durch »eine normative (in der Regel bildungstheoretische) Argumentationsfigur« begründet werden – nicht durch Interpretationen empirischer Ergebnisse (ebd.: 9).

Die Einsicht, dass Lehrer:innenpersönlichkeiten von entscheidender Bedeutung für den Erfolg im Bildungssystem sind und dass folglich auch die Lehrer:innenbildung einer erhöhten Aufmerksamkeit und Verbesserung bedarf, motivierten das Bundesministerium für Bildung und Forschung im Jahre 2014 zur Qualitäts-offensive Lehrerbildung (BMBF 2014). Es sollten neue Entwicklungen »angestoßen und gefördert werden, in deren Mittelpunkt die lehrerbildenden Hochschulen stehen« (Meyer 2014: 9). Nachhaltige und systematische Verbesserungen sollten in sechs Handlungsfeldern erzeugt werden, z.B. in der »Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung« oder in der »Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften«. Bemerkenswert ist hier, dass sich von den 16 exemplarisch angeführten Untersuchungsfeldern acht auf eine verbesserte Vernetzung der Ausbildungsphasen beziehen. Hier allerdings wird explizit gefordert, eine Fachdidaktik zu fördern, »die die Schulwirklichkeit in die hochschulische Ausbildung angemessen einbezieht«, bzw. die »schulpraktische Elemente frühzeitig und zielgerichtet in fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Studienelemente« integriert. Dass es aber für die Professionalisierung der Lehrkräfte im Sinne eines verbesserten Theorie-Praxis-Bezugs ebenso förderlich sein könnte, die Schul- und Unterrichtsentwicklung enger an fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Erkenntnisse zu binden, tritt in den Hintergrund.

Um die Professionalität in der Lehrer:innenbildung zu erhöhen und die immer wieder beklagte Kluft zwischen ›Theorie‹ (Hochschule) und ›Praxis‹ (Schule) zu überwinden, löste in nahezu allen Bundesländern die Einführung eines Praxissemesters die bisherigen vier- oder fünfwöchigen Kurzpraktika ab. Damit die Schulwirklichkeit in die hochschulische Ausbildung integriert werden kann, wurden Strukturen geschaffen, in denen Vertreter:innen der Schulpraxis und der universitären Bildung eng kooperieren – sowohl bei der Unterrichtsplanung als auch bei der -reflexion. Die Initiierung multiperspektivischer Sichtweisen auf das Unterrichtsgeschehen mit einem Fokus auf der Verzahnung theoretischen und praktischen Denkens sollte neben der Dauer vor allem die Qualität der praktischen Phase steigern. Insofern wurde die Einführung des Praxissemesters von den beteiligten Institutionen in der Regel begrüßt, auch wenn bis heute erhebliche organisatorische Schwierigkeiten zu bewältigen sind. Interessanterweise aber zeigen umfangreiche Forschungen, die (auch im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung) rund um das Praxissemester stattfinden, dass negative Effekte sogar verstärkt werden können, wenn eine verzahnte und qualifizierte Begleitung z.B. aus organisatorischen, persönlichen oder personalen Gründen nicht im nötigen Ausmaß stattfinden kann. In diesem Falle orientieren sich die Studierenden schnell am Alltags- und Erfahrungswissen der unterrichtende Lehrer:innen, die sie dann für die eigentlichen Expert:innen für Unterricht halten. Daher weist auch Terhart eindringlich darauf hin, dass unter Praxiselemente »nicht nur »Praktika [fallen sollten], sondern auch handlungsbezogene Übungen in Seminaren (z.B. anhand von Unterrichtsvideos, die zunehmend Einsatz finden)« (Terhart 2014: 8).

3. Problemfelder in der Lehrer:innenbildung

Trotz der oben beschriebenen Maßnahmen begegnen mir als Hochschullehrerin, die ich auf das Bildungssystem durch die fachdidaktische Brille der ersten Ausbildungsphase schaue, aber auch die anderen beiden Phasen der Lehrer:innenbildung im Blick habe, drei Problemfelder. Sie schließen in einem weiten Sinne an die Ergebnisse der Hattie-Studie oder an die Handlungsfelder der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* an, werden aber im engen Sinne bisher noch nicht hinreichend reflektiert. Auch wenn diese Problemfelder im Folgenden mit Beispielen aus der Musikdidaktik erläutert und veranschaulicht werden, habe ich aus Fachgesprächen mit Kolleg:innen erfahren, dass in anderen Fächern ähnliche Schwierigkeiten auffallen. Für die Klarheit der Veranschaulichung ist eine fokussierte, eventuell polarisierende Darstellung notwendig. Daher möchte ich hier darauf hinweisen, dass – auch wegen des föderal strukturierten Bildungssystems – die im Text angeführten Bemerkungen und Beispiele zwar exemplarisch für weit verbreitete Probleme, aber nicht mit allgemeinen Geltungsanspruch auf jeden *einzelnen* Fall übertragbar sind.

3.1. Problemfeld I: Unterrichtsinhalte

Das erste Problemfeld betrifft die Schwierigkeit, die Auswahl der konkreten Unterrichtsinhalte² zu begründen und zu rechtfertigen. Dieses Problem ist nicht neu und wird in der Fachdidaktik zyklisch wiederkehrend aus guten Gründen immer wieder thematisch. In der aktuellen Debatte um Schul- und Unterrichtsentwicklung und vor allem in bildungspolitischen Vorgaben tritt diese Frage aber hinter anderen zurück (vgl. Abschnitt 1). Doch die Frage, welcher Inhalt im Musikunterricht thematisiert wird, muss stets aktualisiert und dabei auf mehreren bildungstheoretischen und musikdidaktischen Ebenen beantwortet werden. Zunächst ist auf der Ebene einer allgemeinen Zielvorstellung zu fragen, inwiefern der ausgewählte Inhalt einen Beitrag zur musikalischen Bildung der Schüler:innen leisten kann: Zielt die Thematisierung dieses Inhalts darauf ab, dass sie mündig und in sozialer Verantwortung an der sie umgebenden musikalisch-kulturellen Welt teilnehmen, sie (mit-)gestalten und weiter entwickeln können? Auf der Ebene einer kategorialen Bildung muss der Inhalt exemplarisch für übergeordnete Problemstellungen und relevant für die Gegenwart und Zukunft der Schüler:innen sein. Einer kompetenzorientierten Musikdidaktik folgend sollte der Inhalt mit Blick auf die zu fördernde Kompetenz (auch losgelöst vom konkreten Gegenstand) begründet werden. Auf der Ebene einer erfahrungsorientierten Musikdidaktik ist zu argumentieren, welche musikalische Praxis mit diesem bestimmten Gegenstand erfahren und reflektiert werden kann (Wallbaum 2014). Wenn Inhalte aber weder musikdidaktisch noch bildungstheoretisch begründet werden (können), werden sie selbstzweckhaft und stehen häufig kaum noch in einem Bezug zur umgebenden Welt (in diesem Falle zu einer gelebten musikalischen Praxis). Fast scheinen sie auf Grund gewisser Traditionen, Vertrautheiten oder persönlicher Schwerpunkte zur unterrichtlichen Thematisierung angeordnet oder vorgeschlagen zu werden. Musikunterricht und Lehrer:innenbildung laufen dann Gefahr, in einen geschlossenen Kreislauf zu geraten: »In der Schule sagte man mir, ich brauche Kenntnisse über die Sonatenhauptsatzform für das Studium, und im Studium sagte man mir, ich brauche diese Kenntnisse für die Schule« (Aussage eines Studenten im Kolloquium). Dass die Auswahl konkreter Inhalte zu selten an fachdidaktische Argumentationen (oder fachwissenschaftliche Erkenntnisse) gebunden wird, zeigt sich z.B. auch in einem Auseinanderdriften von einerseits übergeordneten Präambeln in Lehrplänen und Curricula, die sich an Fachdidaktik und Bildungswissenschaften orientieren, und den verpflichtend geforderten Inhalten andererseits. So heißt es z.B. in den Präambeln des Kerncurriculums für die Oberstufe Musik in Niedersachsen, dass sich der Musikunterricht »auch an der

2 Der unscharfe Begriff ›Unterrichtsinhalt‹ bzw. ›Inhalt‹ steht hier quasi pars pro toto für alles, was gezielt zur Thematisierung im Unterricht ausgewählt wird, wie z.B. auch ›Gegenstand‹, ›Thema‹, ›Problem‹ o.ä.

Lebenswelt der Schüler:innen und Schüler zu orientieren und dementsprechend vielfältige Zugangsweisen zu unterschiedlicher Musik zu ermöglichen« habe. Weiter heißt es, »der Musikunterricht dient zudem der kulturellen Identitätsfindung, unterstützt die Persönlichkeitsentwicklung (...)« (Niedersächsisches Kultusministerium 2015). Als konkreter Inhalt aber werden dann »die Kenntnis und Fähigkeit sachgerechter Anwendung folgender verbindlicher Begriffe zur inhaltlichen und fachlichen Konkretisierung« gefordert – z.B. »Durchgang, Imitation, Fugato, Motiv, Phrase, Satz, Motivisch-thematische Verarbeitung: Sequenzierung, Abspaltung, Variantenbildung, Reihungs- und Entwicklungsformen: ABA-Form, Rondo, Sonatenhauptsatzform, Fuge, Variation, Rezitativ, Arie ...« (ebd.: 16). Inwiefern in diesen und weiteren 46 Begriffen zur inhaltlichen Konkretisierung die oben zitierten Präambeln eingelöst werden können (z.B. die Persönlichkeitsentwicklung), wird in den Curricula nicht weiter angegeben. Es wird kein Zusammenhang zwischen den Inhaltsvorgaben und Kompetenzerwartungen auf der einen und den vielversprechenden Formulierungen in den Präambeln auf der anderen Seite hergestellt. Auch Hattie, so Meyer, hat die Frage nach der Strukturierung der Unterrichtsinhalte »stiefmütterlich behandelt. Mit ein wenig mehr ›Klafki‹ hätte Hattie dieses Defizit beheben können« (Meyer 2014: 9).

3.2. Problemfeld II: fehlende Brücken zwischen Theorie und Praxis

Das deklarative, konzeptuell-formale Wissen, das im Studium erworben wird, und das prozedural-praktische Wissen und Können, das im Schulalltag verlangt wird und eher an situative Erfahrung gebunden ist, stehen in der dreiphasigen Lehrer:innenbildung immer noch zu unverbunden nebeneinander. In theoriebezogenen fachdidaktischen Seminaren beklagen die Studierenden immer wieder die Anhäufung von ›Vorratswissen‹, das erst Jahre später erprobt werden kann. In der zweiten Phase und im späteren Beruf aber ist vieles universitäre Wissen in Vergessenheit geraten oder wird als praxisfern beurteilt. Daher wurden u.a. in der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* im Studium höhere Praxisanteile gefordert: Die Lehrer:innenbildung möge sich mehr an der real existierenden Situation in Schulen ausrichten (vgl. Abschnitt 2). Dabei aber wird übersehen, dass die mangelnde Kohärenz im System nicht nur darin besteht, dass die ›Theorie nicht zur Praxis passt‹, sondern dass ebenso die ›Praxis nicht zur Theorie passt‹. Wäre es nicht aus der Schul- und Unterrichtsentwicklung zuträglich, sich mehr an fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Erkenntnissen und Überlegungen zu orientieren? Die Hoffnung jedenfalls, diesem Problem durch ständigen Generationswandel zu begegnen, dass also frisch ausgebildete Lehrer:innen neues fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen in die Schulen bringen, scheint sich nicht zu erfüllen. Obwohl Studierende in fachwissenschaftlichen und -didaktischen Seminaren in der ersten Ausbildungsphase an der Universität wesentliche Kompetenzen und

Überzeugungen sowie kognitives Wissen erwerben, ordnen sie sich in der zweiten Ausbildungsphase (zuweilen wider besseres Wissen) rasch in das Schulsystem ein, orientieren sich am Erfahrungswissen der Kolleg:innen und bilden subjektive Theorien aus, die kaum noch an das einstige fachdidaktisches Wissen anschließen (z.B. Wyss 2013). Diese Entfremdung zwischen Theorie (Wissenschaft) und Praxis (Schule) setzt sich im weiteren Berufsleben fort (siehe 3.3).

3.3. Problemfeld III: Fortbildung von Lehrkräften

In den vergangenen zwei Jahrzehnten sind zahlreiche Reformen initiiert und durchgeführt worden, die den Stellenwert der Lehrerbildung erhöht, ihre inhaltliche und institutionelle Struktur profiliert und ihre Forschungsbasis verbreitert haben. Gleichwohl bleibt viel zu tun; der Ausbau der Weiterbildung von Lehrkräften ist nur eine der anstehenden Aufgaben (Terhart 2014: 8).

In diesem Kontext führt Terhart weiter aus, dass der immer wieder geforderte Ausbau der »regelmäßige[n], verpflichtende[n] und sanktionierte[n] Weiterbildung für Lehrkräfte« (Terhart, 2014: 8) gegenüber den Bemühungen, die erste und zweite Phase zu vernetzen, »immer noch hinter den ursprünglichen Erwartungen zurück[bleibt]« (ebd.) – sicher auch, weil dieser Ausbau seinen »Preis hat« (ebd.). Doch ebensowenig wie Menschen Ärzte oder Rechtsanwälte konsultieren möchten, die sich seit ihrem zweiten Staatsexamen nicht mehr grundlegend weitergebildet haben, sollten Kinder und Jugendliche von Lehrkräften unterrichtet werden, die sich nach ihrem zweiten Staatsexamen gar nicht oder nur sehr unregelmäßig fortgebildet haben. Der föderalen Struktur des Bildungssystems entsprechend haben die Bundesländer dazu unterschiedliche Regelungen getroffen: Sind in Hamburg z.B. »30 Zeitstunden pro Lehrkraft an allgemeinbildenden Schulen und 45 Zeitstunden an beruflichen Schulen innerhalb der Jahresarbeitszeit vorgesehen«, die dokumentiert und von der Schulleitung kontrolliert werden müssen (Behörde für Bildung und Sport Hamburg 2006), heißt es in Niedersachsen deutlich anspruchloser, dass Lehrkräfte verpflichtet sind, »sich zur Erhaltung der Unterrichtsbefähigung in der unterrichtsfreien Zeit fortzubilden« (Niedersächsisches Kultusministerium 2020). Doch selbst fortbildungswillige Lehrkräfte besuchen erheblich lieber Veranstaltungen, auf denen kreative Methoden zu bekannten Themen oder direkt einsetzbare Unterrichtsmaterialien vorgestellt werden, als solche, in denen Erkenntnisse der Fach- oder Bildungswissenschaften oder theoriebezogene fachdidaktische Überlegungen präsentiert und deren Zusammenhänge mit der Unterrichtspraxis diskutiert werden. So kämpfen beispielsweise die Orga-

nisator:innen des Bundeskongress Musikpädagogik³ seit Jahrzehnten darum, auch theoriebezogene, wissenschaftlich orientierte Veranstaltungen für die Fortbildung von Lehrkräften attraktiv zu machen. Denn in der Regel besuchen dort eine Handvoll interessierter Lehrkräfte theoriebezogene Veranstaltungen; ganze Turnhallen aber werden bei praxisbezogenen Kursen gefüllt (z.B. zu Chorarbeit, Percussion oder Beatbox). Es ist daher erforderlich, verpflichtende fachdidaktische, fach- und bildungswissenschaftliche Fortbildungen zum selbstverständlichen Teil des Lehrer:innenberufs zu erklären – und zwar nicht in der Freizeit, sondern während der Arbeitszeit.

4. Wissenstransfer durch Kooperation – ein Baustein zur Lösung?

Diese Projekte helfen, sich zu öffnen und sich mit etwas zu beschäftigen, mit dem man vorher nichts zu tun hatte. Man lernt, Projekte selbst zu gestalten und mitzudenken, aktiv Dinge zu hinterfragen und zu entwickeln. Da die Projekte im Leben verankert sind, können die Dinge auch mal schiefgehen; man lernt mutig zu sein und Dinge auszuprobieren – so kann man enorm viel lernen. (Zitat einer Studentin)

Die Entwicklung des hier vorgestellten projektorientierten und kooperativen Seminarmodells *WITRANKO* (Wissenstransfer durch Kooperation) an der Universität Osnabrück (UOS) wurde motiviert durch Lösungsversuche für Problemfeld I – den fehlenden Bezug der Unterrichtsinhalte zum ›wirklichen‹ Leben. Doch schnell wurde deutlich, dass – wenn weitere Reflexionsschleifen eingebaut werden – in diesen Seminaren auch die beiden anderen Problemfelder bearbeitet werden können. Durch die Kooperation dreier Partner in den *WITRANKO*-Seminaren (ein musikdidaktisches Seminar, eine oder mehrere Schule/n sowie eine Institution des gesellschaftlich-kulturellen Lebens) werden Räume für einen dreifachen Wissenstransfer geöffnet. Indem die Institutionen punktuell, aber systematisch an Bildung und Ausbildung beteiligt werden, kann der oben geschilderte, hermetisch scheinende Kreislauf aufgebrochen werden: Themen des ›wirklichen Lebens‹ werden zu Inhalten in der Lehrer:innenbildung und im Musikunterricht; die Institutionen werden zum Regulativ zwischen den Zielvorstellungen theoriebezogenen und praxisbezogenen Wissens (Problemfeld 1). Die Studierenden konzipieren auf Basis theoriebezogenen Wissens den Unterricht, führen ihn im Idealfall selbst durch und reflektieren im Anschluss ihre Erfahrungen. Auf diese Weise werden Brücken zwischen dem

3 Dieser im zweijährigen Turnus stattfindende Kongress ist der größte musikpädagogische Fortbildungskongress in Europa mit ca. 40 parallelen Veranstaltungsschienen an vier Tagen (<https://bk-mu.de>).

universitären, deklarativen, konzeptuell-formalen Wissen und dem schulpraktisch benötigten prozedural-praktischen Wissen und Können gebaut, die während der Dauer des Seminars mehrfach in beide Richtungen begangen werden (Problemfeld II). Schließlich erhalten auch die Lehrkräfte an Schulen neue Anregungen – sowohl mit Blick auf die Inhalte, deren Relevanz durch die musikalisch-kulturelle Realität begründet ist, als auch mit Blick auf die Notwendigkeit theoriebezogener Begründungen von Inhalten (und weitere unterrichtspraktische Entscheidungen) (Problemfeld III). Studien- und Prüfungsordnungen am Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik (IMM) an der UOS sehen Gestaltungsspielräume für die Entwicklung solcher projektorientierter Kooperationsseminare vor; an anderen Universitäten können wohl Seminare, die »aktuelle gesellschaftspolitische schulrelevante Themen« aufgreifen und einen »hohen Praxisbezug« aufweisen, nur extracurricular angeboten werden (Martensen 2019: 9). Seit nunmehr fünf Jahren sind am IMM WITRANKO-Seminare entwickelt, durchgeführt, reflektiert, überarbeitet und erneut erprobt worden. Um diese in ihrer Struktur bisher recht heterogen angelegten Seminare in übertragbare Modelle zu überführen, soll hier eine Systematik vorgeschlagen werden, die vom Ziel bzw. vom Ergebnis ausgeht. Hier werden drei Ziele und Ergebnisse trennscharf benannt – im konkreten Fall wird zwar meist eines davon dominant sein, die anderen werden aber auch eine Rolle spielen. Die Seminare können auf die Initiierung von Begegnungen (a), auf die Erstellung von Materialien (b) oder auf die Erstellung eines künstlerischen Produkts (c) zielen.

a Initiierung von Begegnungen

Die Studierenden vernetzen die eigene Lernsituation mit dem Musikunterricht an Schulen sowie einem kulturellen Event, einer Institution oder einem musikalisch-gesellschaftlich relevanten Thema. Die Protagonist:innen der verschiedenen Bereiche werden zusammen- und in einen Austausch gebracht. Als Beispiel für dieses erste Modell wird hier ein WITRANKO-Seminar in Kooperation mit dem *Morgenland Festival Osnabrück* skizziert. Dieses Festival widmet sich traditionellen, avantgardistischen, klassischen und populären Musikkulturen des Vorderen Orients⁴ und verfolgt dabei zwei Prinzipien: Es gibt in der Regel einen Länderschwerpunkt (z.B. Syrien, Libanon, Kasachstan); außerdem treten Musiker:innen aus dem Gastland gemeinsam mit einheimischen Künstler:innen auf, die sich die jeweiligen musikalischen Kulturen selbst neu erschlossen haben. Allen Beteiligten geht es dabei stets um die Qualität der Musik und nicht um ein soziales Ereignis. Dies gelingt so gut, dass einige Konzerte des Festivals mittlerweile auch an anderen Orten stattfinden – wie z.B. in der Elbphilharmonie Hamburg, im Pierre Boulez Saal

4 So die Bezeichnung auf der Homepage: URL: www.morgenland-festival.com/ueber-uns (Stand: 20.11.2017).

in Berlin, im Bimhuis in Amsterdam oder im jeweiligen Gastland selbst. Das IMM führte in den vergangenen Jahren bislang drei WITRANKO-Seminare in Kooperation mit dem *Morgenland Festival Osnarück* durch. Die Studierenden übernahmen, nach einem intensiven fachlich-inhaltlichen Input im Seminar, unterschiedliche Aufgaben: Sie planteten Unterricht für drei Klassen an drei verschiedenen Osnabrücker Schulen und bereiteten die Schüler:innen auf einen Unterrichtsbesuch der Musiker:innen vor. Sie begleiteten die Musiker:innen in die Klassen und moderierten den Besuch. Einige Schüler:innen besuchten freiwillig Konzerte des Festivals und wurden von den Studierenden begleitet. Andere Studierende interviewten die Künstler:innen oder erstellten eine filmische Dokumentation. In Masterarbeiten schließlich ermittelten Studierende Wahrnehmungen und Erfahrungen der beteiligten Schüler:innen, Lehrenden und Studierenden mit der fremden Musik und dem Vermittlungsprojekt.

WITRANKO-Seminare, in denen Begegnungen initiiert werden, sind anspruchsvoll in der Organisation und benötigen einen hohen Grad an Flexibilität bei allen Beteiligten. Die Studierenden müssen in Kürze mit einem zumeist eher unbekanntem Gegenstand vertraut werden und sich in vielseitigen Rollen erproben und erfahren. Doch die hohe Professionalität der Partner (in diesem Falle des Festivals und der Musiker:innen) verleiht allen Aktivitäten eine besondere Bedeutung und einen besonderen Glanz. Da auch die Lehrkräfte neben einem methodischen vor allem einen fachlichen Input erhalten, kann der Wissenszuwachs bei allen Beteiligten als umfassend und nachhaltig eingeschätzt werden (vgl. dazu auch Barth 2018b). Ein weiteres Beispiel für die Initiierung von Begegnungen sind Seminare, in denen Studierende geflüchtete Jugendliche in Sprachlernklassen musikalisch beim Erwerb der deutschen Sprache unterstützt haben (Barth 2018a).⁵

b Erstellung von Materialien

Auch in diesem Seminarmodell vernetzen die Studierenden die eigene Lernsituation mit dem Musikunterricht an Schulen und einem kulturellen Event, einer Institution oder einem musikalisch-gesellschaftlich relevanten Thema. Der Schwerpunkt aber liegt auf der Herstellung umfangreicher Unterrichtsmaterialien, die von den Studierenden selbst oder den regulären Lehrkräften anschließend im Unterricht eingesetzt werden. Dadurch werden Schulklassen z.B. auf den Besuch eines Konzertes oder auf eine bestimmte Art der ästhetischen Wahrnehmung und Erfahrung von Musik vorbereitet. Bisher fanden an der UOS zwei Seminare dieses Typs statt: eines in Kooperation mit dem internationalen *Joseph-Joachim-Violinwettbewerb* an der HfMT Hannover und eines mit dem NDR Hannover und drei Osnabrücker Gymnasien im Kontext einer Aufführung des *WAR REQUIEM*

5 Zur ausführlichen Darstellung des Themas: Universität Osnabrück 2017.

von Benjamin Britten. Britten komponierte dieses Werk im Jahre 1962 als Auftragsarbeit für die Feierlichkeiten zur Einweihung der neu errichteten Kathedrale von Coventry. Die eigentliche Kathedrale war von deutschen Bomben im zweiten Weltkrieg zerstört worden, woraufhin wenig später Dresden durch englische Bombenangriffe in Schutt und Asche gelegt wurde. Dass das Werk nun von englischen und deutschen Chören und Orchestern gemeinsam aufgeführt wurde, war ein großes und symbolträchtiges Ereignis. Im Seminar wurden umfangreiche Materialien mit didaktisch-methodisch innovativen Ansätzen erstellt, die, da das Semester bereits abgeschlossen war, nicht mehr die Studierenden, sondern die Lehrkräfte zur Grundlage ihres Unterrichts machten (und die bis heute von der Homepage des NDR von allen Interessierten heruntergeladen werden können).⁶

Gut vorbereitet besuchten die Schüler:innen schließlich die Generalprobe des Werkes. In studentischen Abschlussarbeiten wurden Studien durchgeführt zu den Eindrücken der Schüler:innen und der Lehrkräfte zum Lernmaterial und der Wahrnehmung der Musik im Konzert.

Zielen *WITRANKO*-Seminare auf die Erstellung von Materialien, werden hohe Ansprüche an das Durchhaltevermögen der Studierenden und den Arbeitseinsatz der Dozent:innen gestellt. Die Studierenden können sich sachkundig machen, kreative Ideen entwickeln und intensiv recherchieren, aber in der Regel haben sie noch nicht die Kompetenz, ein Produkt fertigzustellen, das den professionellen Ansprüchen der Lehrkräfte an Schulen genügt. Daher werden zumeist für die letzte Überarbeitung der Materialien die Dozent:innen einspringen. In jedem Falle können die Ergebnisse dieser Seminare sehr nachhaltig sein: Mittlerweile kommen Anfragen nach den Materialien oder nach einem Workshop zum Thema auch aus anderen Städten, in denen eine Aufführung des *WAR REQUIEM* vorbereitet wird und diese mit einem Vermittlungsprogramm verbunden werden soll.

c Erstellung eines künstlerischen Produkts

Dieses Seminarmodell, in dem die Studierenden wiederum die eigene Lernsituation mit dem Musikunterricht an Schulen und einem kulturellen Event, einer Institution oder einem musikalisch-gesellschaftlich relevanten Thema vernetzen, zielt auf die Erstellung eines musikalisch-künstlerischen Produkts, dessen Qualität auch von einem gelungenen Prozess abhängt. Exemplarisch soll hier die Komposition und Präsentation des »Osnabrücker Friedenssongs« dargestellt werden. Die leitende Idee war, dass sich die Stadt Osnabrück mit Bezug auf den Westfälischen Frieden zwar als »Friedensstadt« präsentiert, allerdings bisher noch ohne »Friedenssong« war. Also komponierten Studierende im Seminarkontext

6 https://www.ndr.de/orchester_chor/radiophilharmonie/Fragen-an-Dorothee-Barth,barth320.html

die Musik zu einem Friedenssong und texteten den Refrain. Sie sprachen Chöre verschiedener Altersklassen und mehrere Schulklassen an und erarbeiteten mit ihnen Strophen oder Rap-Teile, in denen diese ihre je spezifische Sicht auf das Thema ›Frieden‹ formulierten. Die Studierenden übten den gesamten Song mit ihren Gruppen ein; schließlich gab es zwei große Aufführungen mit über 100 Teilnehmenden und vor großem Publikum. Das Projekt wurde von einer Osnabrücker Stiftung gefördert und konnte daher auch filmisch begleitet werden (Universität Osnabrück 2018).

Ein anderes Beispiel ist geplant: Studierende werden Schüler:innen darin unterstützen, ihre Eindrücke und Wahrnehmung der Bilder des Osnabrücker Malers Felix Nussbaum, der 1945 im Konzentrationslager Stutthof ermordet wurde, in eigene digital erstellte Kompositionen zu transformieren.

WITRANKO-Seminare, die auf die Erstellung eines künstlerischen Produkts zielen, gewähren Freiraum für Kreativität und individuelle Ausgestaltung; die Studierenden können selbstständig planen und gestalten. Möglicherweise lernen alle Teilnehmenden, ihren unterschiedlichen Funktionen im Projekt entsprechend, Verschiedenes. Da aber im Schwerpunkt ästhetisch-künstlerisches Wissen erworben wird, das nicht dem in der Schule und Universität häufig vereinheitlichten und abprüfbareren Klausurwissen entspricht, müssen die Lern- und Wissenstransferprozesse im Seminar in besonderer Weise bewusst gemacht und reflektiert werden.

5. Forschungen zum Wissenstransfer

WITRANKO-Seminare sind in der Regel sehr erfolgreich; sie sind wirksam, nachhaltig und hinterlassen Spuren. Folglich sollten sie als integraler Bestandteil in die Lehrer:innenbildung implementiert werden. In Abschlussarbeiten der Studierenden, in denen teilnehmende Lehrkräfte, Schüler:innen oder Studierende zu den Kooperationsprojekten befragt werden, findet man Anzeichen von Transfer ganz verschiedener Wissensformen. Gleichwohl fehlen bisher Instrumente und folglich entsprechende Studien, in denen sichtbar gemacht würde, welche Wissensformen in den kooperativen Projektseminaren überhaupt aufscheinen und ob bzw. wie Prozesse von Wissenstransfer verlaufen. Denn neben einem deklarativen konzeptuell-formalen und einem prozedural-praktischen Wissen, von dem bereits die Rede war, oder auch einem performativen Wissen, das in musikbezogenen Projekten sicherlich von einiger Bedeutung ist, findet man in der Literatur weitaus mehr Wissensformen, die auch in der Lehrer:innenbildung eine Rolle spielen dürften – wie z. B. theoretisches und praktisches Wissen, Veränderungs- und Professionswissen, Alltags- und Erfahrungswissen, künstlerisches Wissen, strategisch-organisatorisches Wissen, subjektiv-theoretisches Wissen, methodisch-konzeptionelles oder kognitives Wissen. Die bisherigen Erfahrungen und kleinere Studien deuten Po-

tenziale an, mit denen die oben dargestellten großen drei Problemfelder der Lehrer:innenbildung bearbeitet werden können. Um aber Wissensformen und deren Transferprozesse konkret und detailliert aufzuspüren und handhabbar zu machen, besteht Forschungsbedarf – und dies nicht in der Musikpädagogik allein, sondern gemeinsam mit anderen Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften.

Literatur

- Barth, Dorothee (Hg.), 2018a: *Musik – Sprache – Identität. Musikunterricht mit geflüchteten Jugendlichen*, Esslingen.
- Barth, Dorothee 2018b: »Neue Geschichten aus dem Morgenland. Oder: Wie der Orientalismus (weg)gehört werden kann«, in: *Diskussion Musikpädagogik* (78/2018), S. 30-37.
- Behörde für Bildung und Sport Hamburg 2006: »Hinweise zum Fortbildungsportfolio«, <https://li.hamburg.de/contentblob/3091724/36836e06f9411c395beecf-7804e9226a/data/download-pdf-hinweise-portfolio.pdf>
- Hattie, John, 2008: *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London.
- Hömberg, Tobias, 2018: »Plan-Spiele. Anmerkungen zu den Bedingungen kompetenzorientierter Lehrplanarbeit«, in: *Diskussion Musikpädagogik* (78/2018), S. 48-54.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) 2014: *Lehrerbildung heute. Impulse für Studium und Lehre, Projekt Nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre, Bonn*, https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/270626_HRK_Lehrerbildung_web_02.pdf (01.03.2020).
- Kultusministerium/Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Baden-Württemberg (Hg.), 2004: *Bildungsplan 2004, Grundschule*, Stuttgart.
- Martensen, Meike, 2019: »Können extracurriculare Studienangebote einen Beitrag für die Qualitätsverbesserung des Praxisbezuges in der Lehrerbildung leisten?«, in: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus Projekten der »Qualitätsoffensive Lehrerbildung«*, S. 9-17. Online verfügbar unter https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/BMBF-Verzahnung_von_Theorie_und_Praxis_im_Lehramtsstudium_barrierefrei.pdf#page=152 (01.03.2020).
- Meyer, Hilbert, 2014: »Auf den Unterricht kommt es an! – Hatties Daten deuten lernen!«, in: Ewald Terhart (Hg.): *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen*, Seelze 2014, S. 117-133. https://www.cornelsen.de/fm/1272/Auf_die_Lehrenden_kommt_es_an_Aufsatz.pdf (04.02.2020).

- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), 2015: *Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Abendgymnasium, das Kolleg. Musik*, Hannover, S. 5-6, https://db2.nibis.de/1db/cuvo/dati/mu_go_kc_druck.pdf (14.02.2020).
- Niedersächsisches Kultusministerium, 2020: »Fort- und Weiterbildung im niedersächsischen Schulwesen«, Hannover, https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/lehrkraefte/fort_und_weiterbildung/fort-und-weiterbildung-im-niedersaechsischen-schulwesen-6316.html
- Raidt, Tabea, 2010: *Bildungsreformen nach PISA. Paradigmenwechsel und Wertewandel*, Hamburg 2010. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5372/pdf/Raidt_PISA_2010_D_A.pdf (01.03.2020).
- Terhart, Ewald, 2014: »Dauerbaustelle Lehrerbildung. Eine Bestandsaufnahme aus Sicht der Bildungswissenschaften«, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): *Lehrerbildung heute. Impulse für Studium und Lehre: Projekt nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre*, S. 8-9 Online verfügbar unter https://www.hrk.de/uploads/media/270626_HRK_Lehrerbildung_web_02.pdf (04.06.2020).
- Terhart, Ewald, 2016: »Lehrerberuf und Lehrerbildung nach PISA«, in: Martin Bensen/Botho Priebe (Hg.): *PISA – Fragen und Folgen. Anstöße zur Qualitätsentwicklung im Bildungssystem*, Seelze, S. 87-103.
- Universität Osnabrück, 2017: »Fachtag Musik – Sprache – Identität«, in: https://www.musik.uni-osnabrueck.de/veranstaltungen/vergangene_tagungen/fachtag_musik_sprache_identitaet.html
- Universität Osnabrück, 2018: »Der Osnabrücker Friedenssong in Film, Text und Ton«, in: https://www.musik.uni-osnabrueck.de/forschung/musikpaedagogik_und_didaktik/aktuelles/der_osnabruecker_friedenssong_film_text_und_ton.html
- Wallbaum, Christopher, 2016: »Didaktische Position III: Erfahrung – Situation – Praxis« in: Dorothee Barth (Hg.): *Musik. Kunst. Theater. Fachdidaktische Positionen ästhetisch kultureller Bildung an Schule*, Osnabrück, S. 39-56.
- Wyss, Corinne, 2013: *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*, Münster.