

Musikalisches Wissen im Kontext von Lehren und Lernen

Martina Krause-Benz, Lars Oberhaus &
Christian Rolle (Hrsg.)

Dorothee Barth

Woher weiß ich, was ich weiß?

Musikpädagogisches Wissen im Kontext
hochschuldidaktischer und biografischer Erfahrungen

Studien- und Modulordnungen an Universitäten und Musikhochschulen tragen dafür Sorge, dass die Studierenden des Lehramts Musik sowohl theoriegeleitetes und wissenschaftsbasiertes Wissen (z. B. in den Musikwissenschaften und der Musikdidaktik) als auch praktisches, performatives oder prozedurales Wissen erwerben (z. B. im Instrumentalspiel/Singen oder in der Gruppenleitung). Das Zusammenkommen der verschiedenen Wissensformen soll zum Professionswissen bzw. zur „professionellen Kompetenz“ (Puffer & Hofmann 2022) einer Musiklehrkraft führen.¹ Doch in der Literatur begegnet man auch anderen Einschätzungen, in jüngster Zeit verstärkt im Zuge der Forschungen zum Praxissemester: Die Lehrer:innenbildung habe „ernüchternd wenige konsistente Auswirkungen [...] auf das Denken und Handeln von Lehrerinnen und Lehrern“ (Altrichter & Fischer 2001, S. 5, vgl. z. B. auch Hascher 2011 sowie Wenzl, Wernet & Kollmer 2018). Und selbst wenn Studierende theoriebasierte didaktische Überzeugungen entwickelten, würden sie diese bereits „im ersten Unterrichtsjahr wieder über Bord“ werfen (Gebhard 2009, S. 254).² Diese zwar plakativ formulierten Zitate machen gleichwohl das Problem sehr deutlich, mit dem sich der vorliegende Text beschäftigt: Das theoretische Wissen, das in der 1. Phase der Lehrkräftebildung erworben wird, und das praktische Wissen, das in der gesamten Biografie aufgebaut und in der Berufsausübung handlungsleitend zu werden scheint, sind nicht hinreichend verbunden. Um ein angemessenes Professionswissen zu begründen, ist es daher wohl notwendig, bereits in der 1. Phase der Lehrkräftebildung den Erwerb des praktischen Wissens gezielt in den Blick zu nehmen sowie in die Phase der Berufsausübung theoriebasierte, reflektierende Phasen einzubauen.

Für den ersten Weg soll im vorliegenden Text ein Vorschlag erarbeitet werden: Es wird überlegt, ob und wie bereits im fachdidaktischen Seminar an Universität und Musikhochschule das

¹ Als solches bezeichnen zum Beispiel Gabriele Puffer und Bernhard Hofmann in ihren umfangreichen Forschungen zum Professionswissen von Lehrkräften „die bekannte Kategorisierung in Fachwissen, Fachdidaktisches Wissen und (fachübergreifendes) Pädagogisches Wissen“ sowie das „Konzept professioneller Unterrichtswahrnehmung“ und „musikpraktisch-künstlerische Fähigkeiten“ (Puffer & Hofmann 2022, S. 501).

² Beide Zitate und bibliographischen Hinweise aus: Zaiser 2015, S. 1–2.

theoretische mit dem handlungsleitenden praktischen Wissen sinnvoll vernetzt werden kann. Denn das Nachdenken über die Gestaltung musikdidaktischer Seminare ist schon lange kein blinder Fleck in der Musiklehrkräftebildung mehr³, doch zumindest gemessen an der Quantität der Publikationen gilt: Bisher setzen sich Musikdidaktiker:innen an Universitäten und Musikhochschulen deutlich intensiver damit auseinander, was ein guter *Musikunterricht* sei und welches Wissen *Schüler:innen* im Musikunterricht erlernen sollen, als mit der Frage, was ein gutes *Musiklehrerstudium* bzw. ein gutes *musikdidaktisches Seminar* ausmacht und welches Wissen die *Studierenden* eigentlich erwerben sollten. Für den entsprechenden Argumentationsgang also werden nach einer problemorientierten Einleitung zunächst Wissensformen musikpädagogischer Praxis⁴ vorgestellt, die in Unterrichtssituationen relevant sind, deren Erwerb die erste Phase der Lehrkräftebildung aber bisher wenig beachtet. Sodann wird ein Seminarmodell sowohl exemplarisch als auch systematisierend vorgeschlagen, das die bisher vernachlässigten Formen des praktischen Wissenserwerbs stärker in den Blick nimmt. Schließlich werden im Sinne des Forschungsansatzes SoTL⁵ erste Ergebnisse einer explorativen Umfrage unter Studierenden präsentiert, die nach dem Besuch eines entsprechenden Seminars ihr neu erworbenes Wissen reflektiert haben. Diese Ergebnisse motivieren, den Erwerb des praktischen Wissens in der akademischen Bildung weiter zu verfolgen, und geben Impulse, wie das gehen kann.

Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume

Zu Beginn möchte ich eine biografische Erfahrung schildern, die mir zu denken gegeben hat, weil sie (wieder einmal) dieses wesentliche Problem der Musiklehrkräftebildung trefflich veranschaulicht:

Im Frühjahr 2024 war an der Universität Osnabrück, an der ich als Musikdidaktikerin arbeite, der Bundesschulmusikchor⁶ (im folgenden BSMC) zu Gast. Für diesen Chor kommen Lehramtsstudierende aus ganz Deutschland einmal im Jahr an wechselnden Standorten zu einer einwöchigen

³ Band 4, Nr. 2 der Zeitschrift DiMaWe (Die Materialien zur Musiklehrer*innenbildung) bündelt z. B. 14 Beiträge mit vielfältigem Material für die hochschulische Musiklehrer*innenbildung; in Band 4, Nr. 4 werden zusätzlich Konzepte und Materialien für die Lehrer:innenausbildung bezogen auf „Kunst- und Musikunterricht im digitalen Wandel“ zusammengefasst, mit weiteren hochschuldidaktischen Anregungen für die Gestaltung von Musikdidaktik-Veranstaltungen.

⁴ Der Praxisbegriff meint hier nicht die Schulpraxis (quasi als Gegenbild zur Theorie), sondern steht im Kontext der Praxistheorie als philosophische Sozial- und Kulturtheorie (vgl. z. B. Wallbaum & Rolle 2018).

⁵ Dem Forschungsansatz und Netzwerk SoTL (scholarship of teaching and learning) geht es um eine Auswertung der in den eigenen Veranstaltungen angewandten innovativen Lehr- und Lernformen, des studentischen Lernens und des jeweiligen Kompetenzerwerbs. Er wird weiter unten im Text vorgestellt und erläutert.

⁶ <https://www.bundesschulmusikchor-orchester.de> (abgerufen am 02.09.2025).

Arbeitsphase zusammen und proben dort ein Programm, das sie in mehreren Konzerten präsentieren. Vielleicht zum Teil auch, weil der BSMC zum ersten Mal an einer Universität zu Gast war (und nicht an einer Musikhochschule), bereiteten der Universitätsmusikdirektor und sein studentisches Team dieses Treffen mit besonderem Einsatz und Engagement vor. Der Friedensstadt Osnabrück und den schon damals international zunehmend angespannten Zeiten entsprechend wurde ein Chorprogramm zum Thema *Frieden* vorbereitet. Und da die Arbeitsphase des BSMC auch immer didaktische Perspektiven beinhalten soll, wurde ich in Planung und Durchführung einbezogen.

Ich bot daher vorbereitend im WiSe 2023/24 ein musikdidaktisches Seminar an, in dem sich die Studierenden mit einigen der ausgewählten Stücke (Hubert Parrey: *There is an Old Belief*; Hanns Eisler: *Gegen den Krieg*; Samuel Barber: *Agnus Dei*) beschäftigten. Dabei informierten sie sich über die biografischen Prägungen der Komponisten, über den historischen Kontext der Werke und analysierten deren musikalische Textur. Nachdem ebenfalls sowohl allgemeine theoriebezogene didaktische Überlegungen zum Unterrichten „Klassischer Musik“ thematisiert (z. B. Hess 2012, 2021) als auch konkrete Erfahrungsmöglichkeiten selbst im Seminar erprobt worden waren, planten die Studierenden unterschiedliche unterrichtliche Möglichkeiten zur Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume dieser Werke und setzten sie an einem Workshoptag während der Arbeitsphase an verschiedenen Osnabrücker Schulen um. In einem Gymnasium aktualisierten 13 Schülerinnen und Schüler (im folgenden Schüler:innen) des 12. Jahrgangs Aussage und Musik des *Agnus Dei* in eigenen Kompositionen mit der App GarageBand. In einer Gesamtschule transformierten 20 Schüler:innen ebenfalls des 12. Jahrgangs Momente aus *There is an Old Belief* in Schattenbilder. In einer Grundschule malten 22 Schüler:innen einer 2. Klasse Bilder zu der Streichquartettversion von *Agnus Dei (Adagio)* – dem Konzept der „Kunst der Stunde“ entsprechend (Niermann & Stöger 1997). 21 Schüler:innen eines weiteren Gymnasiums ließen sich von *There is an Old Belief* zu eigener Textproduktion anregen (ebenfalls orientiert an der „Kunst der Stunde“) und 10 Schüler:innen eines 11. Jahrgangs mit erhöhtem Anforderungsniveau wurden durch einzelne Textausschnitte aus *Gegen den Krieg* zu selbst erdachten instrumentalen Improvisationen motiviert – im Wechsel und auf Augenhöhe mit den Studierenden.

Die Ergebnisse wurden an dem den Workshops folgenden Tag auf einem gemeinsamen Konzert mit dem BSMC präsentiert, wobei der Chor nach den Schüler:innen-Präsentationen das jeweilige Originalwerk sang. Dieses Konzert war in besonderer Weise beeindruckend: Nichts war perfekt; aber es war deutlich zu spüren, wie intensiv sich alle jungen Menschen mit der Musik auseinandergesetzt hatten, dass sie berührt worden waren und sich einen eigenen Zugang zu diesen (teilweise sehr bewegenden) Werken erarbeitet hatten.

Auch die abschließende Evaluation des Projektseminares mit den Studierenden war durchweg positiv; gelobt wurden u. a. die Kooperation mit den verschiedenen Schulen, das theoretische Kennenlernen und Erproben verschiedener didaktischer und methodischer Ansätze sowie die Relevanz für die spätere Tätigkeit als Lehrperson. Von einer Studierenden wurde allerdings gerade diese Relevanz in Zweifel gestellt:

„Ich habe das Gefühl, mich ständig mit super spezifischen Dingen zu befassen, aber keine Ahnung zu haben, wie man eine ganz normale Musikstunde plant. Man kann ja nicht immer Projektunterricht machen.“

Kann man nicht?

Der „normale“ Musikunterricht

Im gleichen Semester fand auch das Vorbereitungsseminar auf das vier- bzw. fünfwöchige Unterrichtspraktikum statt. Dort planten die Studierenden u. a. eine Unterrichtsreihe – diesmal zu populären Musikpraxen. Und welche „normale“ Unterrichtsrealität fanden sie dann im Praktikum vor? Die Themen der Hospitationsstunden lauteten:

- Das Konzertieren in Bachs 2. Brandenburgischem Konzert
- Das Menuett
- *Der Sommer* von Vivaldi
- Die Invention – Tüfteleien von J. S. Bach
- Aufbau und Geschichte der Oboe
- Programmmusik selbst komponieren am Beispiel von *Peter und der Wolf*
- Die *Moldau*
- Die Beziehung von Sarah und Alfred im Musical *Tanz der Vampire* anhand von szenischer Interpretation

Bis auf den *Tanz der Vampire* orientierten sich alle Stunden an der Praxis abendländisch-klassischer Kunstmusik und dort (leider) nicht an deren Erfahrungsmöglichkeiten, sondern an Formenlehre und Analyse. Auch wenn das Menuett vielleicht getanzt wurde oder die Schüler:innen, um den Aufbau der Oboe kennenzulernen, in ein entsprechendes Mundstück blasen durften,

entsprachen „Lernstoff“ und Stundenziel nicht einer *ästhetischen* Praxis. An Niedersächsischen Gymnasien (und auch an vielen Gesamtschulen) nämlich scheint ein Konsens zu bestehen, dass man sich in seinem Unterricht an den Themen des Zentralabiturs zu orientieren habe – unbeschadet der Tatsache, dass es kaum noch Leistungskurse gibt und auch Grundkurse nur noch selten angewählt werden; unbeschadet auch zum Beispiel der Ergebnisse der Studie *MULEM-EX*⁷, die besagen, dass der Musiklehrkräftemangel zum großen Teil auch auf Themen und Inhalte des Musikunterrichtes selbst zurückzuführen ist; eines Unterrichts, den man – wenn man ihn selbst als Schülerin oder Schüler erlebt hat – als Lehrkraft nicht reproduzieren möchte.

Das Problem

Der Unterricht am Workshoptag wurde als fruchtbar, gelungen und gut empfunden und lässt sich auch theoretisch begründen; der Unterricht im Praktikum aber wird häufig als „sperrig“ und wenig zufriedenstellend für Schüler:innen und Lehrkräfte beschrieben und widerspricht musikdidaktischen konzeptionellen Überlegungen.

Studierende *können* einen Unterricht inszenieren, der den Bedürfnissen der Schüler:innen entspricht, in dem es um die Erfahrung musikalischer Praxis geht, der sie selbst zufrieden stellt und der zudem auch noch theoretisch-konzeptionell fundiert ist – wohlgemerkt (auch) mit Werken der abendländisch-klassischen Kunstmusik. Doch im Schulalltag treffen sie auf ein System, in dem häufig tradierte Denkmuster oder ein enges schulinternes inhaltsbezogenes Curriculum bestimmen, was im Musikunterricht passiert. Das vor allem auf Musiktheorie und Analyse von Kunstwerken orientierte Zentralabitur⁸ beeinflusst den Musikunterricht in der Ober-, Mittel- und Unterstufe (zuweilen sogar bis in die Primarstufe), wo sich ein auf elementare Musik- und

⁷ Koordiniert durch die Bundesfachgruppe Musikpädagogik (BFG), durch die Konferenz Musikpädagogik an Wissenschaftlichen Hochschulen (KMpWH) und die AG Schulmusik entstanden seit März 2023 insgesamt 70 Studien unterschiedlichen Umfangs, welche die Ursachen des Musiklehrkräftemangels und des Rückgangs der Studierendenzahlen in den Lehramtsstudiengängen Musik untersuchen. <https://bfgmusikpaedagogik.de/wp-content/uploads/2025/09/Mulem-EX-31-05-2024-Einzelseiten.pdf>, vgl. z. B. S. 15–16 (abgerufen am 26.03.2026).

⁸ **Zentralabitur Niedersachsen (2025)**

- Inhaltlicher Schwerpunkt 1: W. A. Mozarts Da Ponte-Opern – Die Musik führt Regie
- Inhaltlicher Schwerpunkt 2: Facetten Neuer Musik
- Inhaltlicher Schwerpunkt 3: Polyphonie in der Musik seit J. S. Bach

Zentralabitur Niedersachsen (2027)

- Inhaltlicher Schwerpunkt 1: „Lieb‘ und Leid, und Welt und Traum!“ – Musik von Gustav Mahler
- Inhaltlicher Schwerpunkt 2: Das Concerto – Dialog und Wettstreit
- Inhaltlicher Schwerpunkt 3: Harmonik als prägendes Ausdrucks- und Gestaltungsmittel

Formenlehre ausgerichtetem Musikunterricht behauptet. Was im Musikunterricht passiert, kann kaum durch (aktuelle) musikdidaktische Orientierungen begründet werden.

Natürlich sollte man nicht davon ausgehen, dass sich *alle* Studierenden im Studium überhaupt ein entsprechendes theoriebezogenes Wissen aneignen; aber häufig schildern Musikdidaktiker:innen die Studierenden als neugierig und willens, sich alles einzuverleiben, was nötig ist, um einen *guten* Musikunterricht zu geben – sie lesen sogar „lange und schwierige Texte“. Viele möchten einen anderen Musikunterricht erteilen, als sie selbst erlebt haben, und sind interessiert an fachdidaktischen Fragen wie auch an vertiefenden theoretischen Argumentationszusammenhängen. In Prüfungen vertreten sie mit Engagement zum Beispiel die Bedeutsamkeit ästhetischer Erfahrungen, musikalischer Praxis oder eines prinzipiell interkulturellen Musikunterrichts und sind motiviert, diese Ansätze in ihrer kommenden Unterrichtspraxis umzusetzen. Doch wenn sie in die Praxis des Musikunterrichts kommen, können Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen und theoriebezogenen Musikdidaktik nur schwer auf den „normalen“ Schulalltag bezogen werden. Hier gelten andere Gesetze und andere Realitäten. Sobald die Studierenden (auch bereits im Praktikum) vor der Klasse stehen, scheint eine andere, sehr einflussreiche Macht von ihnen Besitz zu ergreifen, die sie abkoppelt von dem, was sie in musikdidaktischen Seminaren noch für zutreffend gehalten haben.⁹ Und tatsächlich scheinen Studierende dieses explizite Wissen bereits dann *nicht* einzusetzen, wenn sie den Praktikumsunterricht lediglich – ohne Handlungsdruck oder Überforderung durch eine komplexe Unterrichtssituation – *planen*. Dies bestätigen empirische Befunde, die zeigen, dass Lehrkräfte in vom unmittelbaren Handlungsdruck entlasteten Situationen „in erstaunlich geringem Maß“ auf im Studium angeeignetes Theoriewissen zurückgreifen (vgl. Neuweg 2014, S. 596¹⁰). Der große Vorrat an praktischem Wissen, den die Studierenden in ihrer bisherigen Biografie bereits angelegt haben und der auf einer „ebenso komplexen wie funktionalen Verwobenheit von Persönlichkeit, normativen Orientierungen, Erfahrungsbeständen und Routinen“ gründet (Neuweg 2014, S. 602), dominiert den Blick auch auf die imaginierte Unterrichtssituation. Auf die Kluft zwischen dem Wissen, das an der Universität im musikdidaktischen Seminar erworben wird, und der Art, wie später im Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule gehandelt wird, mag auch zurückzuführen sein, dass das Schulsystem zuweilen als „schwerfälliger Tanker“ erscheint und der Musikunterricht sich nur zäh weiterentwickelt und reformiert. Auf der

⁹ Zwar bauen Lehrkräfte in die im Laufe ihrer Berufsbiografie entstehenden Individualkonzepte auch theoretische „Versatzstücke“ ein (Niessen 2006); doch wie hoch dabei der Anteil des im Studium erworbenen kognitiven, womöglich sogar explizit abrufbaren Wissen ist, ist zumindest von Lehrperson zu Lehrperson sehr verschieden. Zudem wird das geringe Interesse an theorie- oder wissenschaftsbezogener Musikpädagogik auch dadurch belegt, dass die entsprechenden Fortbildungen in dieser dritten Phase der Lehrkräftebildung kaum nachgefragt werden.

¹⁰ Neuweg bezieht sich hier auf eine Studie von Terhart et al. 1994.

Suche nach Begründungen, wie diese Kluft entsteht, sollen im folgenden Abschnitt Spezifika und Unterschiede zwischen theoretischen und praktischen Wissensformen erläutert werden.

Das theoretische und das praktische Wissen

„Bislang gibt es über die Formen und die Qualität von LehrerInnenwissen kein einheitliches Modell“ (Dittrich 2020, S. 44). Im Gegenteil findet sich in der Literatur eine große Ausdifferenziertheit in der Benennung und vor allem in der Systematisierung bzw. Kategorisierung von Wissensformen, die für pädagogische Handlungssituationen relevant sein können. Einigkeit scheint weitestgehend darüber zu herrschen, dass sich das Professionswissen von Lehrkräften aus einem eher theoretischen und einem eher praktischen Wissen zusammensetzt und dass dabei auch ein explizites von einem impliziten Wissen unterscheidbar ist. Die Unterscheidung dieser vier Wissensformen ist hilfreich, darf zugleich aber nur mit großer Vorsicht geschehen. Denn sie sind zwar unterscheidbar, aber zugleich miteinander verschränkt oder bedingen sogar einander (Polanyi 1985). Dass im vorliegenden Text dennoch das theoretische und das praktische Wissen mit recht grober Feder beschrieben und gegenübergestellt werden, möge als Lösungsvorschlag eines dringenden Problems verstanden werden; gerne auch als Impuls zu einer theoretisch ausführlicheren Ausdifferenzierung der hier verwendeten Wissensformen, die in diesem Text nicht geleistet werden kann.

Das theoretische Wissen (knowing that)

Das *theoretische* Wissen ist meist *explizit* und *verbalisierbar*. Es handelt sich um Wissen über Fakten und Tatbestände, das gewöhnlich im Studium an der Universität bzw. im akademischen Diskurs erworben und auch in Prüfungen abgefragt werden kann. Obwohl zu seiner Spezifizierung der vor allem in der Erkenntnisphilosophie verwendete Begriff des propositionalen Wissens plausibel erschiene (z. B. Jung 2012, S. 2¹¹), wird im erziehungswissenschaftlichen Diskurs der Begriff des *deklarativen* Wissens verwendet (z. B. Dittrich 2020). Das theoretische Wissen ist eine unhintergehbare Bedingung für professionelles Lehrkräftehandeln, kann aber, u. a. da es in der Lehrkräftebildung häufig *modellhaft* und *kontextunabhängig* erworben wird, nicht in unmittelbare

¹¹ Jung bezeichnet das propositionale Wissen als Wissen über Tatbestände, „von welchem zumeist angenommen wird, dass es verbalisiert oder durch symbolische Gedanken repräsentiert werden kann“ (Jung 2012, S. 2).

Handlungen übersetzt werden. Bleibt es dabei, wird es auch als *träges*¹² bzw. als „nicht wirksames“ Wissen bezeichnet (Dittrich 2020, S. 50–51; Gruber & Renkl 2000).

Beispiel: Ich weiß, dass in der „Didaktischen Interpretation“ die Lebenswelt der Schüler:innen als Brücke zur Erfahrung von Kunstwerken vorgeschlagen wird und ich kann die entsprechende Argumentation wiedergeben.

Das praktische Wissen (knowing how)

Das *praktische* Wissen liegt meist *implizit* vor und wird meist auch implizit erworben¹³. In der Literatur wird auch von einem *prozeduralen* Wissen bzw. von einem „anwendungsorientierten Prozess- und Handlungswissen“ (als *Können*) gesprochen (Dittrich 2020, S. 48). Der ebenfalls häufig benutzte Begriff des *inkorporierten Handlungswissen* macht deutlich, wie sehr der Körper selbst zum „Agens“ werden kann, der in der Praxis „eine eigene Intelligenz und Geschick entfalte“ (Brümmer & Alkemeyer 2017, S. 30) – in Abgrenzung zum planvollen und intentionalen Handeln. Das praktische Wissen ist gar nicht oder nur schwer sprachlich zu explizieren (eine Eigenschaft, auf die sich der Begriff des *schweigenden Wissens* bezieht) und wird in der Regel „nur durch praktische Erfahrung erlernt“ (ebd.). Aufgrund der spezifisch künstlerisch-ästhetischen Perspektive scheint es für musikpädagogische Handlungssituationen sinnvoll, die Bezeichnung des praktischen Wissens in das *performative* (Wissen über künstlerisch-darstellende Handlungen) und das *phänomenale* Wissen (das Wissen, wie sich etwas anfühlt, wie etwas klingt)¹⁴ auszudifferenzieren.

Beispiel: Ich wie, wie ich die Schüler:innen dazu bringen kann, der Musik Beethovens gut zuzuhören oder: Ich weiß, wie die Musik Beethovens klingt oder: Ich weiß, wie das Klassen-Musizieren klingen kann, wenn Schüler:innen im Flow sind.

Bezüge zwischen theoretischem und praktischem Wissen

Das praktische ist dem theoretischen Wissen nicht nachgeordnet – weder im Erwerb noch in der Wertigkeit. Der Berufs- und Wirtschaftspädagoge Hans Georg Neuweg, der sich seit mehr als 30 Jahren mit dem Phänomen des impliziten Wissens beschäftigt, macht in zahlreichen

¹² Nach Neuweg (2000, S. 199) geht die Bezeichnung des „trägen Wissens“ zurück auf Whitehead, A. N. (1929): The aims of education and other essays. New York: The New American Library.

¹³ Das Bewusstsein für ein implizites Handlungswissen, „das ein explizit-abstraktes Wissen hintergründig trage“, reicht weit zurück in die Geistesgeschichte (vgl. dazu Brümmer & Alkemeyer 2017).

¹⁴ Zum phänomenalen Wissen vgl. z. B. Jung 2012, S. 6–10.

Publikationen deutlich, dass das intuitive Handeln nicht als „unflexibles, bewusstloses, bloßes ‚Verhalten‘“ verstanden werden sollte und die „Deliberation“ nicht als Fortschritt zu denken sei (Neuweg 2002, S. 11). Im Gegenteil hebt er hervor, dass in komplexen Situationen wie der Unterrichtssituation das explizite Wissen sogar einschränken kann (Neuweg 2000, S. 201). Die Unterrichtssituation nämlich sei gekennzeichnet durch eine große Komplexität und Eigendynamik; permanent müssen Lehrkräfte unter Zeitdruck beobachten, intuitiv und in hohem Interaktions-tempo entscheiden und entsprechend handeln. Und das, so Neuweg weiter, sei „der Sinn der vielzitierten Wendung Polanyis, dass wir mehr wissen, als wir zu sagen wissen“ (Polanyi 1985, S. 14). Das praktische Wissen manifestiert sich in Unterrichtskontexten in „kompetenten Handlungen“, wenn sich diese an veränderte Lernumgebungen anpassen und „einer neuen, zuvor nicht gezeigten Regelmäßigkeit“ folgen (Neuweg 2000, S. 198) und wenn diese Handlungskompetenz deutlich ausgeprägter ist als die Fähigkeit, sie verbal zu beschreiben. Andersherum kann ein Mangel an praktischem Wissen diagnostiziert werden, wenn praktische Leistungen hinter dem „verfügbaren verbalisierbaren Wissen zurückbleiben“ (ebd., S. 200). Dennoch kann auch versucht werden, das praktische implizite Wissen bewusst und explizit zu machen. Das ist wichtig, weil dann unerwünschte Aneignungen bzw. „blinde Gewohnheiten und Automatismen“ (ebd., S. 200) gesehen und ggf. korrigiert werden können.

Wie oben beschrieben folgen Lehrkräfte in Praxissituationen eher ihrem anwendungsorientierten praktischen Wissen. Als „kleine Drehbücher“ bezeichnet Diethelm Wahl die „hochgradig stabilen handlungssteuernden Strukturen“, die als implizites praktisches Wissen das professionelle Lehrerhandeln grundieren und das unterrichtliche Agieren von Lehrpersonen bestimmen (Wahl 2001, S. 157). Trotz seiner zentralen Rolle im Unterrichtsgeschehen kann dieses Wissen an der Universität nicht explizit gelehrt werden – selbst wenn Dozent:innen versuchten, das eigene in vielen Berufsjahren erworbene praktische Wissen an die nächste Generation der Studierenden weiterzugeben: Zum einen nämlich kann das Lehrerwissen – als praktisches Wissen – nicht umfassend verbalisiert werden, zum anderen ist es situationsgebunden und folglich nicht verallgemeinerbar und vor allem würden die Lernenden dann ebenso wieder nur verbalisiertes, also explizites Wissen erwerben. Eine Thematisierung dieser Wissensform aber könnte in der musikdidaktischen Hochschullehre fruchtbar sein.

Wissen und Handeln in (musik)pädagogischer Praxis

Die Musikdidaktik in der 1. Phase der Lehrer:innenbildung ist wissenschaftlich fundiert bzw. wissenschaftsorientiert. Warum die Wissenschaftsorientierung unverzichtbar für eine Professionalisierung von Lehrkräften ist, begründet u. a. Jürgen Vogt:

Die Hinführung zur Professionalität besteht also nicht nur in der Vermittlung situativ einzusetzender Fertigkeiten und Fähigkeiten, wie etwa im Falle der Musiklehrerausbildung der Erwerb instrumentalen, vokalen oder methodischen Könnens. Professionell handeln auch Musiklehrer nur dann, wenn sie diese Fähigkeiten nicht nur einsetzen, sondern auch wissen *warum* sie *welche* Fähigkeiten *in welcher Situation* auf *welche Weise* einsetzen. Damit man dies aber weiß, braucht man *Theorie* (Vogt 2002, S. 4).

Doch die Vorstellung, dass Menschen in der ersten Phase der Lehrkräftebildung – also im Studium – zunächst einen theoretischen, wissenschaftlich überprüften Wissensvorrat anlegen und diesen dann in den folgenden Praxisphasen (Praktikum, Referendariat, Berufstätigkeit) nach und nach in praktisches Handeln überführen, gilt mittlerweile als überholt (z. B. Neuweg 2000, S. 199). Denn das praktische Wissen, das (wie bereits dargelegt) einen entscheidenden Einfluss auf das Handeln der Lehrkräfte ausübt, wird in der gesamten Biografie eines Menschen aufgebaut. Aufgrund der vielschichtigen und individuellen Verwobenheiten unterschiedlicher Aspekte, die das praktische Wissen ausmachen, kann nicht ermittelt werden, welche biografische Episoden genau das implizite Erfahrungswissen jeweils beeinflussen. Welche Situationen oder Personen werden als so (emotional) bedeutsam, welche Sätze als so einprägsam empfunden werden, dass sie zu Bausteinen der „handlungssteuernden Drehbücher“ werden? Anzunehmen ist, dass die selbst erfahrenen Unterrichtssituationen – am Instrument, in der Schule allgemein, im Musikunterricht und auch in universitären Vorlesungen, Seminaren und Übungen – einflussreiche Kandidaten sind, die das spätere eigene Unterrichtshandeln beeinflussen. Doch muss man den sich so aufbauenden Kreislauf als unabänderlich hinnehmen – treffend beschrieben mit der lakonisch anmutenden Beobachtung: Man unterrichtet eben so, wie man unterrichtet worden ist, und nicht, wie man zu unterrichten gelernt hat (vgl. z. B. Dobler, 2011, S. 114)? Sollte der Erwerb dieses bedeutsamen Wissens wirklich mehr oder minder dem Zufall überlassen bleiben oder kann er auf der einen Seite aus theoretischer Distanz mit den Studierenden reflektiert und auf der anderen Seite sogar gezielt angebahnt werden? Aus den bisherigen Ausführungen lässt sich zunächst folgende Problematik zusammenfassen:

- Lehrkräfte verfügen über Erfahrungswissen, das sich u. a. aus explizitem theoretischem (deklarativem) Wissen und aus meist implizitem praktischem Wissen zusammensetzt. Letzteres ist in hohem Maße handlungssteuernd.
- Deklaratives Wissen aber lässt sich nicht ohne Weiteres in Handlungen überführen.
- Das praktische, meist implizite und handlungssteuernde Wissen wird vor allem in einprägsamen biografischen Erfahrungen erworben.

Folgerungen für die akademische Lehre

Damit Studierende sich ihrer impliziten Wissensstrukturen bewusst werden, wird zum Beispiel die Implementation umfassender Reflexionsprozesse im Praktikum oder im Praxissemester oder in Seminarstrukturen umgesetzt. So beschreibt Diethelm Wahl, wie er erfolgreich versucht, das Lehrerhandeln nachhaltig zu verändern, indem „die ‚mitgebrachten‘ handlungsleitenden subjektiven Theorien in einem ersten Lernschritt erst einmal bearbeitbar“ gemacht werden und indem sie anschließend „in einem zweiten Lernschritt mit Expertenwissen“ – also mit theoretischem, explizitem Wissen – angereichert und dann „in einem dritten Lernschritt in neue handlungssteuernde Strukturen“ überführt werden (Wahl 2001, S. 157). Wird diese Vorgehensweise professionell eingesetzt, können die stark handlungssteuernden „kleinen Drehbücher“ (s. o.) erfolgreich umgeschrieben werden. In den folgenden Abschnitten aber soll ein anderer Weg skizziert werden, der versucht, gezielter als bisher Lerngelegenheiten zu inszenieren, die dazu einladen, implizites Wissen aufzubauen. Dazu wird ein Seminar-Modell vorgestellt, das folglich nicht nur auf kognitive Einsichten oder inhaltliche Argumentationsstrukturen zielt, sondern versucht, sinnvolle und nachhaltige Lehr- und Lernprozesse am eigenen Leibe spürbar zu machen, die so als Mosaiksteine zum Aufbau eines inkorporierten Handlungswissens taugen. Wenn die impliziten Erkenntnisse im Anschluss reflektiert und verbalisiert werden, wird – so die Hoffnung – die Basis des bewusst verfügbaren Erfahrungswissens vergrößert, mit dem sich dann wiederum auch das theoretische Wissen vernetzen kann.

Wissenstransfer durch Kooperation (WITRANKO)

Für die Vernetzung von theoretischem und praktischem Wissen wurde an der Universität Osnabrück ein Seminarmodell entwickelt und etabliert, das sicher auch an anderen Standorten so oder

so ähnlich praktiziert wird.¹⁵ In diesem Seminarmodell *Wissenstransfer durch Kooperation* (WITRANKO) werden Studierenden Möglichkeiten zur Verfügung gestellt, in konkreten Handlungssituationen prozedurales und phänomenales Wissen aufzubauen. Dazu kooperieren ein musikdidaktisches Seminar, eine Institution des Musiklebens und Schulklassen an allgemeinbildenden Schulen miteinander (ein Beispiel wäre die oben beschriebene Zusammenarbeit von Bundeschulmusikchor, fachdidaktischem Seminar und Osnabrücker Schulen). Initiiert durch einen Impuls der Institution des Musiklebens, also aus dem ‚wirklichen Leben‘, wird im fachdidaktischen Seminar theoriebezogenes, deklaratives Wissen aufgebaut, das dann wiederum unterschiedliche Transfersituationen grundiert: Entweder werden (a) Begegnungen inszeniert oder (b) Materialien erstellt und in Schulklassen erprobt oder es wird (c) ein künstlerisches Produkt erstellt. Für alle drei Möglichkeiten sollen hier Beispiele skizziert werden (vgl. dazu Barth 2020); natürlich sind weitere denkbar.¹⁶

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. Ein Beispiel für diese erste Möglichkeit ist ein WITRANKO-Seminar in Kooperation mit dem *Morgenland Festival Osnabrück*. Dieses einmal im Jahr stattfindende Festival widmet sich den „vielfältigen Musikkulturen des Nahen und Mittleren Ostens“. ¹⁷ Allen beteiligten Musiker:innen 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 in Berlin, im Bimhuis in Amsterdam oder im jeweiligen Gastland selbst. Die Universität Osnabrück führte in den vergangenen Jahren bislang drei WITRANKO-Seminare in Kooperation mit dem Morgenland Festival Osnabrück durch. Dabei übernahmen die Studierenden nach einem intensiven fachlich-inhaltlichen Input im Seminar¹⁸ unterschiedliche Aufgaben: Sie planten Unterricht für drei Klassen an drei verschiedenen Osnabrücker Schulen und bereiteten die Schüler:innen auf einen Unterrichtsbesuch

¹⁵ In Osnabrück wurde diesem Modell lediglich ein Name gegeben und es wurde theoretisch fundiert. Dennoch soll vorab festgehalten werden, dass die Etablierung dieses Modells natürlich nicht alle zuvor dargelegten Probleme in der Lehrkräftebildung gelöst hat.

¹⁶ Auf der Homepage der Uni Osnabrück finden sich weitere Beispiele und Erläuterungen: https://www.musik.uni-osnabrueck.de/forschung/musikpaedagogik_und_didaktik/lehre/wissenstransfer_durch_kooperation_witranko.html (abgerufen am 30.10.2025).

¹⁷ So die Bezeichnung auf der Homepage: <https://morgenland-festival.com/about/> (abgerufen am 15.05.2026).

¹⁸ Das Input bezog sich sowohl musikwissenschaftlich auf die musikalischen Praxen des jeweiligen Gastlandes als auch musikdidaktisch auf Grundlagen einer transkulturell orientierten Musikpädagogik.

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 unbekannten 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 (vgl. dazu auch Barth 2018).

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 drei Seminare dieses Typs statt: eines in Kooperation mit dem internationalen Joseph-Joachim-Violinwettbewerb an der HfMT Hannover und eines mit dem NDR Hannover (2018) sowie den Osnabrücker Sinfonikern (2023) und mehreren Osnabrücker Gymnasien im Kontext einer Aufführung des *WAR REQUIEM* von Benjamin Britten. Britten komponierte dieses Werk im Jahre 1962 als Auftragsarbeit für die Feierlichkeiten zur Einweihung der neu errichteten Kathedrale von Coventry, die von deutschen Bomben im Zweiten Weltkrieg zerstört worden war. Im Seminar wurden umfangreiche Materialien mit didaktisch-methodisch innovativen Ansätzen erstellt, die im Jahre 2018 die Lehrkräfte selbst und 2023 in überarbeiteter Form die Studierenden zur Grundlage ihres Unterrichts machten.¹⁹ Gut vorbereitet besuchten die entsprechenden Schüler:innen die Aufführung des Werkes. In studentischen Abschlussarbeiten wurden Studien durchgeführt zu den Eindrücken der Schüler:innen und der Lehrkräfte zum Lernmaterial und zur Wahrnehmung der Musik im Konzert (vgl. Barth 2023).

¹⁹ Die Materialien stehen zum Download zur Verfügung: https://www.musik.uni-osnabrueck.de/fileadmin/data/studium/lehre/virtuelle_seminare/War_Requiem_Unterrichtsmaterialien.pdf (abgerufen am 04.11.2025).

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. Zudem ist darauf zu achten, dass Studierende und Schüler:innen in Kontakt mit der jeweiligen Institution kommen, um auch an dieser Schnittstelle prägende biografische Erfahrungen zu ermöglichen.

Erstellung künstlerischer Produkte

Diese dritte Möglichkeit eines WITRANKO-Seminars, in dem die Studierenden ihre 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. Exemplarisch soll hier das Seminar *Klang der Bilder* skizziert werden, in dem Studierende bzw. Schüler:innen zu Bildern des Malers Felix Nussbaum digitale Klangkompositionen erstellten. Nussbaum wurde 1904 in Osnabrück geboren und im Jahre 1945 im Konzentrationslager Stutthof von den Nationalsozialisten ermordet; sein bewegtes und bewegendes Leben hat er u. a. in autobiografisch inspirierten Bildern ausgedrückt, die in einer umfangreichen Sammlung in dem nach ihm benannten Museum in Osnabrück ausgestellt sind.²⁰

Studierende und Schüler:innen organisieren sich in Teams; bei einem gemeinsamen Museumsbesuch suchen sie sich individuell ein Bild aus, das sie besonders anspricht. In einer digital erstellten Klangkomposition drücken sie aus, was sie empfinden, wenn sie sich in dieses Bild versenken (sie sollen nicht hörbar machen, was auf dem Bild zu sehen ist). Da dieses Projekt allerdings in die „Corona-Zeit“ fiel, mussten Schulkooperation und Museumsbesuch abgesagt werden. Glücklicherweise aber waren die Bilder selbst digitalisiert und auf einem digitalen Museumsrundgang gut sichtbar; so erstellten die Studierenden die Klangkompositionen kurzerhand selbst. Besonders gut gelungene Kompositionen und deren Erläuterungen wurden schließlich im Museum selbst ausgestellt.²¹

WITRANKO-Seminare, die auf die Erstellung eines künstlerischen Produkts zielen, gewähren Freiraum für Kreativität und individuelle Ausgestaltung; die Studierenden können selbstständig

²⁰ <https://www.museumsquartier-osnabrueck.de>. Der Museumsbau wurde vom amerikanischen Architekten Daniel Libeskind entworfen.

²¹ Drei Kompositionen mit Erläuterungen können auf der Homepage der Uni Osnabrück angehört und angeschaut werden: https://www.musik.uni-osnabrueck.de/forschung/musikpaedagogik_und_didaktik/lehre/wissenstransfer_durch_kooperation_witranko/klang_der_bilder.html (abgerufen am 30.10.2025).

planen und gestalten. Möglicherweise lernen alle Teilnehmenden, ihren unterschiedlichen Funktionen im Projekt entsprechend, Verschiedenes. Da im Schwerpunkt ästhetisch-künstlerisches Wissen erworben wird, das nicht dem in der Schule und Universität häufig vereinheitlichten und abprüfbaren Klausurwissen entspricht, müssen die Wissenserwerbsprozesse im Seminar in besonderer Weise bewusst gemacht und reflektiert werden.

Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)

Die bisherige Argumentation sowie das Plädoyer für die *WITRANKO*-Seminare wurden aus der Literatur und den dort vorfindlichen empirischen Befunden gestützt. Bisher bleibt allerdings noch ohne empirischen Anhaltspunkt, ob die Studierenden in den *WITRANKO*-Seminaren tatsächlich Erfahrungswissen aufbauen, welches mit anderen starken biografischen Erfahrungen vergleichbar ist und das folglich das künftige Handeln (in vergleichbaren Lehr-/Lernsituationen) beeinflussen kann.

Anregungen zur forschenden Beschäftigung mit der eigenen Lehre findet man im Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) – einem Konzept zur „wissenschaftlichen Befassung von Hochschullehrenden in den Fachwissenschaften mit der eigenen Lehre und/oder dem Lernen der Studierenden“ (Huber 2014, S. 21). Als Netzwerk ist SoTL in Deutschland weniger bekannt als im englischen Sprachraum, wo ein Bewusstsein für einen forschenden Zugriff auf die eigene Lehrqualität stärker ausgeprägt ist.²² SoTL geht es um eine Auswertung der in den eigenen Veranstaltungen angewandten innovativen Lehr- und Lernformen; es geht um studentisches Lernen und den jeweiligen Kompetenzerwerb. So werden Lehrende motiviert, das zu tun, was sie besonders gut können, nämlich zu forschen.

Motiviert durch die Arbeit des Netzwerkes SoTL ging ich im Anschluss an das *WITRANKO*-Seminar Klang der Bilder mit unterschiedlichen Methoden auf die Suche nach Spuren zum Aufbau praktischen Wissens bei den Studierenden; als am meisten ergiebig kristallisierten sich in qualitativer Absicht geführte Interviews heraus. Ich sprach ausführlich mit vier Studierenden, transkribierte die Interviews und begann mit der Auswertung. Tatsächlich fanden sich auf der Suche nach „starken biografischen Erfahrungen“ Hinweise und Impulse, von denen im Folgenden vier exemplarisch vorgestellt werden.

In allen vier Textausschnitten werden Erfahrungen geschildert, die am eigenen Leibe bzw. in großer persönlicher Involviertheit gemacht wurden. Diese Erfahrungen wurden möglich, weil die

²² Die Geschäftsstelle von SoTL Deutschland befindet sich aktuell an der Universität Paderborn: <https://www.uni-paderborn.de/universitaet/bildungsinnovationen-hochschuldidaktik/sotl> (abgerufen am 04.11.2025).

Studierenden nicht über Projekte gelesen, sondern selbst eines durchlebt haben. Nicht beim im didaktischen Unialltag so häufigen Handeln auf Probe, sondern im Ernstfall haben sie erlebt, wie unfair ein Bewertungsprozess bei einem künstlerischen Produkt empfunden werden kann, wie motivierend eine Produktorientierung sein kann, wenn das Produkt tatsächlich einen Ort im wirklichen Leben bekommen soll, wie aus der Erfüllung einer Aufgabenstellung ein eigenes Wollen werden kann und wie durch das Preisgeben der eigenen Person auch eine Persönlichkeitsbildung stattfinden kann.

Starke biografische Erfahrungen

Bewertung kann unfair sein

Die oben erwähnten Klangkompositionen wurden am Ende von den Kommiliton:innen bewertet; denn die Studierenden sollten erkennen, dass künstlerische Produkte durchaus bewertbar sind, dass dabei aber Probleme entstehen können. Das reflektiert eine Studentin, die sich „unfair behandelt“ fühlt, weil eventuell andere Maßstäbe angelegt werden, als ihr selbst wichtig sind:

Das eigene ERFAHREN war dabei SPANNEND, weil wir, finde ich, selten praxisnah arbeiten im Studium. Und, ähm, die PROBLEME einfach sehr viel ERFAHRBARER wurden für uns. Wir haben das vor allem gemerkt am Ende, als es dann darum ging, die Dinge zu bewerten, also ein ästhetisches URTEIL, ähm, zu erstellen, dass wir unter uns schon festgestellt haben: Okay, wir fühlen uns gerade damit nicht überfordert, aber irgendwie unfair behandelt (...) ... und gesagt hat: Naja, und jetzt bewerten die ANDEREN das nach, ähm, Maßstäben, die ja MEINEM Herangehen da überhaupt nicht gerecht werden. Und da ist man einfach in so eine Problematik reingekommen und in einen DISKURS reingekommen, der, ähm, ja, das Ganze völlig gesprengt hat zeitlich, aber der einfach, ja, aufzeigt WIE schwierig solche Fragestellungen sind. (FK)

Produktorientierung schafft Motivation

Ein Student schildert, wie sich bei ihm ein ernsthaftes Bemühen um ein gelungenes Produkt einstellte – anders als häufig im Musikunterricht oder Seminar, wenn im praktischen Handeln lediglich etwas erprobt wird ohne einen eigenen Qualitätsanspruch.

Wenn man es wirklich nur mal ausprobiert, vielleicht hört man dann schnell auf. Man sammelt vielleicht ein paar Ideen und reiht das vielleicht so ein bisschen aneinander. Aber dadurch, dass man jetzt ja wirklich ein Ergebnis erzeugen will, womit man auch zufrieden ist und was man gerne präsentiert, dann geht man doch nochmal an viele Kleinigkeiten und Details ran, die ja vielleicht wirklich gewinnbringend sein können

dann, ähm, wenn man sich diesen dann eben widmet und die nochmal verbessert in dem Sinne (HR).

Vom Sollen zum Wollen

Ähnlich berichtet eine Studentin, wie sie eine Entwicklung durchmachte von der Erfüllung einer Aufgabenstellung („Sollen“) hin zu einem eigenen „Wollen“.

Das waren auch die Problemgespräche, die wir immer wieder hatten, wo es hieß: „Ja, was ist denn jetzt eigentlich gewünscht, was SOLLEN wir denn eigentlich machen?“ Und das war der Punkt, den ich besonders INTERESSANT fand, dass man sich, ähm, ja, davon gelöst hat und auch gemerkt hat, selbst erfahren hat, wie schwer ist es, sich davon zu lösen? (...) Vor allem nehme ich ein Problembewusstsein mit, dass der Schritt vom Sollen zum Wollen schwer ist. (...) ich glaube, das Größte, was ich da rausziehe, ist, dass man viel anbieten muss, damit der Gegenüber erfahren kann, was er denn eigentlich WILL. Bei mir war am Anfang: Och, Nussbaum, will ich nicht. Und erst über das, ähm, ERFAHREN, was da eigentlich alles hintersteckt, was das alles für Möglichkeiten bietet, konnte ich überhaupt ein Wollen entwickeln. (FK)

Identifikation mit dem eigenen Werk und dem Bild

Zwei Student:innen machen deutlich, dass man in solchen Projekten persönlich involviert wird. Durch das Thema, das individuelle Herangehensweisen fordert, durch den künstlerischen Prozess und die Orientierung auf das Produkt kommt es zur Identifikation sowohl mit dem Bild des Malters als auch mit der eigenen Komposition. Auch übertragen auf den Musikunterricht findet eine Persönlichkeitsbildung statt.

Und in gewisser Weise kann man sich jetzt ja auch mit der Komposition und dem Bild identifizieren so. Und das ist dann auch schön, finde ich, nochmal das zusammen zu sehen letztendlich (HR).

Zur Schule würde ich auf jeden Fall sagen, dass der Musikunterricht, aber vor allem solche Projekte tatsächlich, nicht nur bei mir, das weiß ich auch von anderen, sehr zur Persönlichkeitsbildung oder -erfahrung (.) irgendwie beigetragen haben, weil man dadurch ja auch immer ein Stück weit von sich selbst so preisgibt (FS).

Fazit

Das System der allgemeinbildenden Schulen und damit einhergehend die Lehrkräftebildung befinden sich in ständigen Reformprozessen; auch weil das Leben, auf das die Schule vorbereiten soll, sich fortlaufend verändert – von der umgebenden Gesellschaft bis hin zu globalen

Entwicklungen. Im Rahmen dieser notwendigen Reformprozesse sollte man hinter die Akademisierung der Lehrkräftebildung, also der wissenschaftlichen Bildung an Universitäten und (pädagogischen) Hochschulen, nie mehr zurückfallen. Dennoch ist der Tatsache ins Auge zu sehen, dass das theoretische, explizite Wissen, das in dieser ersten Phase der Lehrkräftebildung erworben wird, nicht so in die Praxis einfließt und diese entsprechend (neu) gestalten kann, wie erstrebt und erhofft. Stattdessen orientieren sich Lehrkräfte in hohem Maße an ihrem praktischen, häufig impliziten Wissen, das sie im Laufe ihres Lebens, u. a. vermutlich auch in eigenen musikbezogenen Lernsituationen, aufgebaut haben. Um folglich den Erwerb dieses handlungssteuernden praktischen Wissens auch gezielt und intentional zu ermöglichen, wird im Text das Seminarmodell *WITRANKO* (Wissenstransfer durch Kooperation) vorgestellt, das den akademischen Diskurs mit realen Unterrichtssituationen und dem realen musikalisch-kulturellen Leben verbindet. Die Studierenden erfahren in authentischen Lernsituationen und „am eigenen Leibe“ die Konsequenzen ihres musikpädagogischen Handelns. Werden diese dann wiederum bewusst gemacht, können sie in den theoretischen Diskurs eingeordnet werden und ihn (bestenfalls) sogar bereichern. Diese Bewusstwerdung hat – soweit mir bekannt – im hier geschilderten Seminarablauf vor allem im Interview selbst stattgefunden. Denn die Auswertung von Interviews mit Studierenden, die ein *WITRANKO*-Seminar besucht haben, gibt Hinweise auf einprägsame biografische Erfahrungen, die – so die Erwartung – in den praktischen Wissensvorrat einfließen werden, um in ähnlichen Situationen der Berufstätigkeit handlungssteuernd zu wirken. Die hier angestellten Überlegungen sowie das Seminarmodell möchten nicht als Lösungen, sondern als Impulse verstanden werden im Rahmen der immer wieder notwendigen Veränderungen der Lehrkräftebildung.

Literatur

- Altrichter, H. & Fischer, D. (2001). Praxis in der LehrerInnenbildung. *journal für lehrerInnenbildung*, 1(2), 4–9
- Barth, D. (2018). Neue Geschichten aus dem Morgenland. Oder: Wie der Orientalismus (weg)gehört werden kann. *Diskussion Musikpädagogik*, 78, 30–37
- Barth, D. (2020). Von der Uni in die Schule und zurück: Wissenstransfer als integraler Bestandteil der Lehrer*innenbildung. In A. Kümmel-Schnur et al. (Hg.), *Transfer in der Lehre. Zumutung oder Chance?* (S. 291–304). Bielefeld: transcript.
- Barth, D., Datan, K., Hügelmeyer, N., Neb, L. & Ventker C. (2023). Benjamin Britten: War Requiem. Materialien für eine Projektarbeit ab der 10. Klasse. Abgerufen am 30.10.2025 von https://www.musik.uni-osnabrueck.de/fileadmin/data/studium/lehre/virtuelle_seminare/War_Requiem_Unterrichtsmaterialien.pdf
- Brümmer, K. & Alkemeyer, T. (2017). Bausteine zu einer Geschichte ‚schweigenden Wissens‘. In A. Kraus, J. Budde, M. Hietze & C. Wulf (Hg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 29–44). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

- Dittrich, A.-K. (2020). *Pädagogisches Wissen im LehrerInnenberuf: Rekonstruktive Befunde aus der schulischen Praxis*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dobler, K. (2011). Selbstreflexion in der Lehrer/innenbildung. *Schulheft*, 144, 112–123
- Gebhard, J. G. (2009). The Practicum. In A. Burns & J. C. Richards (Hg.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (S. 250–258). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gruber, H. & Renkl, A. (2000). Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Das Problem des trägen Wissens. In: Neuweg, G. H., (Hg.), *Wissen - Können - Reflexion: Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 155–174). Innsbruck: Studien-Verl.
- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“. ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *journal für lehrerInnenbildung*, 11, 8–16
- Hess, F. (2012). „Klassik“ im Musikunterricht. Ein Plädoyer für individuelle Zugänge. *Diskussion Musikunterricht*, 56, 22–26
- Hess F. (2021). „Klassik“ im Unterricht. In W. Jank (Hg.), *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 216–225). Berlin: Cornelsen.
- Huber, L. (2014). Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In: L. Huber & A. Pilniok & R. Sethe et al. (Hg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen* (S. 19–36). Bielefeld: Bertelsmann. Abgerufen am 31.03.2026 von https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10129/pdf/Huber_2014_Scholarship_of_Teaching_and_Learning.pdf
- Jung, E.-M. (2012). *Gewusst wie?: Eine Analyse praktischen Wissens*. Berlin: De Gruyter.
- Neuweg, G. H. (2000). Mehr lernen, als man sagen kann: Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, 28(3), 197–217
- Neuweg, G. H. (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik* 48(1): 10–29. Abgerufen am 04.11.2025 von <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-38183>
- Neuweg, G. H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In E. Terhart & H. Bennewitz & M. Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 583–614). Münster: Waxmann.
- Niermann, F. (1997). „Die Kunst der Stunde. Aktionsräume für Musik“ – Idee, Entwicklung, Struktur. In F. Niermann & C. Stöger (Hg.), *Aktionsräume – Künstlerische Tätigkeiten in der Begegnung mit Musik. Modelle – Methoden – Materialien aus: Die Kunst der Stunde* (S. 9–31). Wien: Universal Edition.
- Niermann, F & Stöger, C (Hg.) (1997). *Aktionsräume – Künstlerische Tätigkeiten in der Begegnung mit Musik. Modelle – Methoden – Materialien aus: Die Kunst der Stunde*. Wien: Universal Edition.
- Niessen, A. (2006). Individualkonzepte von Musiklehrern. *Theorie und Praxis der Musikvermittlung*, Bd. 6. Münster: LIT.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Puffer, G. & Hofmann, B. (2022). Professionelle Kompetenz(en) von Musiklehrkräften: Ein empirisch begründetes Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 25: 497–518. Abgerufen am 21.02.2025 von <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01101-3>
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. Chicago: University Press.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H. J. (1994). *Berufsbiografien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Vogt, J. (2002). Praxisbezug als Problem. Zur Professionalisierung der Musiklehrausbildung. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik* 2002: 1–18. Abgerufen am 19.04.2026 von https://www.zfkm.org/02-vogt_b.pdf

- Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung* 19 (2): 157–174. Abgerufen am 30.10.2025 von <https://doi.org/10.25656/01:13453>; <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-134531>
- Wallbaum, C. & Rolle, C. (2018). Konstellationen von Praktiken in der Praxis des Musikunterrichts. Eine praxistheoretische Annäherung. In F. Heß, L. Oberhaus & C. Rolle (Hg.), *Zwischen Praxis und Performance. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Wissenschaftliche Musikpädagogik, Bd. 8* (S. 75–91). Berlin: LIT.
- Wenzl, T.; Wernet, A. & Kollmer, I. (2018). Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden. *Rekonstruktive Bildungsforschung, Bd. 15*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19461-1>
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland. Stand und Perspektiven. *journal für lehrerInnenbildung*, 15(1), 9–21
- Zaiser, R. (2015). *Praxis im Studium – wozu? Die Schwierigkeit der Vermittlung von Praxis und konkrete Überlegungen dazu*. Abgerufen am 30.10.2025 von <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-107474>