

Der Pädago-Gig

Musikvermittlung als Projekt



Raphael Legrand

Hrsg: Hans Bäßler, Franz Riemer

PRAXISBERICHT

Institut für musikpädagogische Forschung der
Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover

Der Pädago-Gig



Musikvermittlung als Projekt

Raphael Legrand

Veröffentlichung des Instituts für musikpädagogische Forschung
Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover

Hrsg.: Hans Bäßler, Franz Riemer

Praxisbericht Band 11

©Institut für musikpädagogische Forschung, Hannover 2012
<http://www.ifmpf.hmtm-hannover.de>
ifmpf@hmtm-hannover.de

Nachdruck nur mit Genehmigung des Autors

Redaktion und Layout: Raphael Legrand
Titelfoto: Tobias Pusch
Foto auf der ersten Seite: Dr. Bernd Mundt
Umschlaggestaltung: Frank Heymann

ISBN: 978-3-931852-31-3

Inhaltsverzeichnis

1	Praxis als Wissenschaft	5
2	Projektlernen in der Schule	9
2.1	Zur Geschichte der Projektarbeit	10
2.2	Struktur projektorientierten Unterrichts	16
2.3	Warum Projektunterricht?	19
2.3.1	Identifikation durch demokratische Basis	19
2.3.2	Schlüsselkompetenzen durch Schülerorientierung	20
2.3.3	Bedeutungszuwachs durch Handlungsorientierung	21
2.3.4	Aneignungstheoretische Begründung	24
2.3.5	Neuropsychologische Begründung	25
2.4	Grenzen des Projektlernens	26
2.5	Zusammenfassung	27
3	Projektlernen als Perspektive für die Hochschule	29
4	Der ‚Pädago-Gig‘ - Ein Hochschulprojekt	33
4.1	Das Projektkonzert - Ziele und Ideen des Pädago-Gigs	34
4.2	Die schulischen Teilprojekte	38
4.2.1	Ensemblearbeit	38
4.2.2	Reflexion zum Teilprojekt Ensemblearbeit	39
4.2.3	Tanz	44
4.2.4	Reflexion zum Teilprojekt Tanz	47
4.2.5	Film	50
4.2.6	Reflexion zum Teilprojekt Film	52
4.2.7	Reflexion des Konzertgeschehens aus Schülersicht	53
4.3	Zusätzliche Organisationsebenen der Projektplanung	55
4.4	Reflexion des Gesamtprojekts	63
5	Fazit und Ausblick	67
6	Danksagung	69
7	Literaturverzeichnis	71

Diese ursprünglich als Masterarbeit geplanten Überlegungen können nun auch einem breiten Publikum zur Verfügung gestellt werden. Ich danke dafür dem Institut für musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover, hier insbesondere Herrn Prof. Dr. Hans Bäßler und Herrn Prof. Dr. Franz Riemer für die intensive Beratung und die vielfältigen Anregungen, sowie Frau Frowine André und Frau Gunda Landwehr für das minutiöse Lektorat.

1 Praxis als Wissenschaft

Das Lehramtsstudium an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover (HMTMH) soll die Studierenden auf den Alltag in der Schule vorbereiten. Neben der Ausbildung in den Instrumentalfächern, der Ensembleleitung, Musiktheorie und Musikwissenschaft zählt der Bereich der Musikpädagogik zu den Schwerpunkten der Ausbildung. Hierzu gehören Hospitationen, Praktika und Fachpraktika, die im Laufe des Studiums absolviert werden. Für einen Einblick in den späteren Berufsalltag sind diese Vorläufer des Referendariats unabdingbar. Gerade für die Unterrichtsgestaltung und den Umgang mit Schülern¹ bieten Praktika ein Fundament des Lehrerberufs.

Das Hochschulstudium
als Vorbereitung auf
den Lehrerberuf

Jedoch kann ein zeitlich eingeschränktes Praktikum nicht abbilden, was einen engagierten Lehrer an organisatorischen und logistischen Ansprüchen erwartet. Diese alltägliche Komplexität des Lehrerberufs ist überaus prägend. Während Praktika sich im Wesentlichen mit Inhalten beschäftigen, werden organisatorische und logistische Aufgaben in dieser Phase der Ausbildung bislang mehr oder weniger ausgeklammert. Gleichwohl nimmt dieser Bereich im späteren Berufsleben eines Lehrers eine große Bedeutung ein. Fehlt dieser Aspekt bereits in der Ausbildung, kann es später zu Burn Out Syndromen und psychischer Überbelastung der Lehrkräfte kommen. Positiv gewendet entspricht dies einem Gedanken von Brose und Pfaffe:

Was bleibt in der Schule zu managen? Eine ganze Menge. Alles, was mit Zeitplanung zu tun hat, bewältigt der Managertyp besser als seine Kollegen, weil er das vorgegebene Lernpensum optimal über das ganze Schuljahr verteilt. Es wird ihm nicht passieren, dass Klassenarbeiten sich am Ende des Schuljahres häufen. Die Planung der Klassenreise vom Vertragsabschluss mit dem Veranstalter bis zur Abwicklung der Zahlungen durch die Eltern hat er im Griff.²

¹ Für eine bessere Lesbarkeit wird in dieser Arbeit lediglich die männliche Form von Substantiven benutzt. Es sind selbstverständlich jeweils Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler gemeint.

² <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,590286,00.html> (dem Internet entnommen am 13.06.2011)

1 Praxis als Wissenschaft

Darum ist es wichtig, dass Lehramtsstudenten bereits frühzeitig mit der Bewältigung derartiger Anforderungen konfrontiert werden.

Meine Arbeit geht zwei grundsätzlichen Fragen nach:

1. Können selbstständig durchgeführte Projekte auf die Bandbreite des späteren Lehrerberufs vorbereiten?
2. Welche Konsequenzen hat die Projektmethode für den fachlichen Anspruch?

Die vorliegende Fallanalyse versteht Projektarbeit als eine Methode, um Schüler an allgemeinbildenden Schulen über eine produktorientierte Zielsetzung und einen praktischen Bezug Wissen zu vermitteln und sie an Lernkompetenzen heranzuführen. Diese spielt in der gegenwärtigen Hochschul- oder Universitätsausbildung jedoch keine oder höchstens eine untergeordnete Rolle. Der hohe praktische Anteil in Projekten wird häufig als Gefährdung für die wissenschaftlichen und theoretischen Aspekte des Studiums ausgelegt. Es gibt durchaus Beispiele, bei denen Wissenschaft und angewandte Pädagogik in einem erfolgreichen Verhältnis stehen, wie z. B. im *Bad Boy Berlioz*-Projekt, das in Zusammenarbeit zwischen dem Institut für musikpädagogische Forschung (ifmpf) der HMTMH, ausgewählten Schulen Hannovers und dem NDR Hannover im Jahre 2010 stattfand.³

Projektarbeit als
Ergänzung für die
Ausbildung

Die folgenden Kapitel beschäftigen sich nun aber damit, wie die Projektarbeit an allgemeinbildenden Schulen systematisch auf die Hochschulausbildung projiziert werden kann. In einem ersten Schritt untersuche ich dies auf Schulebene vor dem Hintergrund des momentanen Stands der Wissenschaft: Meine leitenden Fragen lauten: Wie funktioniert das Lernen am Projekt? Wie wird die Motivation von Schülern gefördert?

Struktur der
vorliegenden Arbeit

Forschungsbasierend wird anschließend im dritten Kapitel dieser Ansatz auf Hochschulebene analysiert. Um die Erkenntnisse sowohl zu

³ vgl. Fischer / Ravens, Hannover 2012 (i.V.): Nach einer wissenschaftlichen Einführung in die Musik von Berlioz und deren musikpädagogische Didaktisierungsmöglichkeiten im Rahmen von zwei Seminaren begleiteten Studierende in Kooperation mit der Helene-Lange-, der Herschel- und der Schillerschule Hannover Schüler bei der Erarbeitung der Symphonie fantastique über die Produktion von Kurzfilmen. Übergeordnetes Ziel war es, die Schüler durch die Filmproduktion und deren Präsentation im Rahmen der Aufführung der Symphonie durch das NDR-Orchester Hannover intrinsisch für die Auseinandersetzung mit dem Werk und dem Komponisten zu motivieren.

verifizieren als auch argumentativ auszubauen, stellt das Kapitel 4 ein musikalisches Hochschulprojekt vor, das von einem Studierenden organisiert, durchgeführt, dokumentiert und - hinsichtlich seines individuellen Lerneffekts - reflektiert wurde.

Um die oben aufgeführten Fragen zu beantworten, soll die Methode des Projektlernens in der Schule dahingehend analysiert werden, wie selbstständige Projektarbeit in der Musiklehrerausbildung ‚funktioniert‘ und worin der Lernzuwachs für die Studierenden liegt.

2 Projektlernen in der Schule

Das Lernen am Projekt ist eine oft geforderte und doch verhältnismäßig selten eingesetzte Unterrichtsmethode, zu der es umfangreiche befürwortende, aber auch kritische Literatur gibt. Im Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt a. M. sind über 7400 Publikationen zur *Geschichte, Theorie und Praxis des Projektlernens in 40 Ländern aufgelistet*.⁴ Um einen Überblick über die wichtigsten Erkenntnisse in Bezug auf dieses Lehr- und Lernprinzip zu geben, ist eine präzise Reduktion sich leicht verzweigender untergeordneter Aspekte von Nöten.⁵ Nach einem historischen Einblick in die Entwicklung des Projektgedankens sollen der Aufbau von Projekten im Unterricht dargestellt sowie lerntheoretische Argumente für die Projektmethode aufgezeigt werden.

Vorab sei erwähnt, dass in der Musikpädagogik sowohl ‚Projektlernen‘ und ‚Projektarbeit‘ als auch ‚Projektmethode‘ Begriffe sind, die allesamt dasselbe Lernprinzip repräsentieren, allerdings unterschiedliche Perspektiven bzw. Schwerpunkte im Hinblick auf die Methode beinhalten. So steht der Begriff ‚Projektlernen‘ eher für die lerntheoretischen Hintergründe, wohingegen das Wort ‚Projektarbeit‘ auf den Lernprozess eingeht.⁶ Die vorliegende Arbeit behandelt diese Ausdrücke als Synonyme, da es um das Gesamtkonzept des Lernens am Projekt geht.

Vorläufige Klärung des
Projektbegriffs

In allgemeinbildenden Schulen werden als Projekte unterschiedlichste Aufgabenarten bezeichnet. Damit können bereits kleine Abschnitte in einer Unterrichtseinheit gemeint sein. Daher merkt Gudjons in einem Artikel in der Zeitschrift *Musik und Unterricht* an: *Wegen seines inflationären Gebrauchs verschwimmt heute der Projektbegriff*.⁷ Um Missverständnissen vorzubeugen, soll nachfolgend der Versuch einer ersten kurzen Definition von ‚Projekt‘ gegeben werden:

⁴ Petri (1991): S. 270

⁵ vgl. Apel / Knoll (2001): S. 10

⁶ genauer vgl. Apel / Knoll (2001): S. 74 f.

⁷ Gudjons (2005): S. 4

2 Projektlernen in der Schule

Ein Projekt ist eine Arbeitsphase, in der sich Schüler eigenständig und selbstverantwortlich über eine längere Zeit mit einem bestimmten Thema befassen und dabei im Sinne einer angestrebten Ganzheitlichkeit möglichst alle Ebenen dieses Sujets erfassen. Am Ende eines Projekts steht eine übergeordnete reflexionsfördernde Präsentation der Arbeitsergebnisse. Projektarbeit versucht die Schüler kognitiv sowie affektiv zu erreichen; sie beinhaltet dabei handlungs- und produktorientierte Elemente.

Diese Definition soll in den sich anschließenden Kapiteln verfeinert und ergänzt werden.

2.1 Zur Geschichte der Projektarbeit

Das Projekt als Mittel, Heranwachsenden Wissen und Erfahrung weiterzugeben, ist keine Errungenschaft der modernen Pädagogik. Die Ursprünge finden sich schon zu Beginn des 18. Jahrhunderts in Frankreich und Italien,

*als im Gefolge der beginnenden industriellen und wissenschaftlichen Revolution die Hochschulen und Schulen ihr Studienangebot [erweiterten] und Architektur und Technik in ihren Fächerkanon*⁸

Projekte als
Gegenmaßnahme zur
sozialen Isolierung

aufnahmen. Die Projektmethode war demnach ein Versuch, um einer psychosozialen Isolierung in den durch die Industrialisierung geprägten Ausbildungsinstitutionen entgegen zu wirken.⁹ So hatten die

*Studenten der Académie Royale d'Architecture die Aufgabe, regelmäßig projets einzureichen, z. B. Pläne für ein Chateau, ein Grabmal oder einen Pavillon zu entwerfen - kooperativ, originell und selbstständig, als Bestandteil ihrer Ausbildung.*¹⁰

Die Methode gelangte über die Bauakademien und technischen Hochschulen nach Deutschland und fand anschließend auch Zuspruch in Amerika. Als Begriff der Pädagogik etablierte William B. Rogers das Lernen am Projekt um 1865.¹¹ Neben der *bloßen Methode vorwiegend handwerklichen Tuns*¹² entwickelte sich eine *sozialreformerische Variante*¹³ der Arbeit in Projekten: Selbstständiges, demokratisches

⁸ Frey (2007): S. 31

⁹ vgl. Gudjons (1997): S. 68

¹⁰ a.a.O.: S. 67

¹¹ vgl. ebd.

¹² vgl. ebd.

¹³ vgl. ebd.

2.1 Zur Geschichte der Projektarbeit

Denken und eine ausgeprägte Handlungsorientierung gewannen an Bedeutung. Infolgedessen entwarf Dewey 1916 ein umfangreiches lernpsychologisches Konzept, worauf sich die heutige Literatur zur Projektarbeit in Schulen bezieht. Seine Arbeit gilt vielerorts als eigentlicher Ursprung dieses didaktischen Prinzips.¹⁴ Leider wird Deweys Theorie in den meisten Fällen sehr stark reduziert dargestellt, wobei wichtige Gedanken Gefahr laufen, missverstanden zu werden.¹⁵ So hatte er anfangs noch nicht von der Projektarbeit i. e. S., sondern von allgemeinen Umgangsformen mit Schülern geredet.¹⁶ Auch der viel zitierte Satz *Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie* wird häufig nicht vollständig zitiert. Oftmals fehlt der Zusatz: *(...) einfach deswegen, weil jede Theorie nur in der Erfahrung lebendige und der Nachprüfung zugängliche Bedeutung hat.*¹⁷

Projektarbeit bei
Dewey

Um diese ergänzende Erläuterung verständlich zu machen, werden die Hauptpunkte seines Konzepts im Folgenden genauer untersucht.

Grundlegend für Deweys Theorie ist der Gedanke der Demokratie. Diese ist für ihn *mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung.*¹⁸ Projiziert auf die Schule steht die Demokratie, als funktionierendes, ausgeglichenes Gesellschaftsmodell, für die Realisierbarkeit eines Austauschs von Wissen zwischen Lehrer und Schüler. Erst wenn sich beide Seiten gegenüber ihren unterschiedlichen Interessen öffneten, könne eine geistige Entwicklung stattfinden. Dies beschreibt Dewey mit dem Ausdruck der *Gleichgewichtung der intellektuellen Anregungen*¹⁹. Das *wechselseitige Interesse*²⁰ sowie die damit verbundene *mannigfaltige und in sich verschiedene geistige Anregung bedeute(t)[n] neuartige Aufgaben, und neuartige Aufgaben fordern das Denken heraus.*²¹ Aufbauend auf dieses angestrebte Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler stellt sich Dewey gegen die Systematik der damaligen Lehr- und Lernpsychologie, die Parallelen mit denen der heutigen Zeit aufweist.

Die Rolle des
demokratischen
Gedankens

¹⁴ vgl. Hahne / Schäfer (1997): S. 102

¹⁵ vgl. Gudjons (1997): S. 67

¹⁶ vgl. Gudjons (1997): S. 67 f.

¹⁷ Dewey (1916): S. 193

¹⁸ a.a.O.: S. 121

¹⁹ a.a.O.: S. 117

²⁰ a.a.O.: S. 120

²¹ a.a.O.: S. 117

2 Projektlernen in der Schule

*Gewöhnlich betrachtet man Schüler in der Schule so, als ob es für sie lediglich darauf ankäme, als unbeteiligte Zuschauer Kenntnisse zu erwerben, als ob sich ihr Geist Wissen aneigne durch unmittelbare geistige Bemühung.*²²

Der unterrichtliche
Gegenstand muss
bedeutsam für den
Schüler sein

Dewey geht davon aus, dass Wissensaneignung nur dann ‚funktioniere‘, wenn die Inhalte entsprechende Bedeutung für den Lernenden hätten. Er kritisiert, dass der Schüler es *als seine Aufgabe empfindet (...) herauszufinden, was der Lehrer verlangt*.²³ Die extrinsische Motivation reiche nicht aus, ein nachhaltiges Lernen zu ermöglichen.

Um zu erklären, wie die schulische Aktivität an Bedeutung gewinnen kann und damit zugleich die intrinsische Motivation für den Schüler steigt, führt Dewey den Begriff der *denkenden Erfahrung*²⁴ ein.

Ausprobieren, Erleiden
und Denken für ein
Lernen mit Sinn

Die *Erfahrung* setzt sich aus einem passiven Teil, dem *Erleiden*, und einem aktiven Teil, dem *Ausprobieren*²⁵ bzw. Handeln, zusammen. Bei einer Tätigkeit beeinflusse man stets den Gegenstand der Tätigkeit, dieser wiederum habe auch seine ‚Rückwirkung‘ auf uns. *Wenn wir etwas erfahren, so wirken wir auf dieses Etwas zugleich ein, so tun wir etwas damit, um dann die Folgen unseres Tuns zu erleiden*.²⁶

Wenn z. B. ein Kind Brennnesseln berührt, so handelt es im Dewey’schen Sinne. Anschließend spürt es den juckenden Schmerz auf der Haut - das Erleiden der Rückwirkungen seines Handelns. Allerdings stelle die bloße *Betätigung (...) noch keine Erfahrung dar*.²⁷ Hier käme das denkende Moment hinzu. *Das Denken ist die Auseinanderlegung der Beziehungen zwischen dem, was wir zu tun versuchen, und dem, was sich aus diesem Versuch ergibt*.²⁸ Mit diesem Nachdenken werde aus dem einfachen Handeln ein Handeln mit *Sinn und Bedeutung*, dann lernen wir etwas.²⁹

Dewey baut seine Theorie auf Erkenntnisse der Lernpsychologie bei Kleinkindern auf. Die Eigenschaften eines Stuhls erkenne man als Kind nicht, indem man ihn in seine Einzelbestandteile zerlege, *sondern nur dadurch, daß wir diese Eigenschaften zu etwas anderem in Bezie-*

²² Dewey (1916): S. 188

²³ a.a.O.: S. 208

²⁴ a.a.O.: S. 195

²⁵ a.a.O.: S. 186

²⁶ ebd.

²⁷ a.a.O.: S. 188

²⁸ a.a.O.: S. 193

²⁹ a.a.O.: S. 187

2.1 Zur Geschichte der Projektarbeit

hung setzen, z. B. zu dem Zweck, der ihn zu einem Stuhl[macht]³⁰.

Das Kind erfasse also Eigenschaften nicht durch ‚Auswendiglernen‘ einzelner Bestandteile, sondern durch deren Bedeutung für die Umwelt und für sich selbst.

Bei der Übertragung dieser Theorie auf die Schule ist für Dewey zudem wichtig, daß das Denken aus Sachlagen hervorgeht, in denen der Denkablauf ein wirkender Teilvorgang in dem Gang der Dinge ist, dazu bestimmt, das Endergebnis zu beeinflussen.³¹ Handlungen, die das Denken fördern sowie einen bedeutungsvollen Kontext für den Schüler bieten und damit den Lernvorgang begünstigen, müssten folglich ein noch offenes Problem beinhalten. Deswegen wäre das Denken *ein Befragen, ein forschendes Betrachten, ein Erkennen der Dinge*.³² In projektorientierten Lernumgebungen könne so eine Plattform geschaffen werden, um die Bedeutung des eigenen Tuns zu erfahren.

Ein offenes Problem
als Voraussetzung für
den Lernprozess

Insgesamt betrachtet, kritisiert Dewey den *Dualismus, zwischen bloße[r] körperliche[r] Betätigung und dem durch unmittelbares Zugreifen des Geistes aufgenommenen Sinn*³³, der in den Schulen vorherrsche. Das Lernen könne nur durch das Zusammenführen beider Extreme funktionieren. Erst durch die *Betätigung*, also durch das Handeln, und das *Erleiden* sowie deren Konsequenzen in Verbindung mit der ständigen Reflexion, also dem *Denken*, könne Erkenntnis mit individueller Bedeutung und damit intrinsischer Motivation hervorgerufen werden. Grundlegend dafür, dass dies im Rahmen der Schule stattfinden könne, sei das demokratische Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler.

Mit diesem Lernkonzept ebnet Dewey den weiteren Weg des Schulprojekts. Genauer auf den eigentlichen Projektbegriff geht er etwas später in der Zusammenarbeit mit seinem Schüler Kilpatrick ein. Dieser orientiert sich an den Erkenntnissen Edward L. Thorndikes, der der psychologischen Richtung des Behaviorismus zugeordnet wird. In seinem Aufsatz *Die Projekt-Methode* von 1918 legt Kilpatrick den Schwerpunkt auf die Interessen und Absichten des Schülers. Er verschiebt damit das demokratische Prinzip Deweys zugunsten des Lernenden.

Projektarbeit bei
Kilpatrick

³⁰ Dewey (1916): S. 192

³¹ a.a.O.: S. 198

³² ebd.

³³ a.a.O.: S. 188

2 Projektlernen in der Schule

Der Lernerfolg hänge nicht nur vom Handlungsbezug oder einer offenen Problemstellung ab, und das Erfassen der Bedeutung eines Gegenstandes für die Umwelt ziehe nicht direkt eine Bedeutung für das Kind nach sich (wie es in Deweys Theorie der Fall ist). Vielmehr müsse der Schüler mit seinen Interessen und Neigungen für einen erfolgreichen Lernprozess in den Mittelpunkt gerückt werden. Kilpatrick beruft sich dabei auf Thorndikes *Gesetze des Lernens*³⁴.

Die Gesetze des
Lernens nach
Thorndike

Ganz allgemein beruhen diese auf einem einfachen Reiz-Reaktions-Modell. Kilpatrick stellt fest: *Jeder Akt des Verhaltens besteht aus einer Reaktion auf die vorhandene Situation*³⁵, also einem Reiz, der als Auslöser einer Handlung im weitesten Sinne diene. In diesem Zusammenhang sei das Lernen der Vorgang *des Erwerbs oder auf andere Weise Wechsels von Verknüpfungen*³⁶. Für eine Verbesserung des Lernvorgangs seien besonders zwei der Thorndike'schen Gesetze wichtig: Zum einen das Gesetz *der Wirkung: Wenn eine veränderbare Verbindung handelt, wird sie gestärkt oder geschwächt, je nachdem, ob Befriedigung oder Unzufriedenheit entsteht*.³⁷ Mit *handelnder Verbindung* meint Kilpatrick eine aktive Reiz-Reaktions-Verknüpfung. Der Lernvorgang würde also begünstigt werden, wenn eine ‚Verstärkung‘ stattfände.

Gesetz der Wirkung

Zum anderen setzt er den Schwerpunkt seiner Theorie auf das Gesetz der Einstellung bzw. Haltung, dem zufolge der Lernprozess erst erfolgreich sein könne, wenn eine ausreichend große *Energiemenge zur Erlangung des Zieles zur Verfügung*³⁸ stünde, das heißt, wenn die *Bereitschaft*³⁹ existiere, sich mit dem Gegenstand zu beschäftigen. Er stellt damit die Absichten und die Interessen des Kindes in den Vordergrund - und diese noch vor die eigentliche Problematik, die bei Dewey den Mittelpunkt der Projektarbeit ausmacht.⁴⁰

Gesetz der Einstellung

*Was Kilpatrick (...) unter dem Begriff >Projekt< propagierte, war kein spezielles methodisches Verfahren, es war vielmehr ein allgemeines didaktisches Prinzip - das Prinzip der radikalen Schüler- und Kinderzentrierung.*⁴¹

³⁴ Apel / Knoll (2001): S. 31. Erklärend hierzu Lefrancois (1972): S. 28 ff.

³⁵ Kilpatrick (1935-a): S. 166

³⁶ ebd.

³⁷ ebd.

³⁸ a.a.O.: S. 167

³⁹ ebd.

⁴⁰ vgl. Apel / Knoll (2001): S. 35 ff.

⁴¹ Apel / Knoll (2001): S. 33

2.1 Zur Geschichte der Projektarbeit

Sowohl die Themenwahl des Projekts als auch die Bearbeitung sowie die Auswertung sollten ausschließlich vom Schüler geleistet werden, um eine möglichst hohe Bereitschaft zu erreichen. Zudem sollten nicht nur einzelne Projekte im Schuljahr vorgesehen sein. Der gesamte Unterricht solle aus projektorientierten Abläufen bestehen.

Radikale
Schülerorientierung

Damit entwickelt Kilpatrick eine radikale Variante der Projektmethode und distanziert sich explizit von den bisherigen wissenschaftlichen Ansätzen:

*Andere, die den Ausdruck [Projekt] gebrauchten, schienen mir ihn entweder in einer mechanischen und partiellen Bedeutung zu benutzen oder in einer allgemeinen Weise zu beabsichtigen, was ich genauer zu bestimmen versuchte.*⁴²

Kilpatrick transformiert mit dieser radikalisierten Positionierung des Schülers den Projektbegriff von einer bloßen Unterrichtsmethode, wie Dewey sie mit dem Verweis auf die Demokratie postuliert, hin zu einer Didaktik des *selbstbestimmten Lernens*⁴³.

Letztendlich definiert er das Projekt durch den *Begriff des planvollen Handelns aus ganzem Herzen, das in einer sozialen Umgebung stattfindet*⁴⁴. Dieses *planvolle Handeln* kann mit dem Begriff des Handelns und Denkens bei Dewey gleichgesetzt werden. Die Formulierung *aus ganzem Herzen* drückt den Bereitschaftsaspekt aus. Der Ausdruck *soziale Umgebung* beinhaltet den Bezug zum außerschulischen Leben. Kilpatrick stellt die rhetorische Frage:

Planvolles Handeln

*(...) könnten wir vorausdenkend erwarten, für das spätere Leben eine bessere Vorbereitung zu finden, als die Praxis im gegenwärtigen Leben?*⁴⁵

Wenn die Schüler auch die Themenwahl übernähmen, würden sie den Bezug zum ‚reellen‘ Leben vor Augen haben. Die Schule diene als direkte Vorbereitung auf das Leben.

Damit reagiert Kilpatrick auf eine gesellschaftliche Entwicklung, die er an einem Punkt festmacht. In *Der Projekt-Plan*, einer gemeinsamen Veröffentlichung mit Dewey, beschreibt er den *Faktor*, *[der die] moderne Welt anscheinend erklärt und sie zu einem wesentlichen Grade,*

Reaktion auf
gesellschaftliche
Veränderungen

⁴² Kilpatrick (1935-a): S. 162 f.

⁴³ Apel / Knoll (2001): S. 35

⁴⁴ Kilpatrick (1935-a): S. 162

⁴⁵ a.a.O.: S. 163

2 Projektlernen in der Schule

*mindestens von jeder früheren Epoche, unterschiedet. Dieser Faktor ist die Zunahme des experimentell bestätigten Denkens*⁴⁶.

Seit dem Anbruch eines Denkens, das sich an den empirischen Wissenschaften und der Emanzipation des Menschen orientiert, veränderten sich die Lebensumstände der Menschen. Daraus resultierte eine wissenschaftlichere Denkstruktur sowie das zunehmende Bedürfnis eigenständigen Nachforschens. Damit einher ginge zwangsläufig ein Schwinden der *Autoritätsgläubigkeit*⁴⁷, Inhalte würden seltener unbefragt übernommen werden. Vielmehr könne man einen Drang beobachten, eigenständig zu entdecken und daraus Begründungen zu entwickeln. Die Projektmethode versteht Kilpatrick somit als notwendige didaktische Reaktion auf ein neu erstarktes Selbstbewusstsein.

Projektarbeit im 20. Jhdt.

Basierend auf Deweys bzw. Kilpatricks Theorien entstanden erste Versuchsschulen. Die Projektmethode aber wurde erst in den 1970er Jahren wieder zu einem wichtigen, viel diskutierten Thema.⁴⁸ *Aber (...)* *damals wurde sie fast nur in Projektwochen oder an Projekttagen realisiert.*⁴⁹ Ab 1990 fanden Projekte dann auch ihren Einsatz im regulären Unterricht. In Gymnasien hat sich die Methode allerdings bis heute noch nicht flächendeckend durchgesetzt.⁵⁰

Einen genaueren Einblick in die Rezeptionsgeschichte der zweiten Hälfte des zurückliegenden Jahrhunderts bietet außerdem der Aufsatz *Geschichte des Projektunterrichts in Deutschland nach 1945*⁵¹ von Hahne und Schäfer.

2.2 Struktur projektorientierten Unterrichts

Im Laufe der Zeit haben sich mehrere Varianten des Projektunterrichts entwickelt. Ähnlich wie bei Dewey und Kilpatrick beziehen sich die Variationen u. a. auf die Rollen, d. h. das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler.

Eine detailreiche Auflistung verschiedenster Projektdefinitionen bietet Petris Buch *Idee, Realität und Entwicklungsmöglichkeiten des Projekt-*

⁴⁶ Kilpatrick (1935-b): S. 10

⁴⁷ a.a.O.: S. 22

⁴⁸ vgl. Forsbach (2010): S. 24 f.

⁴⁹ a.a.O.: S. 10

⁵⁰ vgl. a.a.O.: S. 25

⁵¹ In Bastian / Gudjons (1997): S. 89 - 110

2.2 Struktur projektorientierten Unterrichts

*lernens*⁵². Auch wenn sich z. B. Frey mit seinem Projektentwurf explizit von der theoretischen Entwicklung Deweys distanziert⁵³, liegt den meisten Projektdefinitionen dennoch ein gemeinsames Basiskonzept zugrunde, das im Folgenden vorgestellt wird. Damit soll die Definition vom Anfang des Kapitels ergänzt werden.

Es gibt ein grundlegendes Basiskonzept für Schulprojekte

Mit nachfolgender Aussage fasst Gudjons vier Schritte zusammen, die weitestgehend jedes Projekt bestimmen:

*Projektunterricht ist eine Unterrichtsform, bei der Lehrer(innen) und Schüler(innen) gemeinsam eine problemhaltige Sachlage auswählen, eine Planung zur Bearbeitung erstellen, das Vorhaben handlungsorientiert durchführen, das Ergebnis / Produkt anderen vermitteln, und den Gesamtverlauf abschließend reflektieren.*⁵⁴

Die Viergliedrigkeit nach Gudjons:

Am Anfang stünde die Auswahl einer *problemhaltigen Sachlage*. Diese solle, ähnlich wie von Dewey gefordert, möglichst demokratisch ablaufen, d. h. gemeinsam entschieden werden. Der Lehrer solle seiner Klasse kein Thema vorschreiben, vielmehr solle dieses im Klassendiskurs entstehen. Um willkürliche Themenwahl zu verhindern, müsse sowohl die Lebenswelt der Teilnehmenden als auch eine gewisse *gesellschaftliche Relevanz*⁵⁵ beachtet werden. Die Orientierung an Phänomenen der Umwelt solle es ermöglichen, das *Leben wieder am Leben zu lernen*⁵⁶ und die Projektarbeit *authentisch*⁵⁷ zu gestalten.

(1) Auswahl des Gegenstands der Projektarbeit

Im zweiten Schritt müsse das Projekt möglichst detailliert und *zielgerichtet*⁵⁸ organisiert werden. Einzelne Abschnitte würden geplant, Gruppeneinteilungen vorgenommen und Materialien organisiert. Das Fördern der Selbstständigkeit solle im Zentrum dieser Projektphase stehen. Die Schüler sollten - unter der Leitung der Lehrkraft als Lernbegleiter (Planer der Selbstplanung⁵⁹) - möglichst viel Verantwortung übernehmen.

(2) Organisation der Projektdurchführung

Das bedeutet u. a. eine Arbeitsorganisation, die (...) der Kreativität der Schüler weiten Spielraum läßt und den Lernenden jeweils so viel Information über Möglichkeiten, Probleme (...) der Arbeit liefert, daß

⁵² vgl. Petri (1991): S. 11 - 52

⁵³ vgl. Frey (2002): S. 46 ff.

⁵⁴ Gudjons (2005): S. 4

⁵⁵ Bastian / Gudjons (1998): S. 32

⁵⁶ Gudjons (2005): S. 5

⁵⁷ Apel / Knoll (2001): S. 95

⁵⁸ Gudjons (2005): S. 6

⁵⁹ vgl. ebd.

2 Projektlernen in der Schule

*sie sinnvoll planen und entscheiden (...) können.*⁶⁰

Gerade weil man jedoch nicht alle Probleme und Schritte vorab genau planen könne⁶¹ (oftmals haben Schüler z. B. noch keine Erfahrung in der Organisation größerer Projekte), betont Frey die Notwendigkeit, schon zu diesem Zeitpunkt sogenannte Fixpunkte festzulegen.

*Da die Projektmethode auf der einen Seite informelle, sich allmählich entwickelnde Aktivitäten anregt, muss sie auf der anderen Seite Hilfen zur Stabilisierung vorsehen.*⁶²

Schon vor Beginn der eigentlichen Problembehandlung sollten Zeitpunkte fixiert werden, an denen der Stand der Arbeit ausgetauscht und Zwischenbilanzen gezogen werden könnten.

(3) Zielorientierte Durchführung
Anschließend solle die Problematik möglichst handlungsorientiert gelöst werden. Bastian und Gudjons verweisen besonders darauf, dass in diesem Schritt möglichst viele Sinne angesprochen werden sollten.

*Im Projektunterricht wird gemeinsam etwas getan, wird praktiziert und gearbeitet unter Einbeziehung des Kopfs, des Gefühls, der Hände, Füße, Augen, Ohren - also möglichst vieler Sinne.*⁶³

Projektarbeit ist häufig produktorientiert, sodass Ergebnisse auch außenstehenden präsentiert werden können. Das Produkt solle nützlich sein, d. h. den einzelnen Schüler und die Lerngruppe voranbringen. Es könne zudem den Lernfortschritt gut repräsentieren.⁶⁴ Gudjons betont jedoch: *Letztlich ist nicht das Produkt entscheidend, sondern die Qualität des Prozesses, der zum Produkt geführt hat!*⁶⁵

(4) Projektreflexion
Im letzten Schritt geht es um die Reflexion des Erarbeiteten, *ob und wie die Ziele erreicht wurden*⁶⁶, die Bewertung der Zusammenarbeit und die Ergebnisse des zuvor entwickelten Plans.

Mehrere Autoren nehmen bei den Abschlussbetrachtungen Bezug zum curricularen Lernstoff, *denn Projektunterricht kann lehrgangsmäßigen Unterricht nicht ersetzen (...)*.⁶⁷ Damit betont Forsbach, dass die Projektarbeit keine ‚ultimative‘ Unterrichtsmethode sei. Vielmehr ginge es im Sinne der Methodenvielfalt darum, sie für geeignete Themen

⁶⁰ Petri (1991): S. 31

⁶¹ vgl. Gudjons (2005): S. 6

⁶² Frey (2002): S. 60

⁶³ Bastian / Gudjons (1998): S. 35

⁶⁴ vgl. Forsbach (2010): S. 21

⁶⁵ Gudjons (2005): S. 8

⁶⁶ Apel / Knoll (2001): S. 97

⁶⁷ Forsbach (2010): S. 22

2.3 Warum Projektunterricht?

einzusetzen, andere Themen aber mit herkömmlichen Methoden zu bewerkstelligen. Zudem *müssten die im Projekt erworbenen Erkenntnisse in den vorhandenen Wissensbestand eines Faches eingeordnet werden*.⁶⁸ Nur so könne eine ‚Verpuffung‘ der Projektergebnisse vermieden werden.

2.3 Warum Projektunterricht?

Trotz seiner langen Historie klingt das Konzept des Lernens am Projekt bis heute innovativ. Die Projektarbeit ist allerdings immer noch nicht als reguläre Unterrichtsform etabliert. Gründe hierfür könnten u. a. in der intensiven Vorbereitungszeit liegen oder in dem enormen Vertrauen, das die Lehrkraft in ihre Schüler setzen muss. Wegen der Methode des offenen Unterrichts⁶⁹ läuft ein Schulprojekt zudem Gefahr, einige der geplanten Ziele nicht zu erreichen. Zeitliche Einschränkungen oder kommunikative Probleme in der Lerngruppe sind nur zwei Aspekte, welche die Lenkungsschwierigkeiten von Projekten verdeutlichen.

Allerdings macht genau dieser offene Charakter den Reiz der Projektarbeit mit Schülern aus. So schreibt Gudjons, dass *eine exakte, wissenschaftlich geleitete, lerntheoretisch bis ins Detail abgesicherte und präzise durchgehende Methodisierung das Konzept aushöhlen*⁷⁰ würde. Dennoch soll in diesem Kapitel versucht werden, das Konzept des Projektlernens lerntheoretisch zu fundieren.

2.3.1 Identifikation durch demokratische Basis

Ein zentrales Ziel der Projektarbeit - oder das *Leitziel*⁷¹ - bezieht sich auf die Motivierung der Schüler. Das Projekt stelle eine Unterrichtsform dar, die auf mehreren Ebenen intrinsische Motivation zu fördern vermag.

Ein Schulprojekt solle sich dabei an den Interessen der Teilnehmer orientieren. *Allerdings sind diese Interessen nicht mit einem Schlag da. Interessen zu wecken (...) gehört deshalb durchaus mit zum Beginn des Projektprozesses*.⁷² Gudjons stellt klar, dass mit den Interessen

⁶⁸ Forsbach (2010): S. 22

⁶⁹ vgl. Gudjons (1997): S. 25

⁷⁰ Gudjons (1997): S. 65

⁷¹ Petri (1991): S. 19

⁷² Gudjons (2005): S. 5

2 Projektlernen in der Schule

Schülerorientierung als
Motivator

der Teilnehmenden nicht nur die Vorlieben der Schüler gemeint seien. Genauso gut könne der Lehrer einen Gegenstand vorschlagen, der *aus der Fachsystematik herausgelöst*⁷³ wurde und dennoch im Interessengebiet der Schüler liege. Voraussetzung sei lediglich, dass die Interessen ausgehandelt würden - z. B. durch eine geeignete Präsentation des Themas oder einen überzeugenden Ausblick auf das Projektergebnis. Dewey bezeichnet diesen Aspekt der Projektmethode mit dem Begriff *Demokratie*⁷⁴. Im optimalen Fall werde somit schon zu Beginn der Unterrichtseinheit eine hohe *Identifikation der Lernenden mit den Zielen ihres Lernhandelns*⁷⁵ erreicht.

Kilpatrick's Projekt-Konzept konzentriert dieses demokratische Prinzip auf eine radikale Schülerorientierung.⁷⁶ Da er sich nach einiger Zeit selbst gegen die Radikalisierung aussprach⁷⁷, wird an dieser Stelle auf eine Ausführung verzichtet. (Den Fall einer anfangs noch nicht vorhandenen Identifikation behandelt Kapitel 4).

Die Identifikation mit dem Projekt - als Grundlage der Motivation und damit eines erfolgreichen Lernprozesses⁷⁸ - kann durch einen konkreten Bezug zur Lebenswelt unterstützt werden. Die Orientierung an der Umwelt der Lernenden stellt sicher, dass die Schüler nicht im Rahmen ihrer Eigentätigkeit im Projekt überfordert werden und schafft von vornherein einen engeren Bezug zum Sujet.

2.3.2 Schlüsselkompetenzen durch Schülerorientierung

In der oben aufgeführten Aussage von Gudjons folgt der Themenauswahl das Planen der Durchführung. Auch hier soll der Lernerfolg durch Schülerzentrierung verbessert werden. Wie in Kapitel 2.2 erläutert, plant die Lerngruppe zum größten Teil eigenständig die Bewältigung der gestellten Aufgabe. Projektarbeit fördert die im Kerncurriculum geforderten Schlüsselkompetenzen⁷⁹: Urteils- und Kritikfähigkeit werden geschult, die soziale Verantwortungsbereitschaft erhöht, die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit gestärkt sowie

⁷³ Bastian / Gudjons (1998): S. 30

⁷⁴ vgl. Kapitel 2.1

⁷⁵ Petri (1991): S. 19

⁷⁶ vgl. Kapitel 2.1

⁷⁷ vgl. Apel / Knoll (2001): S. 39

⁷⁸ vgl. Gerrig / Zimbardo (2004): S. 503 ff. (Zusammenhang von Motivation und kognitiver Lernleistung)

⁷⁹ vgl. z.B. Kerncurriculum für das Gymnasium - Schuljahrgänge 5-10 (Mathematik) (2006): S. 8 ff.

2.3 Warum Projektunterricht?

das *Zutrauen in die eigene Selbstwirksamkeit*⁸⁰ gesteigert. Im Gegensatz zu anderen Unterrichtsmethoden werde so *eher Zusammenarbeit, Rücksichtnahme und gemeinsames Schaffen als Konkurrenzverhalten*⁸¹ entfaltet. Damit liefere die Projektmethode einen *Beitrag zur Persönlichkeitsbildung des Schülers*⁸².

2.3.3 Bedeutungszuwachs durch Handlungsorientierung

*Solange von Gedanken kein Gebrauch gemacht wird, haben sie die Tendenz, sich in einer eigenen Welt abzusondern.*⁸³ Und diese Welt sei meistens nicht Teil der Lebenswelt der Schüler. Wie in Kapitel 2.1 erläutert, stellt Dewey das Handeln in den Mittelpunkt seiner Lerntheorie. Erst durch Handlung könnten Denkprozesse vorangetrieben werden, und erst durch die handelnde Beschäftigung mit einem abstrakten Gegenstand könne dessen Bedeutung wahrgenommen werden.

Handeln und Denken
im Einklang

Auch knapp 80 Jahre nach dieser Veröffentlichung besteht immer noch der von Dewey kritisierte *Dualismus*⁸⁴ zwischen Denken und Handeln. Dabei ist es überaus einleuchtend, Denken und Handeln nicht als Gegensatzpaar, sondern als eine sich ergänzende Einheit zu verstehen. Gudjons verdeutlicht diesen fälschlichen Dualismus am einfachen Beispiel einer Aufbauanleitung:

Nach dem alleinigen Lesen der Anleitung scheint zunächst alles verstanden worden zu sein. Möchte man anschließend jedoch das Regal aufbauen, muss man erneut nachlesen. Für denjenigen allerdings, der liest und die Schritte zeitgleich psychomotorisch nachvollzieht, ist das Verständnis nachhaltiger.⁸⁵

Das IKEA-Bespiel

Das belegt auch eine Studie der American Audiovisuell Society. Laut ihr *behalten wir 20% von dem, was wir hören, 30% von dem, was wir sehen, 80% von dem, was wir selber formulieren können, und 90% von dem, was wir selbst tun.*⁸⁶ Bedeutsam ist hier der Unterschied zwischen Handeln und Beschäftigung. Im Gegensatz zur blo-

⁸⁰ Forsbach (2010): S. 32

⁸¹ Frey (2002): S. 50

⁸² Forsbach (2010): S. 32

⁸³ Dewey (1916): S. 205

⁸⁴ Dewey (1916): S. 188 ff.

⁸⁵ vgl. Gudjons (1998): S. 55 f.

⁸⁶ a.a.O.: S. 53

2 Projektlernen in der Schule

Offene
Problemstellung als
Sinnegebung für
Handlungsorientierung

ßen Beschäftigung steht *am Anfang jeder Handlung eine Dissonanz*⁸⁷. Gudjons meint damit eine offene Fragestellung, ein zu lösendes Problem - also eine Situation, wie sie im ersten Schritt der Projektarbeit zu finden ist. Aebli kommt im Rahmen seiner Handlungstheorie *Denken: Das Ordnen des Tuns* zu dem Zwischenergebnis, dass erst die aktive Aufhebung dieser Dissonanz kognitive Prozesse in Gang bringe.⁸⁸ Der Symbolische Interaktionismus, eine in den 1930er Jahren entstandene Sozialisationstheorie, begründet diese Hypothese mit dem Zusammenhang zwischen Handlungen und deren Folgen bzw. Rückwirkungen auf den Handelnden. Nach Blumer, einem Mitbegründer des Symbolischen Interaktionismus, ist Denken, also Lernen und Wissensaneignung, als verarbeitende Reaktion auf die Folgen des eigenen Tuns zu verstehen - Denken als *Metatätigkeit des Tuns*⁸⁹, wie es Gudjons bezeichnet.

Handlung als Basis für
Denkprozesse

Der Symbolische Interaktionismus geht sogar noch einen Schritt weiter. Wenn Handeln die Grundlage von Denkprozessen ist, dann ist das Zusammenspiel von Handeln und Denken Grundlage des Selbst und der Persönlichkeit.⁹⁰ Wie bei Dewey ist damit das Handeln Voraussetzung für das Denken bzw. die Tätigkeit Grundlage des Bewusstseins. Auch Gudjons schreibt, Bezug nehmend auf den Didaktiker Galperin:

*Der Zusammenhang des Menschen mit der Welt, in der er lebt, wird hergestellt durch die aufgrund seiner Tätigkeit zustande kommende Eigenart der Beziehung zwischen äußeren Gegenständen und inneren Erkenntnissen (...).*⁹¹

Die Tätigkeit stelle dabei den Prozess dar, durch den die objektive Welt in *subjektive Formen*⁹² umgewandelt werde. Damit bilden sich - laut Aebli - Denkstrukturen aus verinnerlichten Handlungen.⁹³

Auf die Schuldidaktik bezogen heißt dies, dass es unmöglich ist, *Erkenntnisse in begrifflicher Form vermitteln zu können, ohne zu sehen, daß dem Begriff das Begreifen (...) vorausgeht.*⁹⁴ Begreifen wurde hier bewusst als Wortspiel zwischen Greifen (im Sinne von Handeln) und

⁸⁷ Gudjons (1997-b): S. 129

⁸⁸ vgl. Aebli (2001): S. 20 ff.

⁸⁹ Gudjons (1998): S. 64

⁹⁰ vgl. Joas (2004): S. 189 ff.

⁹¹ Gudjons (1997): S. 41

⁹² a.a.O.: S. 42

⁹³ vgl. Aebli (2001): S. 26

⁹⁴ Gudjons (1997): S. 49

2.3 Warum Projektunterricht?

Verstehen (im Sinne von Denken) gewählt. Indem Projektarbeit das *planvolle Handeln*⁹⁵ im dritten Schritt, der Durchführung, in den Mittelpunkt stellt, wird folglich der Lernprozess, das Denken und Reflektieren, gefördert.

In Zeiten des Internets und anderer informationsbeschaffender Medien sollte die Schule heute besonders den Aufbau von Denkstrukturen über handlungsorientierten Unterricht fördern.

Handlungsorientierung
vs.
Wissensbereitstellung
durch Neue Medien

*Wenn die Schule als sinnvolle Institution erhalten bleiben soll, wird sie etwas dagegensetzen, das moderne Medien nicht leisten: über die Sinnlichkeit, Erfahrung, Tätigkeit / Handeln kognitive Strukturen aufzubauen.*⁹⁶

Projektunterricht beschränkt sich dabei nicht auf den Kompetenzerwerb (Lernen zu Lernen o. ä.). Gudjons betont: Fachliche Kenntnisse und Fähigkeiten würden im Projektablauf schnell nötig, *aber der Ansatz ist ein anderer*⁹⁷. Nicht der passive Wissenserwerb stehe im Vordergrund, sondern die aktive Bearbeitung eines Problems.

Diese *Primärerfahrungen*⁹⁸ - also Erkenntnisgewinn aus den direkten Folgen des eigenen Handelns - reduzieren sich in Zeiten breitflächiger Bereitstellung von ‚fertigem‘ Wissen, d.h. von gelösten Problemen. Die Medialisierung durch Internet und Fernsehen fördert das Konsumverhalten und verringert eigenständiges Agieren. Primärerfahrungen spielen aufgrund der steigenden Sekundärerfahrungen eine immer kleinere Rolle.⁹⁹

Förderung von
Primärerfahrungen

*Wenn also Vorstellung und Verständnis von Wirklichkeit an die aktive Auseinandersetzung mit dieser Wirklichkeit gebunden sind, dann zerstört die massenkulturell geprägte Aneignung Zusammenhänge und Tätigkeiten, die im Erfahrungsprozeß eben gerade nicht zerschnitten werden dürfen (...).*¹⁰⁰

Projektorientierter Unterricht wirkt dieser Entwicklung entgegen, indem er den Aufbau von *Denkstrukturen*¹⁰¹ durch aktive Erfahrung und Eigentätigkeit anstrebt und fördert.

⁹⁵ vgl. Kilpatrick (1935-a): S. 162

⁹⁶ Gudjons (1997): S. 63

⁹⁷ Gudjons (1998): S. 59

⁹⁸ Gudjons (1997): S. 48 ff.

⁹⁹ vgl. Gudjons (1998): S. 48 - 50

¹⁰⁰ a.a.O.: S. 50

¹⁰¹ a.a.O.: S. 51

2 Projektlernen in der Schule

Verschiedene
Projektansätze

Beispiele für Handlungsorientierung im Unterricht oder Themengebiete, die sich besonders zur Transformation in projektorientierte Unterrichtseinheiten eignen, sind u. a. das Anfertigen umfangreicher Komponistenportraits¹⁰², Komponieren von eigenen Musikstücken¹⁰³ oder Verarbeiten und Bearbeiten von symphonischer Musik durch die Produktion von Kurzfilmen¹⁰⁴.

Produktorientierung
vs. ‚Verpuffung‘ des
Erlernenen

Diesen Projekten ist gemein, dass sie die Erstellung eines Produkts als Ziel haben. *Hier geht es nicht um eine gute Note für das Gelernte, sondern um ein Produkt, mit dem das Gelernte präsentiert und anderen vermittelt wird.*¹⁰⁵ Das Produkt stellt damit ein weiteres Element des Motivierungskonzepts dar. Mit dem Ziel, anderen durch dieses Produkt das ‚eigene‘ Projekt näher zu bringen - also durch den *Mitteilungs- und Gebrauchswert*¹⁰⁶ - steige die individuelle Motivation, das Vorhaben erfolgreich zu Ende zu bringen. Der Schüler könne einen direkten Sinn der eigenen Tätigkeit festmachen, welcher *das Kind dazu führt, ein Problem als sein eigenes zu erkennen, sodaß es von sich aus beginnt, eine Antwort zu finden.*¹⁰⁷ Dem Lehrer bietet dieses Element der Projektarbeit - neben Beteiligung und interpersonalem Verhalten des einzelnen Schülers - eine zusätzliche Bewertungsgrundlage.

2.3.4 Aneignungstheoretische Begründung

*Worauf es mir hauptsächlich ankommt ist die Einsicht, daß kein Gedanke, kein Begriff als solcher von einer Person auf eine andere übertragen werden kann.*¹⁰⁸

Konstruktivistische
Lerntheorie

Schon um 1916 formuliert Dewey damit einen Gedanken, der später grundlegend für den Konstruktivismus wurde. Diese philosophische Richtung des späten 20. Jahrhunderts geht davon aus, dass man durch Erkenntnis- und Wahrnehmungsprozesse die Welt nicht abbildet, sondern ‚konstruiert‘. Bedeutungen und Sinnzusammenhänge können demnach nicht einfach weitergegeben, sondern müssen individuell gebil-

¹⁰²vgl. Brunner (2005): S. 10 - 22

¹⁰³vgl. Kohlmann (1978)

¹⁰⁴vgl. Bäßler (2010): S. 52 - 57

¹⁰⁵Forsbach (2010): S. 22

¹⁰⁶ebd.

¹⁰⁷Dewey (1900): S. 103

¹⁰⁸Dewey (1916): S. 213

2.3 Warum Projektunterricht?

det werden, um Verständnis zu erzeugen. *Jeder Lerner übernimmt nicht von außen (...) Vorgekautes, sondern schafft sich ein eigenes System von Bedeutungen in seinem Gehirn.*¹⁰⁹ Projektunterricht bietet optimale Bedingungen für diesen aneignungstheoretischen Ansatz. Versteht man Lernen als Durchlaufen des *ganzen Akt[s] des Denkens - vom Begegnen der Schwierigkeit über das Entwerfen eines Plans bis zum Lösen des Problems*¹¹⁰, so kann der Schüler mit Hilfe von Projektarbeit sein eigenes thematisches Verständnissystem entwickeln und komplexe Bedeutungszusammenhänge erarbeiten. Weil Projektunterricht von einem offenen Problem ausgeht und *Inhalte (...) nicht als fertiges System (...) präsentiert werden, [hat der Lernende] vielmehr die reale Möglichkeit (...) eigene Wissenskonstruktionen und Interpretationen vorzunehmen sowie eigene Erfahrungen zu machen.*¹¹¹

Projektlernen ermöglicht durch das Lösen echter Probleme den konstruktivistischen Verstehensbegriff

2.3.5 Neuropsychologische Begründung

*Nach den neueren Erkenntnissen der Gehirnforschung speichert das Gehirn Informationen nicht nach Wissensbereichen getrennt, sondern in komplexen Netzen.*¹¹²

Der Gedanke des Netzwerks spielt auch auf neuronaler Ebene eine große Rolle. Diese Netze können aus Kontexten bestehen, die man mit einem bestimmten Inhalt verbindet: Die vielseitigen Zusammenhänge des Sujets, der Umstand, unter denen man den Inhalt erfahren hat, Emotionen, die man mit dem Inhalt verbindet. So fördern z. B. *eindrückliche emotionale Begleitumstände (...) nachweislich die Gedächtnisleistung*¹¹³. Ohne die genaueren elektrischen und chemischen Vorgänge im Gehirn beim Speichern von Informationen an dieser Stelle zu erläutern¹¹⁴, sind neuronale Verbindungen nachweislich stärker, wenn die Inhalte für den Lernenden eine Bedeutung, einen Sinn haben.

Emotionsgebundenes Lernen und die Förderung neuronaler Netzwerke

*Das gesamte Gedächtnissystem und das Bewertungssystem hängen also untrennbar zusammen, Gedächtnis ist nicht ohne Bewertung möglich.*¹¹⁵

¹⁰⁹Gudjons (1997-b): S. 124

¹¹⁰Apel / Knoll (2001): S. 30

¹¹¹Gerstenmaier / Mandl (1995): S. 879

¹¹²Forsbach (2010): S. 30

¹¹³Gudjons (1997-b): S. 113 f.

¹¹⁴Genauer ist zu finden in: Altenmüller / Gruhn (2000)

¹¹⁵Gudjons (1997-b): S. 115

2 Projektlernen in der Schule

Das Gehirn merkt sich demnach nur Dinge, die es als ‚behaltenswert‘ einschätzt. Der Projektunterricht unterstützt diese Funktionsweise von Gehirn und Gedächtnis. Durch das Lernen am Projekt wird ein Thema ganzheitlich behandelt. Die Schüler sollen möglichst alle Aspekte eines Gegenstands sowohl kognitiv als auch psychomotorisch selbstständig erarbeiten. Die *verbindenden Elemente wie Ziel, Handlungsplan, Lösungsversuche, Teilhandlungen, Ergebnis, Produkt, Reflexion usw. [bilden] ein sinnstiftendes beziehungsreiches Ganzes.*¹¹⁶ Die netzwerkartige Verarbeitung der Problematik macht das Erlern-te vielfältig abrufbar. Eine motivierende Ausgangssituation sowie die emotionale Bindung an Projektarbeit - z. B. durch das Erfolgsgefühl beim Vorstellen des Endprodukts - fördern zudem eine langfristige Speicherung der Inhalte.¹¹⁷

2.4 Grenzen des Projektlernens

Das hier vorgestellte allgemeine Unterrichtskonzept ist kein ‚ultimatives‘, d.h. nicht alle Inhalte des Lehrplans sind in Form von Projektunterricht vermittelbar.

*(...) Projektunterricht kann lehrgangsmäßigen Unterricht nicht ersetzen, auch kann nicht alles Wissen und Können selbstständig in Projekten erworben werden.*¹¹⁸

Bei Inhalten, die sich durch ihre Komplexität nicht für das ‚selber Entdecken‘ eignen, sollte man auf herkömmliche Unterrichtsmethoden zurückgreifen. Selbst bei Themen, die in Projekten erarbeitet werden können, ist *die Einordnung der gewonnenen Erkenntnisse und der erworbenen Erfahrungen in den vorhandenen Wissensbestand eines Fachbereichs*¹¹⁹ notwendig. Denn erst die Verbindung mit der fachlichen Systematik des Lehrplans sichere das erworbene Wissen und ermögliche so das Herstellen neuer Sinnzusammenhänge.

Hierdurch kann zudem die Gefahr einer willkürlichen Themenwahl verhindert werden, die bei rein schülerorientierten Projekten durch den hohen Eigenanteil in Planung, Durchführung und Auswertung aufzutreten droht.

Projekte müssen in
den normalen
Unterricht inhaltlich
eingebettet werden

¹¹⁶Gudjons (1997-b): S. 119

¹¹⁷vgl. Gudjons (1997-b): S. 121. Genauer ist zu finden in: Roth (2011) und Spitzer / Bertram (2010)

¹¹⁸Forsbach (2010): S. 22

¹¹⁹Gudjons (2005): S. 8

2.5 Zusammenfassung

Obwohl schon seit Anfang letzten Jahrhunderts bekannt, scheint Projektarbeit gerade heute ein Unterrichtskonzept zu sein, um der Passivität, Informationsüberflutung und Schnelllebigkeit des Schullebens entgegenzuwirken sowie die Distanz zwischen Schülern und Lehrern zu verringern.

Im Projektunterricht können Lernende und Lernbegleiter gemeinsam, d. h. demokratisch, eine tatsächliche Problematik bearbeiten, indem sie einen Arbeitsplan erstellen, ihn durchführen, anschließend reflektieren und ihre Ergebnisse präsentieren.

Die offene Fragestellung, Produktorientierung, Schülerzentrierung und lebensnahe Thematik schaffen eine motivierende Ausgangssituation, mit der sich die Schüler identifizieren können.

Ein handlungsorientierter Aufbau von Projektarbeit wirkt sich positiv auf die Entwicklung der Persönlichkeit des Lernenden aus: Kommunikationsfähigkeit durch Gruppenarbeit, Verantwortungsgefühl durch eigenständige Organisation sowie Selbstbewusstsein bei der Vorführung der Ergebnisse sind nur drei dieser positiven Effekte.

Das Handeln als Bindeglied zwischen äußerer Welt und innerem Denken sorgt für einen möglichst nachhaltigen Erkenntnisgewinn, wobei die sinnliche und thematische Ganzheitlichkeit eines Projekts der Vernetzungsstruktur neuronaler Verbindungen entgegenkommt und so Abspeicherungsmechanismen unterstützt werden.

Insgesamt ist die Projektarbeit also eine sinnvolle Methode, um den Unterricht hinsichtlich einiger der oben aufgeführten Lernaspekte zu ergänzen. Durch sie kann ein Lernumfeld positiv beeinflusst werden.

3 Projektlernen als Perspektive für die Hochschule

Über die Projektmethode in der Hochschulausbildung gibt es nur wenige Publikationen, die zudem nicht die Aspekte der Bologna-Reform einbeziehen. Trotz projektartiger Einheiten im Studium - z. B. in der Schulmusik durch Orchesterphasen oder Chorfahrten -, sind die Ergebnisse bislang kaum wissenschaftlich untersucht worden. Das hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass die hermeneutisch orientierte Erziehungswissenschaft ebenso wie die sich auf sie beziehende Musikpädagogik empirische Fragestellungen der Handlungsforschung eher vermieden hat. Noch immer gilt für die Hochschuldidaktik der Satz von Kaiser / Kaiser aus dem Jahr 1977: *Es darf nicht übersehen werden, daß die Handlungsforschung als Methode sich im Anfangsstadium befindet.*¹²⁰

Stand der Forschung

Bis heute gibt es weder eine Theorie für die Umsetzung der Projektmethode an Hochschulen noch empirische Studien zum Erfolg einer Projektorientierung im Studium. Die meisten Untersuchungsansätze beziehen sich auf Forschungsberichte über durchgeführte Hochschul-Projekte, wie *Projektstudium - Freies Studium* von Neumann, wenn dieser exemplarisch ein Forschungsprojekt der Universität Münster analysiert¹²¹. Eine weitere Veröffentlichung beschäftigt sich mit Projekten der Universität Bielefeld, der FU Berlin und der Universität Bremen.¹²²

Methodik bisheriger Untersuchungen

Die Argumentation für hochschuldidaktische Projektarbeit basiert auf den Erkenntnissen der Forschung an Schulen, d. h. das Konzept des Projektstudiums bezieht sich auf Reformansätze des schulischen Ausbildungsbereichs.¹²³ In der Theorie geht man davon aus, dass die Lern- und Motivationseffekte für Studierende ähnlich denen von Schülern

Zusammenhang der schul- und hochschuldidaktischen Theorie

¹²⁰Kaiser / Kaiser (1977): S. 8

¹²¹vgl. Neumann (1978)

¹²²vgl. Tippelt (1979): insbesondere S. 45 - 51

¹²³vgl. a.a.O.: S. 45

3 Projektlernen als Perspektive für die Hochschule

seien¹²⁴. Dieser Hintergrund legitimiert die Ausführlichkeit des zurückliegenden Kapitels.

Projektarbeit und
universitärer
Reformprozess

Die Forderung nach universitärer Projektarbeit geht einher mit der Einsicht einer notwendigen Veränderung in der Hochschuldidaktik. Maschmann konstatiert: *Das tradierte Verständnis von Hochschulenterricht muss zeitaktuell überdacht werden.*¹²⁵ Dabei bezieht sie sich auf die Nähe zum Beruf; Lehrer sollten Projektarbeit später in der Schule anwenden können. Dies funktioniere nur, wenn sie ihre Erfahrungen schon während der Ausbildung sammelten. Eine ähnliche Position nehmen Voß und Ziegenspeck ein, wenn sie darauf verweisen, *daß Lehrer, bevor sie neue Formen des Lernens in der Schulpraxis umsetzen, diese selbst kennenlernen*¹²⁶. Dadurch könnten Vorgehensweisen internalisiert, aber auch mögliche Probleme im Lernprozess rechtzeitig erkannt werden. Projektstudium sei also eine notwendige Erfahrung für zukünftige Lehrer, die in der Schule innovative Formen wie die Projektarbeit anwenden müssen.¹²⁷

Förderung von
Schlüsselkompetenzen

Maschmann bezieht sich zugleich auf die Schlüsselqualifikationen, die für die spätere Unterrichtspraxis folgenreich seien. Lernen könne *nicht mehr verstanden werden, als Übernahme von vorgedachten Strukturen vorrangig fachwissenschaftlichen Wissens*¹²⁸. Handlungskompetenzen gehörten ihrer Meinung nach zu den Standards hochschulischer Ausbildung. Zugleich kritisiert sie das *Zuhörmodell des Lernens, das vorrangig auf kognitive, also verbale Vermittlung setzt*¹²⁹. Handlungsorientierung könne insbesondere durch Projektarbeit realisiert werden, welche u.a. auch die *kommunikativen Fähigkeiten als Qualifikation* verbessere. Hinzu kämen weitere Kompetenzen in den Bereichen *Zeitmanagement, Prioritätensetzen und Auffassungsgabe*¹³⁰.

Tippelt verweist außerdem auf die Persönlichkeitsbildung bzw. die *Bildung der Gesamtperson des Studierenden*¹³¹ und spricht von einer auszubauenden *Rollenkompetenz*¹³². Dabei meint er mit dem Begriff ‚Rolle‘ die interpersonalen Positionierungen eines Individuums in kon-

¹²⁴vgl. Voß / Ziegenspeck (1999): S. 62

¹²⁵Maschmann (2003): S. 19

¹²⁶Voß / Ziegenspeck (1999): S. 63

¹²⁷vgl. Voß / Ziegenspeck (1999): S. 61

¹²⁸Maschmann (2003): S. 25

¹²⁹a.a.O.: S. 20

¹³⁰a.a.O.: S. 24

¹³¹Tippelt (1979): S. 16

¹³²a.a.O.: S. 97

kreten Umwelten: *Zum adäquaten Rollenverhalten gehört die Fähigkeit, eine soziale Situation zu analysieren und a. G. [auf Grund] der Analyse die Rollen der anderen zu erkennen.*¹³³ Tippelt bezieht sich auf die Empathiefähigkeit, die in der einseitigen *Rolle des Hörenden und Theoriekonsumenten*¹³⁴ gerade nicht gefördert werden könne. Es ginge vielmehr darum, mehrere Rollen - nicht nur die des Zuhörenden - zu erlernen. Projektstudium biete die Möglichkeit, *Rollenspannung [zu] ertragen und Rollenkonflikte [zu] lösen*¹³⁵. Im Hinblick auf die spätere Berufswahl könne sich der Studierende so *rollenspezifisches Wissen*¹³⁶ aneignen. Damit ist sowohl die Fähigkeit zur Metakognition (also das Wissen über diese Rollen) als auch das Umgehen und Agieren mit ihnen (z.B. *Identitätspräsentation*¹³⁷, also Auftreten) gemeint.

Fähigkeit zum
Role-taking

*Untersuchungen haben ergeben, dass die ungenügende Fähigkeit zum Role-taking mit dem Autoritarismus von Individuen korreliert.*¹³⁸ Im Umkehrschluss können durch Projektarbeit die Eigenverantwortlichkeit erhöht und die Empathiefähigkeit herausgefordert werden.

*Natürlich kann, ja darf nicht jedes Lehrangebot projektorientiert sein.*¹³⁹ Analog zu den Methoden an Schulen kann Projektlernen nicht als ausschließliche (Methode) der Hochschuldidaktik angesehen werden. In Kapitel 2.4 wurde auf die Grenzen des Projektlernens bereits eingegangen; demnach gibt es Arbeitsbereiche im Schulunterricht, die nicht im Rahmen von Projekten gelernt werden können. Die vorliegende Arbeit versteht sich in ihrem Ganzen nicht als Plädoyer für eine ‚Hochschule des Projekts‘ und auch nicht als Versuch zur *Genesung wissenschaftlicher Lehre*¹⁴⁰, sondern als einen Beitrag für die Vielfalt hochschuldidaktischer Zugänge zur Musik.

Grenzen des
Projektlernens

Insgesamt streben die von Maschmann geforderten kommunikativen Fähigkeiten und Schlüsselqualifikationen sowie die Rollenkompetenz nach Tippelt eine Erweiterung der universitären Wissenschaftsvermittlung durch Projektarbeit an. Tippelt fordert,

¹³³Tippelt (1979): S. 99

¹³⁴a.a.O.: S. 99

¹³⁵a.a.O.: S. 102

¹³⁶ebd.

¹³⁷a.a.O.: S. 109

¹³⁸ebd.

¹³⁹Brandt / Maschmann (2003): S. 37

¹⁴⁰Tippelt (1979): S. 19

3 Projektlernen als Perspektive für die Hochschule

*daß das Projektstudium einen Wissenschaftsbegriff in Anspruch nimmt, der neben empirischen, explikativen, wissenschaftlichen Aussagesystemen auch politische, ethische, eben wertende Aussagen zuläßt.*¹⁴¹

Das vorliegende Kapitel gibt keinen konkreten Überblick über die Verwirklichung von Projekten an deutschen Hochschulen. Es geht hier weniger um momentane Lehrkonzepte oder um die Frage einer Integration von Projekten in konkrete Studienordnungen; vielmehr sollen anhand des Beispielprojekts aus der Schulmusik, das in Kapitel 4 beschrieben wird, Argumente aufgezeigt werden, die das Projektlernen als Konzept für die Hochschule begründen.

Das folgend dargestellte Projekt reiht sich zugleich in Beispiele effektiver Projektarbeit an Hochschulen ein. Die theoretischen Erkenntnisse des zweiten Kapitels sollen nun auf die Arbeit in diesem Hochschulprojekt angewandt und dessen Nutzen untersucht werden.

¹⁴¹Tippelt (1979): S. 119

4 Der ‚Pädago-Gig‘ - Ein Hochschulprojekt

Der nachfolgend beschriebene Pädago-Gig war ein interdisziplinäres Projekt im Rahmen des Master of Education an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover (HMTMH). Zentrum des Projekts war ein Konzert, das unter der Leitung eines Studenten organisatorisch und musikalisch ein Jahr lang vorbereitet wurde. Über 100 Schüler aus 5 verschiedenen Lerngruppen wirkten in Kooperation mit mehreren Studierenden bei der Gestaltung des komplexen Programmes mit.

Der Name erklärt sich aus der musikpädagogischen Grundintention und dem abschließenden Projektkonzert (‚Gig‘). Es handelt sich um ein *Projekt in doppelter Weise*¹⁴²: Die Projektarbeit fand sowohl auf Seiten der Studierenden (Organisation, Einstudierung, Reflexion in Form der Masterarbeit) als auch der Schüler (Kurzfilmproduktion, Tanz, Ensemblearbeit) statt. Ziel dieses Kapitels ist es, den Nutzen von Projektarbeit auf Hochschulebene zu untersuchen. Um eine vollständige Reflexion zu ermöglichen, müssen neben dem Gesamtprojekt auch die Teilprojekte der Schülergruppen analysiert werden.

Ein Projekt für
Studierende UND
Schüler

Zur Vorgehensweise: Zunächst beschreibt die vorliegende Arbeit das Pädago-Gig-Projekt mit all seinen Facetten, damit der Leser die abzuleitenden Ergebnisse nachvollziehen kann (Kapitel 4.1 - 4.3). In einer ausführlichen Analyse sollen vor dem Hintergrund der in Kapitel 2 und 3 ausgeführten Theorie dann die Ergebnisse evaluiert werden: Was ist gelungen und warum? Welche Lösungsansätze gibt es für problematische Situationen?

¹⁴²Voß / Ziegenspeck (1999): S. 64

4 Der ‚Pädago-Gig‘ - Ein Hochschulprojekt

Bei der Untersuchung stehen drei Fragen im Mittelpunkt:

1. Inwiefern ist die Theorie des schulischen Projektlernens auch für die Projektarbeit an Musikhochschulen gültig?
2. Welche besonderen Aspekte ergeben sich für die Lehr- und Lernsituation in der Hochschulausbildung?
3. Welche Auswirkung hat das Projekt auf die Ausbildungssituation bzw. auf die Perspektiven des späteren Berufs?

Eine Fallanalyse zur
Untersuchung von
Projektarbeit an
Musikhochschulen

Validierung der
Theorie

Mit diesen Fragestellungen reiht sich die vorliegende Fallbeispielanalyse in die vorhandene Forschung zur Projektarbeit ein - allerdings mit dem Unterschied, dass ein Hochschulprojekt im Bereich der Musiklehrerausbildung Gegenstand der Untersuchung ist. Sie soll als *Transferleistung zwischen Praxis und Wissenschaft*¹⁴³ verstanden werden. Wie in Kapitel 3 beschrieben, kann Projektarbeit die herkömmliche Ausbildung nicht nur ergänzen, sondern auch Einfluss auf sie nehmen, *indem wissenschaftliche Theorien (...) auf die Praxis angewandt und im Gegenzug durch die Praxis validiert werden*¹⁴⁴. Daher kann diese Untersuchung des Pädago-Gig-Projekts als Bindeglied zwischen Theorie und Praxis gesehen werden.

4.1 Das Projektkonzert - Ziele und Ideen des Pädago-Gigs

Das vorgestellte Projekt ist nicht Pflichtbestandteil eines Modulkatalogs des Master of Education an der HMTMH, sondern basiert auf der Initiative eines Studierenden, der hauptverantwortlich für die Leitung und Organisation sowie die Schnittstelle für alle Teilbereiche war. Diese umfassen weitaus mehr als die musikalischen Einzeldarbietungen und deren logistische Zusammenführung.

Musik bedeutet nicht nur Komponieren oder Musizieren. Vermarktung, Merchandising, digitale Produktion, allgemeines Konzertmanagement, aber auch Nachwuchsförderung spielen eine immer größere Rolle im Musikbusiness.

Mehrschichtigkeit von
Musik

¹⁴³Maschmann (2003): S. 60

¹⁴⁴ebd.

4.1 Das Projektkonzert - Ziele und Ideen des Pädago-Gigs

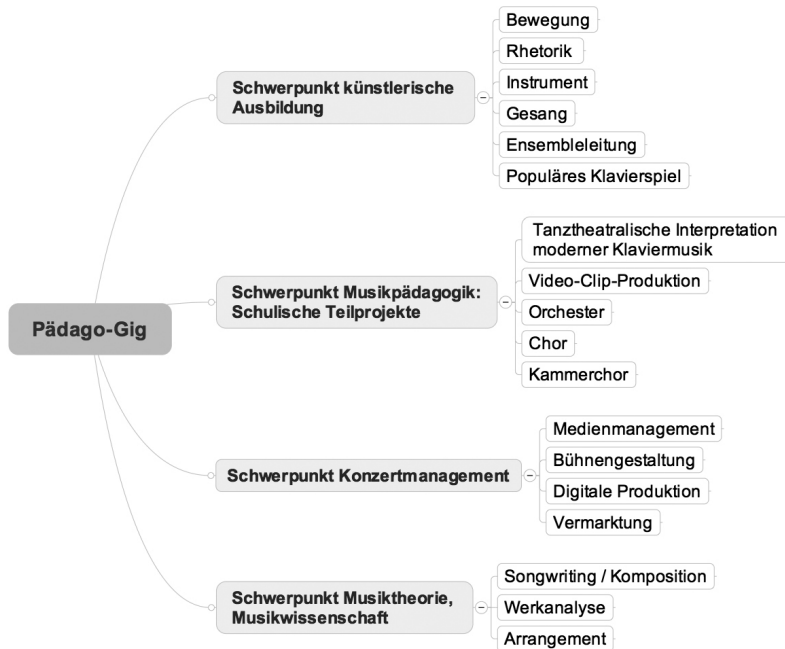


Abb. 1: Die Facetten des Pädago-Gig-Projekts

Um den Schülern an allgemeinbildenden Schulen einen breiten Einblick in diese Bereiche der musikalischen Welt geben zu können, sollte die Ausbildung eines Musiklehrers sich auch darauf beziehen. Zwar finden sich einige Aspekte derzeit schon in Seminaren der Systematischen Musikwissenschaft und Musikpsychologie. Durch eine praxisorientierte Projektarbeit sollte im vorliegenden Fall aber ein umfassender Einblick gegeben und das Verständnis von Zusammenhängen vertieft werden.¹⁴⁵ Ein einzelner Studierender koordinierte die Organisation und Durchführung des gesamten Projektkonzerts (im Sinne ganzheitlichen Lernens). Dadurch wurde versucht, das heutige Konzertmanagement annähernd zu erfassen. Im Mittelpunkt standen Kostenkalkulation, Werbung, Interesse fördernde Projekt-Gestaltung, Zusammenarbeit mit Bühnen- und Lichttechnik sowie professionelle Aufzeichnungsmöglichkeiten - quasi alles, was hinter den Kulissen geschieht. Kapitel 4.3 erläutert diese Organisationsbereiche und ihre Bedeutung im Rahmen der Gesamtarbeit näher.

¹⁴⁵Auf das Netzwerk der verschiedenen Ebenen, die in der heutigen Musikszene eine Rolle spielen, wird in Kapitel 4.3 näher eingegangen.

4 Der ‚Pädago-Gig‘ - Ein Hochschulprojekt

Ausgangspunkt des Projekts war der Wunsch, durch eine öffentliche Aufführung die Facetten des Lehramtsstudiums zu veranschaulichen. Vergleichbar mit den Abschlusskonzerten der künstlerischen Ausbildung ging es um eine studentische Leistungspräsentation - allerdings mit dem Schwerpunkt der Musikvermittlung.

Die verschiedenen
Studienbereiche
abbilden

Das Studium an der HMTMH in Form des Fächerübergreifenden Bachelor mit anschließendem Master of Education hat nicht nur einen pädagogischen Schwerpunkt, sondern ist auch wissenschaftlich und künstlerisch überaus vielfältig. Der Studierende erhält neben musikwissenschaftlichen und pädagogischen Vorlesungen bzw. Seminaren Unterricht in mehreren Instrumentalfächern, Gesang, Chor- und Orchesterleitung, populärem Klavierspiel, Rhythmik und Bewegung, Rhetorik und Sprachgestaltung, populärer sowie klassischer Musiktheorie. Eine Veranstaltung, die diesen Ausbildungsstatus repräsentativ abbilden möchte, sollte möglichst jeden dieser Bereiche einbeziehen.

Präsentation des
klassischen Hauptfachs

Das instrumentale Hauptfach des leitenden Studierenden (Klavier) stellte einen der Schwerpunkte dar. Es wurden zwei Werke von Schumann und Chopin aus dem im Studium erarbeiteten Repertoire vorgelesen (Dauer: 25 Minuten). Dies repräsentierte den klassischen Teil der Veranstaltung. Ein weiterer Schwerpunkt war die Musiktheorie. Auch sie sollte in dieses Studienabschlussprojekt Eingang finden, jedoch nicht als direkter Veranstaltungsteil (z. B. im Sinne eines Vortrags), sondern im Hintergrund. So wurden alle weiteren Werke eigens für das Projektkonzert komponiert und arrangiert. Dabei handelte es sich um Popsongs, die in einem Singer-Songwriter-Seminar erarbeitet wurden. Die Mischung aus französischen Chansons und deutschen Liedern wurde mit einer für dieses Konzert zusammengestellten Band (Besetzung: Gitarre, Klavier, Gesang, Schlagzeug, E-Bass, Saxophon, Trompete, Posaune, Background-Gesang) einstudiert und bildete den popularmusikalischen Mittelpunkt des Konzerts.

Einfluss der
Musiktheorie

Als Mittelpunkt:
Populärmusik

Verknüpfung mit der
Musikpädagogik

Zudem wurden einige selbstgeschriebene Songs für Schülergruppen arrangiert. Neben der Musiktheorie stand hier der musikpädagogische Ansatz im Vordergrund. Das schulische Ensemblesmusizieren sollte in einen projektorientierten Kontext integriert werden, indem die Schüler das jeweilige Werk mitentwickelten und im Abschlusskonzert präsentierten.

Unter den Songs der musizierenden Lerngruppen gab es ein Stück für a capella-Chor, bestehend aus Mittelstufenschülern, ein Stück für

4.1 Das Projektkonzert - Ziele und Ideen des Pädago-Gigs

Kinder-Chor und zwei Werke für Schülerorchester. Auf die nähere Beschreibung der Projektarbeit mit diesen Ensembles, den damit verbundenen Schwierigkeiten und den entsprechenden Ergebnissen wird im Kapitel 4.2 näher eingegangen.

Ensemblearbeit

Neben der Ensemblearbeit wurden zwei andere schülergerechte Zugänge zur Musik in das Gesamtkonzept des Pädago-Gigs aufgenommen: der Weg über den Einsatz von Medien und über Bewegung bzw. Tanz.

Beim medienbezogenen Teilprojekt ging es um die Produktion von Musikvideoclips. Dazu wurden zunächst Musik-Clips mit den Schülern analysiert und mit Hilfe der Kriterien der Systematischen Musikwissenschaft kategorisiert. Im Anschluss sollten die Merkmale und Elemente dieser Kunstform an einem selbst produzierten Kurzfilm veranschaulicht werden.

Neue Medien

Auch dem bewegungsbezogenen Teilprojekt lag eine analytische Intention zugrunde. Die Schüler sollten über eine zum Teil selbst erstellte tanztheatralische Choreographie Aufbau und Wirkungsweise eines modernen Klavierstücks erarbeiten.

Choreographie und Inszenierung

Der Zugang über Medien oder Bewegung zählt noch nicht zu den Standardmethoden im Musikunterricht - einerseits aufgrund von mangelnder technischer Ausstattung, andererseits wegen unzureichender Erfahrung der Lehrkräfte. Im Pädago-Gig sollten diese Methoden dem Publikum die Notwendigkeit der Integration innovativer Ideen vor Augen führen.

Zusammenfassend gab es zwei Haupt-Intentionen:

Auf der einen Seite sollten die verschiedenen Bereiche des Studiums vertieft werden, musikpädagogische Methoden getestet, musikwissenschaftliche Zusammenhänge didaktisiert, musiktheoretische Kenntnisse fundiert, instrumentale Performance stabilisiert und Ensembleleitung trainiert werden.

Auf der anderen Seite galt es, diese Ausbildungsaspekte durch Erfahrungen in den Bereichen Medienmanagement und Konzertorganisation zu erweitern.

4.2 Die schulischen Teilprojekte

Der Pädago-Gig als Projektkonzert bestand aus mehreren Bausteinen. Neben der Organisation und den musikalischen Einlagen auf Seite der Studierenden spielten vor allem die handlungsorientierten Schülerprojekte eine zentrale Rolle. Sie sollen im Folgenden genauer betrachtet werden. Dafür wird die Struktur der jeweiligen Projektarbeiten detailliert untersucht. So können anhand der Resultate Rückschlüsse auf die Funktionsweise gezogen werden.

In den sich anschließenden Reflexionen werden die Teilprojekte vor dem Hintergrund der in Kapitel 2 aufgeführten theoretischen Grundlagen zum Projektlernen analysiert. Diese Kurzreflexionen beziehen sich zunächst lediglich auf die Ebene der Schüler (zur besseren Übersicht ist dies nachstehend noch einmal visualisiert); die Projektarbeit auf Hochschulebene wird in Kapitel 4.4 behandelt.

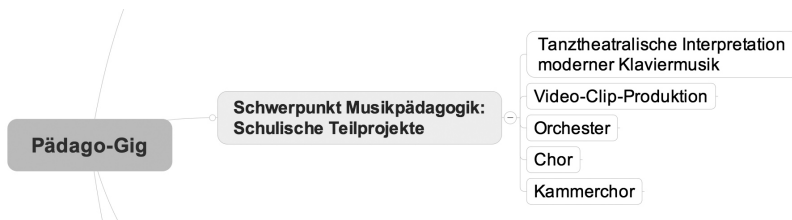


Abb. 2: Schulische Teilprojekte des Pädago-Gigs¹⁴⁶

4.2.1 Ensemblearbeit

Das schulische Musizieren im Ensemble ist keine innovative Erfindung des 20. Jahrhunderts. Epstein sieht die ersten Ansätze von Ensemblearbeit mit Schülern schon im 16. Jahrhundert - in Form von Schulchören.¹⁴⁷ Dennoch ist das aktive Musizieren immer noch eine umstrittene Methode, um Schüler an die Diversität von Musik und die Lern- und Kompetenzziele des allgemeinen Musikunterrichts heranzuführen.¹⁴⁸ Im vorliegenden Fall wurden drei verschiedene Schülerensembles in einem projektorientierten Kontext miteinander verbunden. Involviert waren ein Chor (60 Schüler der 5. bis 7. Klasse), ein

Aktives Musizieren als
Umsetzung von
Handlungsorientierung

¹⁴⁶Auszug aus der Gesamtgraphik in Kapitel 4.1

¹⁴⁷vgl. Epstein (1929): S. 14 ff.

¹⁴⁸vgl. Wolf (2011): S. 10 ff.

4.2 Die schulischen Teilprojekte

16-köpfiger Kammerchor der Sekundarstufe II und ein klassisches Orchester (35 Schüler zwischen 15 und 19 Jahren). Diese drei Lerngruppen, Arbeitsgemeinschaften der Goetheschule Hannover, wurden von Harald Liese, einem seit Jahren engagierten Musiklehrer, geleitet. Als eine der wenigen hannoverschen Gymnasien bietet die Goetheschule einen Musikzweig an. Instrumentaler Unterricht im Klassenverband oder in Arbeitsgemeinschaften wird in die individuelle Benotung einbezogen. Viele Schüler spielen ein Instrument oder singen. Die bisherige Ensemblearbeit war allerdings eher klassisch orientiert. Dies konnte durch den Pädago-Gig verändert werden. Das Besondere dieser Ensemblearbeit lag für die Schüler also nicht im Musik-Machen, sondern in der Musikrichtung und der Projektkonzeption. Vier Stücke wurden für die Schülergruppen komponiert, alle aus den Bereichen Pop bzw. Reggae. Diese Musikrichtungen forderten eine erhöhte Konzentration im Hinblick auf die rhythmische Genauigkeit. Das gemeinsame ‚Grooven‘ war besonders deswegen wichtig, da einige Schülergruppen im weiteren Verlauf des Projekts zusammengefügt wurden, um Stücke gemeinsam zu musizieren (Kammerchor und Orchester spielten den Schlusssong des Projektkonzerts). Zudem sollten die Schüler mit professionellen Musikern der Musikhochschule zusammenspielen. So wurde der Kinderchor von dem leitenden Studenten mit Hauptfach Klavier begleitet; eine Hochschulband unterstützte Orchester und Chor. Die Proben für die jeweiligen Fusionen waren zeitlich stark limitiert, weshalb zuvor Genauigkeit und Professionalität im Vordergrund standen. Im Kompositionsprozess sammelten die Schüler neue Erfahrungen. Die Arrangements der Songs richteten sich nach der jeweiligen Besetzung der Lerngruppen. Lehrer und Schüler sprachen sich regelmäßig ab; Lernende wurden so in den Kompositionsprozess integriert, die Arrangements immer wieder angepasst bzw. optimiert.

Voraussetzungen der Ensemblegruppen

‚Grooven‘ mit klassisch orientierten Schülern

4.2.2 Reflexion zum Teilprojekt Ensemblearbeit

Ziel der Ensembleprojekte war es, die Schüler aktiv an das Musizieren, aber auch an den Kompositionsprozess heranzuführen. Sie sollten populäre Musik als Akteure kennenlernen und die Schwierigkeiten in Bezug auf rhythmische Genauigkeit wahrnehmen. Motivierend wirkte dabei der Ausblick auf das Konzert am Ende der Projektzeit und die Nähe zum Komponisten der Songs (hauptverantwortlicher Student). Hier sei erwähnt, dass dieses Teilprojekt nicht alle u.a. von Gudjons geforderte Aspekte erfüllt. Da drei Schülerensembles zusammengeführt

Die Schüler näher an den Kontext von Musik heranbringen

4 Der ‚Pädago-Gig‘ - Ein Hochschulprojekt

werden mussten, blieb die demokratische Wahl der *problemhaltigen Sachlage*¹⁴⁹ aus. Die Songs wurden weitestgehend im Voraus geschrieben bzw. in Absprache mit der verantwortlichen Lehrkraft ausgesucht. Auch die gesamte Planung fand wegen des aufwendigen Vorhabens nur seitens des Projektleiters statt.¹⁵⁰

Einordnung des
Ensemble-Teilprojekts
anhand des
theoretischen
Projektbegriffs

Wegen des Ziels der gemeinsamen Gestaltung eines Konzerts kann die Ensemblearbeit dennoch in die Rubrik Projektarbeit eingeordnet werden. Es wurde handlungsorientiert (in Form von regelmäßigen Proben) auf das Endprodukt (Abschlusskonzert) hingearbeitet und den Schülern damit *Primärerfahrungen*¹⁵¹ vermittelt. Der demokratische Gedanke¹⁵² konnte durch das Mitspracherecht hinsichtlich der Kompositionen verwirklicht werden. Bei Fragen zu komplexen Partiturstellen oder zu Instrumentierungen (z.B. wegen erkrankter Spieler) wurden Schüler involviert. Die Thematik (moderne Songtexte¹⁵³, populäre Musikrichtung) berührte dennoch - auch ohne demokratische Themensuche - die Lebenswelt der Schüler.

Da die drei Ensembleprojekte im Rahmen von unterrichtsfernen Arbeitsgemeinschaften stattfanden, waren keine direkten Einordnungen in den alltäglichen Musikunterricht vorgesehen, wie es die Theorie der Projektarbeit verlangt.¹⁵⁴ Dennoch haben die Lernenden Erkenntnisse und Erfahrungen im Umgang mit Musik in der Öffentlichkeit gesammelt, u.a. durch das Einordnen von Musikrichtungen, das Wertschätzen von CD-Aufnahmen verbunden mit dem Einblick in den Produktionsaufwand oder in das komplexe Thema der Bühnentechnik. Auf letztere wird in Kapitel 4.2.7 in Form einer teilprojektübergreifenden Reflexion näher eingegangen.

Fehlende Identifikation
mit dem Projekt
seitens der Schüler

Trotz Lebensweltorientierung, Schülerzentrierung (im Hinblick auf die Kompositionen) und des geplanten Auftritts im Richard Jakoby Saal der HMTMH verliefen die Proben, zumindest mit dem Schülerorchester, relativ träge; der Projektleiter beobachtete in mehreren Sitzungen fehlenden Enthusiasmus seitens der Schüler. Es wurde deutlich, dass die Schüler sich zunächst nicht mit dem Projekt identifiziert hatten

¹⁴⁹Gudjons (2005): S. 4

¹⁵⁰Hierauf wird in Kapitel 4.3 und 4.4 im Rahmen der Reflexion des Projekts auf Hochschulebene näher eingegangen.

¹⁵¹Gudjons (1997): S. 48 ff.

¹⁵²vgl. Kapitel 2.1

¹⁵³Die Songtexte behandelten Themen zu Beziehungsproblemen und sich wandelnden Lebensumständen.

¹⁵⁴vgl. Kapitel 2.4

4.2 Die schulischen Teilprojekte

oder schwer zu begeistern waren. Mögliche Gründe hierfür könnten Stress in der Schule, die Umstellung auf eine neue Lehrkraft¹⁵⁵ oder auch mangelnde Transparenz in Organisation und Durchführung gewesen sein. So wurde dem Orchester beispielsweise der Text der Songs lediglich vorgelesen, aber nicht ausgeteilt. Einigen Schülern wurde erst bei den spät angesetzten Proben mit der Band klar, dass es um eine Zusammenführung mehrerer Musikgruppierungen ging. Dies weist auf eine fehlende Eindeutigkeit in der Verständigung zwischen Schülern und Projektleiter hin. Rückblickend schienen den Schülern erst bei der einzigen Saal-Probe die Ausmaße des Konzerts und ihre eigene Bedeutung im Ablauf der Show klar geworden zu sein. Die Einstellung der meisten wandelte sich, als sie in der Generalprobe die Verstrickung ihres eigenen Beitrags mit denen der anderen Lerngruppen und den organisatorischen Aufwand¹⁵⁶ von Bühnen- und Lichttechnik bemerkten. Die Motivation der Schüler verringerte sich durch mangelnde Transparenz. Weil ihnen die Wichtigkeit ihres Parts erst so spät deutlich wurde, setzte die gewünschte Identifikation mit dem Projekt, wenn überhaupt, erst gegen Ende der Projektphase ein. Dem hätte man entgegensteuern können, indem beispielsweise die Zusammenführung mit der Band schon früher stattgefunden hätte - was aus terminlichen Gründen jedoch nicht realisierbar war.

Einstellungsveränderung durch
Bedeutungszuwachs

Dennoch wurde das anfangs erwähnte Ziel erreicht. Zwei Beispiele dafür:¹⁵⁷ Zum einen fiel bei der Abschlussaufführung das Licht für das Orchester aus. Allerdings haben alle über mehrere Takte weitergespielt, was einerseits dem Training im Probenvorlauf, andererseits aber auch einem erhöhten Bedürfnis zuzuschreiben ist, das Konzert gut ‚über die Bühne zu bringen‘. Das zweite Beispiel bezieht sich auf ein Konzert mehrere Wochen nach dem Projektabschluss. Relativ kurzfristig sollten dabei die Stücke erneut aufgeführt werden, diesmal während eines Sommerkonzertes in der Schule. Ohne erneute Probe funktionierte die Aufführung sehr gut, besonders im Bereich ‚Groove‘ und Zusammenspiel. Diese Tatsache lässt auf eine positive, nachhaltige Wirkung des handlungsorientierten Pädago-Gig-Projekts schließen.

Indizien für den Erfolg
des Teilprojekts

¹⁵⁵Harald Liese hatte zwar schon lange Jahre mit Chor und Kammerchor zusammengearbeitet, für dieses Orchester war es jedoch das erste Projekt unter seiner Leitung.

¹⁵⁶vgl. Kapitel 4.3

¹⁵⁷Hierbei handelt es sich natürlich nicht um operationalisierte Bewertungsmuster. Für eine genaue Analyse der Effekte von Projektarbeit wären empirische Daten notwendig. In Kapitel 5 wird im Ausblick darauf eingegangen.

4 Der ‚Pädago-Gig‘ - Ein Hochschulprojekt



Abb. 3: Das Ensemble auf der Saal-Bühne der HMTMH¹⁵⁸

Zur Veranschaulichung des Schwierigkeitsgrads zeigen die Abbildungen 3 und 4 das Aufführungssetting sowie einen Ausschnitt aus einem der Songs für Chor, Band und Orchester.

¹⁵⁸Foto: Tobias Pusch

4.2 Die schulischen Teilprojekte

12

77

Fl. *ff* *ff* *ff* *ff*

Ob. *ff* *ff* *ff* *ff*

Kl. *ff* *ff* *ff* *ff*

Fg. *ff* *ff* *ff* *ff*

Hn. *f* *ff* *f*

Trp. *f* *ff* *f*

Pos. *f* *ff* *f*

Pk.

Vibr.

Stimme
a-vais beau-coup de pa tien - ce oué ou-é la Fran - ce me me-t en tran - ce

S.
a-vais beau-coup de pa tien - ce *ff* oué ou-é la Fran - ce me me-t en tran - ce

A.
a-vais beau-coup de pa tien - ce *ff* oué ou-é la Fran - ce me met en tran - ce

B.
a-vais beau-coup de pa tien - ce *ff* oué ou-é la Fran - ce me met en tran - ce

Vi. I

Vla.

Vc. *3* *3*

Abb. 4: Notenauszug eines Songs für das Schülerensemble

4.2.3 Tanz

Bewegung als Form
des aktiven
Musikerlebens

Abgesehen von den ‚klassischen‘ handlungsorientierten Zugängen (eigenes Musizieren und Ensemblearbeit) sind auch solche wichtig, die Schülern ein aktives Musikerlebnis ermöglichen, ohne dass sie ein Instrument spielen. Musik lässt sich z. B. direkt durch Bewegung erfahren. Tanz und psychomotorischer Ausdruck sind *mindestens so alt und Wirklichkeit im Leben der Menschen, wie alle bekannten Leibesübungen in der Geschichte*¹⁵⁹. Jürgens verweist in diesem Zusammenhang aber auch auf die Problemstellung, die der Tanz in institutionalisierten Lernsituationen stets mit sich bringt. In Anbetracht der positiven Erfahrungen¹⁶⁰, die immer wieder mit tanzgeprägten Unterrichtseinheiten beschrieben werden¹⁶¹, erscheinen die Zweifel an der Vermittlungskraft durch Bewegung jedoch unbegründet. Tanz ist *dem Menschen spontan zugänglich*¹⁶² und bedarf kaum einer Erklärung oder Diskussion. Über körperliche Gesten und Mimik lassen sich Emotionen verdeutlichen, musikalischer Charakter oder die Form eines Werkes nachempfinden. Zugleich fördert gemeinschaftliches Tanzen das Reflektieren über Musik und Bewegung sowie das Aufführen vor Publikum Schlüsselqualifikationen wie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit.¹⁶³

Die Lerngruppe

Das Tanzprojekt des Pädago-Gigs wurde mit einer 10. Klasse der Helene-Lange-Schule Hannover durchgeführt. Miriam Zieffle, die zuständige Musiklehrerin, beschrieb die Lerngruppe als sehr heterogen. Neben einigen aufgeschlossenen Schülern, die zum Teil schon Erfahrungen im Bereich Tanz und Tanztheater gesammelt hatten, befanden sich viele schüchterne, zurückhaltende in der Lerngruppe. Die Ängste dieser Schüler zu überwinden, sich vor den anderen lächerlich zu machen, stellte eine große Herausforderung dar.

Das Ziel dieser Unterrichtseinheit lässt sich in drei Teilzielen definieren:

¹⁵⁹Jürgens (1982): S. 2 f.

¹⁶⁰vgl. Mahler (1981): S. 110 ff.

¹⁶¹vgl. Dokumentarfilm *Rhythm is it* von Thomas Grube und Enrique Sánchez Lansch, 2004

¹⁶²Jürgen (1982): S. 10

¹⁶³vgl. ebd.

4.2 Die schulischen Teilprojekte

(1) Die Schüler sollten lernen, Musik auf unkonventionelle Art zu analysieren, d.h. hier, das Werk durch Tanz und Dramaturgie zu erarbeiten. Dies sollte auf rein auditive und psychomotorische Weise passieren - ohne den Rückgriff auf die Partitur. Durch diese didaktische Reduktion wurde der Fokus auf die erklingende Musik und ihre Wirkung gelegt. Emotionen sollten gehört und nicht gelesen werden. Auditive Analyse und musikalisches Gedächtnis sind in Zeiten unreflektierter Musikrezeption via mp3-Player, Radio oder Kino ein wichtiges Thema. Das diffuse Hörverhalten der Jugendlichen¹⁶⁴ und die damit verbundene mangelnde Fähigkeit zur Konzentration auf längere Werke steht oftmals den Zielen des Musikunterrichts entgegen, da *das Hören von Musik (...) immer aktiv und reflexiv geschehen [muss]*¹⁶⁵. Tänzerische Ausdeutung gehörter Musik ermöglicht diesen aktiven und reflexiven Umgang.

Drei Teilziele:

(1) Werkanalyse durch Hören und Bewegung

(2) Den Schülern sollte ein Zugang zu moderner, avantgardistischer Musik aufgezeigt werden. Dabei war die Nachhaltigkeit, die einerseits durch die Aufführung im Rahmen des Abschlusskonzerts und andererseits durch die Schwerpunktsetzung auf die Bewegung¹⁶⁶ gewährleistet war, ein wichtiger Aspekt dieses Teilprojekts. Die Schüler sollten über das Projekt hinaus eine Möglichkeit vor Augen haben, sich mit neuer Musik auseinandersetzen zu können.

(2) Erweiterung der Herangehensmöglichkeiten an moderne Musik

(3) Ebenfalls im Fokus stand der Ausbau des Rhythmusgefühls. Ein Verständnis rhythmischer Zusammenhänge und die Fähigkeit, diese zu artikulieren oder psychomotorisch zu verdeutlichen, ist eine wichtige Grundlage für spätere Werkanalysen im Musikunterricht.¹⁶⁷

(3) Ausbau des Rhythmusgefühls

Zu Beginn der zehn Sitzungen umfassenden Unterrichtseinheit sollten die Schüler dort abgeholt werden, wo sie sich bezüglich ihres Tanzniveaus befanden. Hierfür wurde der Tanzchoreograph Ercan Carikci engagiert. Zunächst führte er ‚Warm-Ups‘ durch, in denen Berührungsängste ab- und Spaß an der Bewegung (z.B. durch übertriebene Cat-Walk-Imitationen) aufgebaut wurden. Zusätzlich durchliefen die Schüler zusammen mit dem Tanzlehrer ein Fitness-Programm, in das bereits choreographische Elemente des späteren Tanzes integriert waren. Das Foto zeigt eine der ersten Warm-Ups zusammen mit Ercan Carikci:

Ablauf der Unterrichtseinheit:

(1) ‚Warm-Ups‘

¹⁶⁴vgl. Hartogh / Wickel (2004): S. 218 ff.

¹⁶⁵Hering (2005): S. 29

¹⁶⁶Bewegung unterstützt die Gedächtnisleistung: vgl. Kapitel 2.3.5

¹⁶⁷vertiefend: Heykaus (2010)

4 Der ‚Pädago-Gig‘ - Ein Hochschulprojekt



Abb. 5: Erste Tanzprobe mit Ercan Carikci¹⁶⁸

(2) Erste Annäherung
an das moderne Werk

Nachdem die Bewegungsbereitschaft sichtlich gestiegen war, begann die eigentliche Arbeit am avantgardistischen Werk ohne Zuhilfenahme von Noten. Ausgewählt wurde der übersichtliche, meist zweistimmige erste Satz der Sonatine für Klavier von Rudolf Suthoff-Gross, einem Braunschweiger Komponisten. Um den Schülern einen ersten Eindruck von der Musik und ihrem Charakter zu vermitteln, wurde ihnen ein Interview gezeigt, das zwei Studenten mit dem Komponisten geführt hatten.¹⁶⁹ Suthoff-Gross berichtet in dem Film ausführlich über seinen Werdegang als Komponist, seine Kindheit und seine Beziehung zu anderen bekannten Komponisten.

(3) Dramaturgische
Erarbeitung, passend
zur Form und
Stimmung des Werks

Aufgrund der limitierten Zeit - die Projektarbeit mit der 10. Klasse fing erst wenige Monate vor dem finalen Projektkonzert an - wurden Choreographie und Anfang der Story durch Projektleiter und Choreographen vorgegeben. Passend zur im Werk vorhandenen Dialektik zweier musikalischer Themen, sollte der Tanz den Konflikt zweier unterschiedlicher Gesellschaftsschichten (‚Punks‘ und ‚Snobs‘) behandeln. Die Schüler durften den Ausgang der Geschichte mitbestimmen. Das Ende des Klavierstücks wurde thematisch bewusst offen gelassen. Die Schüler sollten selbstständig zu deuten versuchen, welches Handlungsmodell zum Verlauf der Melodien passen könnte.

(4) Digitale
Bearbeitung

Abschließend wurde das letzte Drittel des Klavierwerks von den Projektleitern digital bearbeitet, indem die Melodieführungen mit zusätz-

¹⁶⁸Foto: Raphael Legrand

¹⁶⁹Dieses Interview wurde dem Publikum des Pädago-Gigs ebenfalls vor der Vorführung der Tanzchoreographie gezeigt, um eine kleine thematische Einführung in die Musik und dieses Teilprojekt zu geben.

4.2 Die schulischen Teilprojekte

lichen Synthesizer-Klängen hervorgehoben und gleichzeitig mit Drum-Sounds rhythmisch untermauert wurden. Das von den Schülern entwickelte positive Ende der Handlung sollte so unterstrichen und die Verbindung von ‚Modern Dance‘ mit Avantgarde-Musik symbolisch verdeutlicht werden. Zudem diente das rhythmisch und klangtechnisch der populären Musik ähnelnde Ende der Motivation der Schüler.

4.2.4 Reflexion zum Teilprojekt Tanz

Auch im vorliegenden Tanzprojekt waren nicht alle von Gudjons postulierten Merkmale der Projektarbeit vertreten. Zwar wurde die Lerngruppe, in diesem Fall eine Klassengemeinschaft, anfangs gefragt, ob sie bereit wäre, bei dem Vorhaben mitzumachen. Allerdings schien die Zustimmung der Schüler eher ein Entgegenkommen für die engagierte Klassenlehrerin zu sein als ein Beleg für ihr Interesse; dies deutete sich in einigen Gesprächen an. Zu Beginn der ersten Unterrichtsstunden waren die Schüler, meist sehr aufgeschlossene Jugendliche, zurückhaltend und wenig begeistert.¹⁷⁰

Anfänglich
fragwürdiges Interesse

Wegen des terminlichen Drucks bei der Zusammenführung der Teilprojekte im Abschlusskonzert wurde auch die Planung dieser Gruppenarbeit von der Projektleitung übernommen. Die geringe Schülerzentrierung relativierte sich jedoch dadurch, dass die Schüler bei der Ausgestaltung der Performance und Dramaturgie in die entscheidenden Prozesse integriert waren.

Späte
Schülerzentrierung aus
organisatorischen
Gründen

Auch in diesem Teilprojekt lag die Betonung auf der Handlungs- und Produktorientierung. Gerade im Tanzbeitrag wurde die geforderte Ganzheitlichkeit hervorgehoben. Rhythmische sowie psychomotorische Fähigkeiten konnten gefördert, Empathiefähigkeit durch die affektiven, theaterpädagogischen Anteile ausgebaut und das Verständnis für Musik und Musizieren im Zusammenhang mit dem gemeinsamen Auftritt nachhaltig erweitert werden. Die musikalische Intention des Klavierwerks war aktiv erfahrbar - ohne die Notwendigkeit, selbst ein Instrument zu beherrschen.

Handlungsorientierung
durch ganzheitliches
Erfahren

Das Projekt legte zudem einen besonderen Fokus auf die Einbettung in den übrigen Musikunterricht. Im kognitiven Bereich wurde sowohl

¹⁷⁰Dass die Orientierung an den Interessen der Schüler eine Steigerung der Motivation hervorrufe, scheint auf den ersten Blick sehr einleuchtend. Dies ist jedoch empirisch noch zu fundieren. Genauso wäre es denkbar, dass Interessen durch die Behandlung im Unterricht zu ‚Desinteressen‘ zerfallen.

4 Der ‚Pädago-Gig‘ - Ein Hochschulprojekt

Einbettung in den
übrigen Unterricht

die Verständigung über Musik als auch das formanalytische Verständnis gefördert. Dies wurde ersichtlich, als die Schüler in einer relativ späten Probe anfangen sollten, die Choreographie einer bestimmten Stelle noch einmal vorzutanzten. Sie bemerkten schnell, dass der Projektleiter sich beim Abspielen der Übungs-CD in der Trackliste geirrt hatte und korrigierten die Lehrkraft, indem sie die richtige Stelle ansagten. Das zeigt, dass die Schüler das Klavierstück verinnerlicht und einen mentalen Plan der Werkform konstruiert hatten (obwohl keine Noten verteilt worden waren).

Nach Abschluss des Pädago-Gigs konnte die Lehrerin auf die in der Projektphase erarbeiteten Erkenntnisse zurückgreifen: Mehrere fugenartige Teile der Sonatine von Suthoff-Gross wurden in der Choreographie durch nacheinander einsetzende, sich imitierende Tänzer umgesetzt. Die Musiklehrerin konnte hier ansetzen, um einen Einstieg zum Thema Fuge herzustellen.

Der Krisenmoment

Trotz des sukzessiven Voranschreitens (Warm-Ups, dann Gestaltung der Dramaturgie, schließlich Tanz) und der Choreographie, die sich stark an dem lebensnahen Tanzstil des Hip Hop orientierte, verstärkte sich die Unzufriedenheit der Lerngruppe in der ersten Hälfte der Projektphase. Dieses Gefühl führte zu einer mittelschweren Krise. Ausgelöst durch Planungsschwierigkeiten in Form von kurzfristig angesetzten Extra-Proben konnte man auf Facebook eine öffentliche Debatte unter den Schülern über den Sinn des Projekts verfolgen. Um diese schlechte Stimmung aufzufangen, sie gezielt zu thematisieren, wurde ein klärendes Gespräch im Plenum einberufen. Dabei sollten die Schüler den Projektleitern ihren Missmut darlegen und sowohl einen negativen als auch positiven Punkt bezüglich des Projekts benennen. Im Ergebnis resultierte die Unzufriedenheit aus der Unsicherheit im Umgang mit den unbekannten Themenfeldern Bewegung und Tanztheater. Viele Schüler betonten, dass sie noch nie eine Choreographie von vier Minuten auswendig gelernt hätten. Der Druck des bevorstehenden Konzerts und die durch die Mitarbeiter des Tanztrainers geforderte Professionalität verstärkten die Bedenken vieler Schüler. Der einzige ‚formelle‘ Kritikpunkt (terminliche Planungsschwierigkeit) schien dabei aber lediglich ein Ventil zur Entfaltung der Ängste gewesen zu sein.

Krisenmanagement

In dieser Phase wurde die Schülerzentrierung stark hervorgehoben und trotz des Zeitdrucks eine ganze Unterrichtsstunde für das klärende Gespräch verwendet. Jeder Schüler sollte zu Wort kommen, vor al-

4.2 Die schulischen Teilprojekte

lem aber angehört werden. Dies ging so weit, dass den Schülern erneut die Frage gestellt wurde, ob sie dieses Projekt überhaupt noch durchführen wollten. Damit wurde ein Zeichen gegeben, dass die Leiter die Bedenken der Schüler wirklich ernst nahmen. Das führte zur wichtigsten Wendung in diesem Teilprojekt: Die Schüler entschieden sich, das Projekt erfolgreich zu Ende zu bringen. Maßgeblich dazu beigetragen hat die starke Zielorientierung auf das Abschlusskonzert, das zu der Zeit bereits ausführlich beworben wurde. Da die Schüler im Gespräch zuvor sehr viele positive Elemente des Projekts hervorgehoben hatten, war eine negative Entscheidung eher unwahrscheinlich. Die angeführten Bedenken konnten durch zuversichtliche Worte des Tanztrainers gemindert werden. Die Entscheidung der Projektleiter, die Fortführung des Projekts von den Schülern abwägen zu lassen, war somit gut durchdacht und wenig projektgefährdend. Die Schüler entwickelten stattdessen eine neue Motivation. Sie vereinbarten nun sogar eigenständig zusätzliche Probentermine, wiederholten individuell die Choreographie und betrieben vermehrt selbstständig Werbung in der Schule. Die Krise wurde also dazu genutzt, den Schülern die Möglichkeit zu geben, sich mit dem Projektgedanken zu identifizieren - nach Gudjons einer der Schlüssel einer ‚funktionierenden‘ Projektarbeit.

Die motivationale
Wende

Durch das ausführliche Krisenmanagement wurde im Endeffekt keine Zeit verloren, sondern Energie für die sich anschließende intensivere Arbeit gewonnen.¹⁷¹ Von diesem Zeitpunkt an verbesserte sich das Sozialverhalten der Schüler merklich: Tänzerisch Schwächere wurden von ihren Mitschülern stärker involviert und ‚angefeuert‘. Hier zeigt sich, wie wichtig die von Dewey geforderte Bedeutung eines unterrichtlichen Gegenstands für den erfolgreichen Lernprozess ist.

Der Effekt auf die
Schlüsselkompetenzen

Letztlich signalisierten die Projektleiter, dass sie die Schüler ernst nahmen, indem sie sie - allerdings im abgesicherten Rahmen - selbst entscheiden ließen. Dieser freie Entscheidungsprozess lieferte zudem eine schülerindividuelle Bedeutung des Projekts - die Basis für erfolgreiches Lernen.¹⁷²

¹⁷¹Hieraus ließe sich womöglich schließen, dass eine Krise geeignet sei, ein Projekt zum ‚Eigen‘ der Schüler werden zu lassen. Für eine derartige Aussage wäre aber eine weiterführende, wissenschaftlich fundierte Studie nötig.

¹⁷²vgl. Kapitel 2

4 Der ‚Pädago-Gig‘ - Ein Hochschulprojekt

Indiz für die
Nachhaltigkeit

Nachhaltiges Lernen, das in Kapitel 2.3 dem ‚Lernen mit Bewegungen‘ zugeschrieben wurde, bestätigte sich in diesem Teilprojekt. Als die Schüler sieben Wochen nach dem Pädago-Gig ihre Performance auf dem Sommerkonzert der Helene-Lange Schule erneut vorführen sollten, ohne zuvor noch einmal proben zu können, zeigte sich, dass sie die Choreographie - abgesehen von ein paar Details - immer noch einwandfrei beherrschten.

Eine offensichtliche Langzeitwirkung, die sprachliche Genauigkeit, mit der die Schüler über den Aufbau des Klavierstücks sprachen, und das rhythmisch synchrone Agieren deuten auf die Erfüllung der drei eingangs erwähnten Teilziele hin.

4.2.5 Film

Neue Medien im
Unterricht

Moderne Medien wie Beamer oder Smartboard unterstützen seit Längerem Lehrer im Unterricht. Immer häufiger werden die Geräte dazu genutzt, musikalische Sachverhalte und kompositorische Zusammenhänge zu verdeutlichen. Internet-Portale wie *lehrer-online* stellen u. a. geeignete Methoden zum Komponieren mit Schülern am PC bereit.¹⁷³ Hierzu eignen sich besonders Richtungen wie die Serielle Musik, deren mathematische Struktur man mit Programmen wie Cubase nachvollziehen kann.

Erfahrungsstand der
Schüler

Heute empfinden Jugendliche die Verbindung von Bildern mit Musik als selbstverständlich. Oft haben sie schon selbst kleinere Filme gedreht (z. B. Urlaubsvideos). Zudem bietet sich *die Produktion eines Kurzfilms als eine Transformation des Komponierens*¹⁷⁴ an. Die musikalische Konstruktion kann beim Kompositionsprozess auf die Ebene des bewegten Bilds verschoben werden. Zum einen erleben Schüler durch die Verwendung von Werkausschnitten als Musik eigener Kurzfilme deren Charakter und Emotion. Zum anderen absolvieren sie durch die Schnitttätigkeit selbst einen Konstruktionsprozess, ähnlich dem eines Komponisten. Ein direkter Vorläufer dieses Teilprojekts ist *Bad Boy Berlioz* aus dem Jahr 2009/2010. Schüler haben dabei in Zusammenarbeit mit der HMTMH und dem NDR Hannover das Programm der Symphonie fantastique von Berlioz in Kurzfilmen nach-

Die Filmproduktion als
Zugang zur Musik

¹⁷³vgl. <http://www.lehrer-online.de/komponieren.php> (dem Internet entnommen am 4.09.11)

¹⁷⁴Bäßler / Mascher (2010): S. 52

4.2 Die schulischen Teilprojekte

empfunden und Ausschnitte dieses Werks als Filmmusik genutzt.¹⁷⁵ Mit einer ähnlichen Aufgabe sah sich der Musikkurs des Jahrgangs 10 der Schillerschule Hannover unter der Leitung von Musiklehrer Ole Oltmann konfrontiert. Aufgeteilt in vier Gruppen sollten die Schüler Video-Clips zu einem Popsong kreieren. Vergleichbar mit der in Kapitel 4.2.2 beschriebenen Situation bestand eine besondere Nähe zu diesem Song, da der Komponist jener Student war, der die Schüler auch in der Filmproduktion angeleitet hatte.

In der Unterrichtseinheit wurden zunächst die Eigenschaften und Wirkungsweisen von Clips untersucht (MTV, VIVA), um sie anschließend nach Kriterien der systematischen Musikwissenschaft zu kategorisieren (von Performance-Clip bis hin zu narrativen Textwiedergaben). Dadurch sollten die Varianten dieser Kunstform und ihre Entwicklungsgeschichte ausgearbeitet werden. Zudem wurde ein Vokabular implementiert, mit dem man sich über musikalische Phänomene verständigen konnte.

Die konkrete Umsetzung:

(1) Auswahl des Songs für einen Video-Clip

(2) Erarbeitung des theoretischen Backgrounds



Abb. 6: Musikkurs bei der Produktion eines Kurzfilms¹⁷⁶

¹⁷⁵vgl. Bäßler / Mascher (2010): S. 52 ff.

¹⁷⁶Foto: Ole Oltmann

4 Der ‚Pädago-Gig‘ - Ein Hochschulprojekt

(3) Eigenständige
Filmproduktion nach
feststehenden
Bewertungskriterien

Die Schüler organisierten den Dreh ihrer Kurzfilme selbst, wobei der Zeitpunkt der Fertigstellung und damit das Ziel (Präsentation) durch das Datum des Projektkonzerts festgelegt war. In der Zwischenzeit fand kein regelmäßiger Musikunterricht statt; die Schüler hatten zwar in der wöchentlichen Musikstunde die Möglichkeit, Hilfe vom Projektleiter zu bekommen, sie konnten die Zeit aber auch nutzen, um weiter an ihren vier Filmen zu arbeiten. Da im Konzert aus zeitlichen und dramaturgischen Gründen nur ein Film gezeigt werden konnte, kam es zu einer Art Wettbewerb. Die Kriterien für die Auswahl des Films waren Kohärenz, Originalität, technische Umsetzung und Authentizität.

4.2.6 Reflexion zum Teilprojekt Film

Positive Einstellung
der Lerngruppe durch
ihre Vorerfahrungen

In dieser Lerngruppe wurde bereits zu Beginn der Arbeit große Akzeptanz beobachtet. Dies könnte am Erfahrungshorizont liegen, den ein Großteil der Schüler mitbrachte. Die Gruppe bestand aus mehreren Klassen des 10. Jahrgangs, die zu einem Musikkurs zusammengelegt wurden. Im zurückliegenden Halbjahr hatte der Kurs bereits ein klassisches Musikstück mit Hilfe moderner Medien bearbeitet. Für den Großteil der Lernenden war die Erstellung eines Films demnach nichts Neues. Wegen der guten Erfahrungen mit dieser Unterrichtsmethode, aber auch wegen der thematischen Auswahl (Popmusik anstelle des klassischen Genres) waren Offenheit und Neugier vorhanden.

Einordnung in den
theoretischen
Projektbegriff

Den Schülern wurde die Aufgabe übertragen, sich selbst zu organisieren. Zudem führte die zeitliche Freiheit (anders als beim Tanzprojekt siehe Kapitel 4.2.4) zu einer größeren Akzeptanz. Anschließend reflektierten die Lernenden die eigene Arbeit und die entstandenen Kurzfilme. Insgesamt konnten in diesem Projekt alle in Kapitel 2.2 vorgestellten Phasen eines Schulprojekts realisiert werden (Themenauswahl, Planung, Ergebnis und Reflexion).

Problematisch bei diesem Projekt ist allerdings die Bewertung: Bewältigt eine Gruppe technische Aufgaben, ist oftmals fraglich, ob und inwieweit alle Gruppenmitglieder bei der Erstellung des Produkts mitgewirkt haben. Um das zu ermitteln, wurde die Präsentation der jeweiligen Gruppen vor dem Projektleiter sowie dem Musiklehrer besonders in die Bewertung einbezogen.

Diese Präsentationen legten z. T. Details der Filme offen, die dem Betrachter beim einmaligen Anschauen nicht aufgefallen wären. So wurden z. B. einzelne Textpassagen passgenau auf Beats geschnitten,

die Bridge bewusst visuell anders gestaltet. Bei der anschließenden Analyse erkannten die Schüler, dass die Wiederholung des Refrains auf bildlicher Ebene nicht funktionierte, ein Zeichen für die intensive Auseinandersetzung mit dem musikalischen Material.¹⁷⁷

Weiterführende Erkenntnisse

Aus den vielversprechenden Diskussionen entwickelte sich die Idee, später im Abschlusskonzert neben der Film-Präsentation ein Interview zwischen dem hauptverantwortlichen Studenten und den Projektteilnehmern zu führen. Auch die Videoclips, die nicht im Saal gezeigt werden konnten, wurden verwendet, um die Schülerleistung zu honorieren. Während der Pause konnte das Publikum diese im Foyer betrachten. Die beteiligten Schüler standen dabei für ein Gespräch zur Verfügung.

4.2.7 Reflexion des Konzertgeschehens aus Schülersicht

Die drei zurückliegenden Teilreflexionen zeigen, dass eine Identifikation bzw. eine Interessenübereinstimmung mit dem Thema schon zu Beginn des Projekts hilfreich ist, aber nicht in jedem Fall vorliegen muss. Das Interesse in den Gruppen der Ensembles und des Tanzprojekts wurde erst im Laufe der Arbeit geweckt. Die Tanzgruppe ließ sich durch die in Kapitel 4.2.4 beschriebene Bearbeitung des Krisenmoments vom Sinn des Projekts überzeugen. Die Ensemblegruppe erlebte erst relativ zum Schluss des Gesamtprojekts eine ähnliche Wendung.

Die Frage der Schülerorientierung bei der Themenwahl

Die letzten Hauptproben und die Bühneninstallation fanden zeitgleich an den Tagen vor der Veranstaltung statt. Dadurch erlebten die probenden Schülergruppen die Installationsarbeiten direkt mit, z. B. die Einrichtung des Lichts, die Raumgestaltung der Bühne und den Soundcheck. Die Schüler waren hörbar erstaunt über die Professionalität und den technischen Aufwand (Verwendung von Walkie-Talkies, Video-Live-Übermittlungen zwischen Backstage- und Regieraum). Der organisatorische und mediale Aufwand, mit dem dieses Konzert vorbereitet wurde, sollte nicht nur für eine gute Show sorgen, sondern den Schülern verdeutlichen, dass ihr Projekt Teil eines ernstzunehmenden Ganzen war. Für einen Großteil der Schüler im Orchester bewirkte

Einstellungsveränderung durch die Professionalität im Saal

¹⁷⁷Die Filmabschnitte zum Refrain des Songs wurden meist einfach wiederholt. Dies führte schon beim zweiten Mal zu einem starken Abnutzungs- und Redundanzeffekt.

4 Der ‚Pädago-Gig‘ - Ein Hochschulprojekt

diese Professionalität und die damit vermittelte Wertschätzung ihrer Arbeit eine Wende. Ihre Einstellung zum Gesamtprojekt¹⁷⁸ veränderte sich positiv, als ihnen die Bedeutung des eigenen Handelns klar wurde. Dies ist in Deweys Theorie grundlegend für den Erfolg der Projektarbeit.

Konzept der
schulischen
Kurzbeiträge

Die Lernsituation wurde noch von einem weiteren Aspekt beeinflusst. Der Part der einzelnen Schülergruppen in der Abschlussshow war relativ kurz (ca. jeweils 10 Minuten). Wie von Bastian und Gudjons gefordert¹⁷⁹, fanden die Projektphasen nicht geballt in einer Woche statt, sondern zogen sich über mehrere Monate hin, überwiegend in den wöchentlichen Musikstunden. Um die anderen Unterrichtsfächer nicht zu beeinträchtigen, wurde in den Gruppen eher auf Qualität als auf Quantität geachtet. Die Schüler sollten nicht ein komplettes Musical auf die Bühne bringen; dies wäre zu unübersichtlich geworden und hätte die Schüler zu sehr vereinnahmt. Vielmehr wurden kleinere musikalische Beiträge bearbeitet und je nach Zeit im Detail verfeinert. Im Sinne einer in den Schulrhythmus ‚integrierbaren‘ Projektarbeit lag der Fokus also auf der Professionalität im Kleinen.

Austauschmöglichkei-
ten unter den
verschiedenen Gruppen

Damit wurde den Schülern eine zu bewältigende Aufgabe gestellt. Im Rahmen des Konzerts konnte ein weiterer Effekt dieser ‚Arbeit am Detail‘ beobachtet werden: Die Schüler hatten während der Proben, aber auch während des Konzerts Zeit, die Ergebnisse der anderen Lerngruppen mitzuerleben. Anfangs als Problem betrachtet, da die Gefahr einer aufkommenden Langeweile bestand, kristallisierte sich später heraus, dass diese Zwischenzeiten den Schülern eine zusätzliche Möglichkeit boten, ihre sozialen Kompetenzen auszubauen: Über 100 Schüler konnten nicht alle hinter der Bühne untergebracht werden; für sie mussten mehrere Räume im Backstage-Bereich reserviert werden, die nicht nur als Aufenthaltsraum, sondern auch als Garderobe, Schmink- und Probenzimmer dienten. Zusammen mit den drei

¹⁷⁸Das Thema ‚Wertschätzung kreativer Leistungen‘ ist didaktisch aktuell. So beschäftigt sich auch das Projekt *Play Fair - Respekt Music* der HMTMH, des Verband Deutscher Schulmusiker (VDS) und des Bundesverband Musikindustrie u. a. mit der Frage, wie das Verständnis für kreative Arbeit ausgebaut werden kann, damit Raubkopieren oder anderer *Entwertung von Musik* entgegengewirkt werden kann: <http://www.playfair.hmtm-hannover.de/> (dem Internet entnommen am 9.09.11)

¹⁷⁹Die Forderung nehmen Bastian und Gudjons sogar in den Titel ihrer Publikation aus dem Jahr 1998 auf: *Das Projektbuch II. Über die Projektwoche hinaus* (...).

4.3 Zusätzliche Organisationsebenen der Projektplanung

Lehrern und weiteren Mitwirkenden (wie dem Tanztrainer) konzentrierten sie sich vor dem Konzert auf den Auftritt, indem sie die Performance wiederholten. Es waren Situationen zu beobachten, in denen sich die Jugendlichen gegenseitig beruhigten und vom Lampenfieber ablenkten. Schwächere wurden ermuntert; es entstand ein ‚Wir-Gefühl‘, welches sich nach den erfolgreichen Auftritten zu Enthusiasmus und Freude steigerte. Aber auch die nicht gelungenen Elemente wie falsches Spielen im Orchester oder falsche Schrittfolgen in der Tanzgruppe wurden diskutiert und betroffene Mitschüler getröstet - dies geschah auch gruppenübergreifend, wodurch ein Austausch zwischen den Teilprojekten stattfand.

Platz für das Training sozialer Kompetenzen

Diese kurzen Beiträge waren ein Schlüsselement für das Gelingen des Gesamtprojekts. Besonders der Austausch zwischen den Auftritten ermöglichte die von Gudjons geforderte Reflexion. Damit konnte das Projekt am Ende auf ein anderes Niveau transferiert werden: dem sich aus Eigeninitiative entwickelnden Gespräch unter Schülern.

4.3 Zusätzliche Organisationsebenen der Projektplanung

In Kapitel 4.1 wurde auf die unterschiedlichen musikalischen Beiträge des Pädago-Gig-Konzepts hingewiesen: Klassisches Klavier, populäre Bandmusik, Ensemblearbeit, Tanz und multimediale Beiträge formten das Konzert zu einer mitreißenden Show. Nachfolgend sollen die Aspekte jenseits der musikalischen Probenarbeit untersucht werden, die zur Realisierung der aufwendigen Performance notwendig waren. Bei der folgenden Zusammenstellung handelt es sich um keine vollständige Liste, keine ‚To-Do-List‘, die abzuhandeln wäre, um ein derart komplexes Konzertgefüge zu organisieren. Die Komplexität der über ein Jahr andauernden Planung kann nur komprimiert dargestellt werden. Jedes Konzert muss individuell geplant werden. Der organisatorische Aufwand orientiert sich zudem an den Zielen des Projekts, an der Teilnehmerkonstellation und an dem zur Verfügung stehenden Budget.

Um die Reflexion des Gesamtprojekts nachvollziehbar zu machen, gibt der folgende Abschnitt einen Überblick über die verschiedenen Ebenen der Organisation, die der hauptverantwortliche Studierende durchlaufen hat.

Organisatorisches

4 Der ‚Pädago-Gig‘ - Ein Hochschulprojekt

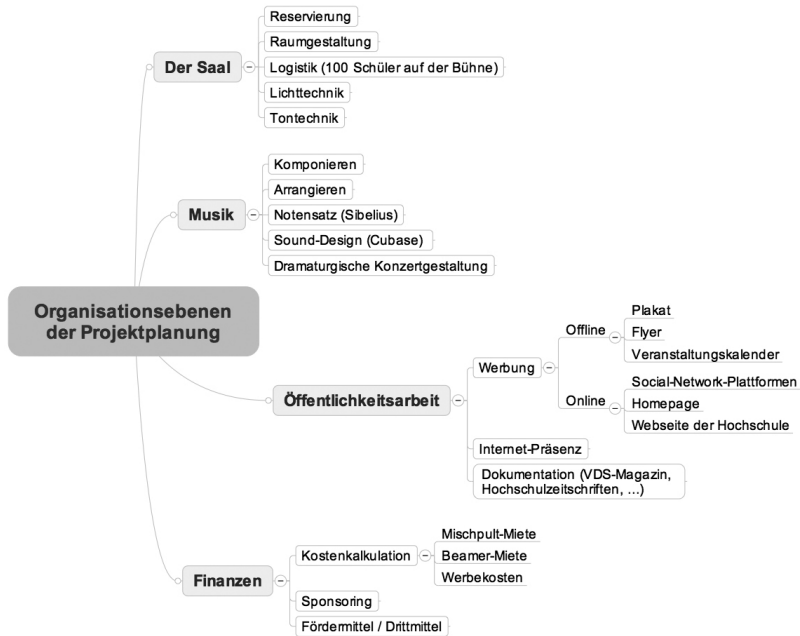


Abb. 7: Organisationsebenen des Pädago-Gigs

Ganz am Anfang der Organisation stand die Reservierung des Saals der HMTMH, der als einzige Räumlichkeit für ein derartig umfangreiches Projekt in Frage kam. Da die Hochschule jeden Tag bis zu fünf Konzerte im Saal und in anderen Konzerträumen durchführt, musste der entsprechende Antrag mindestens ein Jahr vor der geplanten Veranstaltung eingereicht werden. Anschließend begann die Suche nach den Musikern, Kommilitonen, Lehrkräften und geeigneten Lerngruppen. Zeitgleich verfestigte sich das Konzept; Ideen wurden klarer, die Detail-Arbeit fing an. Sobald die Schülergruppen feststanden, wurde an den Songs gearbeitet. Im Mittelpunkt dieser Projektphase standen der Kompositionsprozess, die Textgestaltung und das Arrangieren der Stücke für die jeweiligen Besetzungen. Da die meisten Musiker Schüler waren, musste besonders auf die Spielbarkeit der Arrangements geachtet werden. Gleichzeitig sollte ein voller Klang entstehen. Die Kompositionen legten weniger Wert auf eine technisch-virtuose Ausgestaltung, als vielmehr auf Wiedererkennbarkeit und Ausgewogenheit verschiedenartiger Melodien. Zur Erstellung der Partituren war eine Einarbeitung in das Notensatzprogramm *Sibelius* erforderlich. Um Klang und Spielbarkeit zu optimieren, wurden die Arrangements in Rück-

Räumlichkeiten

Mitwirkende und
Konzeption

Das musikalische
Material

4.3 Zusätzliche Organisationsebenen der Projektplanung

sprache mit den Schülern und Lehrern immer wieder überarbeitet. Der Schlussteil von Suthoff-Gross' Klavierstück wurde mit dem Programm *Cubase* bearbeitet. Das Ende des Werks sollte elektronisch aufbereitet werden, damit die Endstimmung sowie die thematisierte Verbindung zwischen modernem Tanz und avantgardistischer Musik verdeutlicht werden konnten. Dazu musste das komplette Stück digital eingespielt, mit Hilfe von Midi-Files überarbeitet und mit Beats sowie Synthesizer-Klängen unterlegt werden.

Schnell wurde klar, dass das notwendige Budget für die Veranstaltung die finanziellen Möglichkeiten des Projektleiters überstieg. Allein die Leihgebühr des Hochleistungsbeamers, der für die Projektion des Schülerfilms im großen Saal gebraucht wurde, beträgt normalerweise über 1000 Euro pro Abend. Zudem war ein größeres Mischpult notwendig, um Band, Chöre, aber vor allem Orchester gleichzeitig abnehmen zu können.

Finanzierungsplan

In der Vorbereitungsphase des Pädago-Gigs musste eine detaillierte Kostenkalkulation erstellt werden. Angebote für die Miete von Beamer, Mischpult, Spurenaufnahmegerät und die Kosten verschiedener Lichteffekte der Lightshow wurden eingeholt. Das Ergebnis dieser Kalkulation - ein Wert knapp unter 2000 Euro - schreckte sogar die Hochschulleitung ab, weshalb das Präsidium den Antrag auf finanzielle Unterstützung ablehnte. Folglich mussten Drittmittel eingeworben werden. Die Suche nach Sponsoren war schnell erfolgreich, da die pädagogische Thematik und das neue Mastersystem, auf den sich der Projektaufbau bezog, eine gesellschaftliche Relevanz und öffentliches Interesse mit sich zogen. Der Lions Club Hannover Herrenhausen, der Förderkreis Musikkultur, das Klavierhaus Döll und der Fernsehkanal h1 wurden als Geldgeber gewonnen. Diese Sponsoren übernahmen die kompletten Kosten - auch die der Werbung.

Der Saal der HMTMH umfasst 466 Sitzplätze. Mit dem Ziel, ein möglichst breitgefächertes Publikum zu erreichen, wurde eine größere Werbekampagne geplant. Nicht nur Eltern, sondern auch Professoren, Lehrbeauftragte, Studenten und die pädagogische Branche sollten die Möglichkeit haben, dieses für die Musikhochschule Hannover innovative Projektkonzept mitzuerleben. Durch die Thematisierung der Facetten einer Hochschulausbildung sollte das Konzert Anreiz zur Auseinandersetzung in der Hochschulpolitik geben. Gleichzeitig stand die Aufführung im Zeichen der aktuellen Diskussion über die Entwicklung des Konzertlebens und Verjüngung des Publikums. Dabei sind

Presse- und
Öffentlichkeitsarbeit

4 Der ‚Pädago-Gig‘ - Ein Hochschulprojekt

der Einsatz von Medien und die Zusammenarbeit mit Schülern wichtige Aspekte. Man kann das an Projektkonzerten wie Adé vom Abschlussjahrgang 2010 des Studiengangs Medienmanagement des Instituts für Journalismus und Kommunikationswissenschaften (IJK) der HMTMH oder dem oben erwähnten Abschlusskonzert zum *Bad Boy Berlioz*-Projekt des NDR Hannover sehen.

PÄDAGO-GIG
hmtmh
hochschule für musik
theater und medien hannover
Erstes Abschlusskonzert Master of Education

In Kooperation mit der
Goetheschule
Schillerschule und
Helene-Lange-Schule

Featuring
Le petit groupe BoumBoum
Suthoff-Gross
Schumann
Chopin

STEINWAY & S

Raphael Legrand
www.raphael-legrand.de

Di, 24. Mai 2011
19:30 Uhr
Emmichplatz 1

HMTM Hannover
Richard Jakoby Saal
Eintritt frei
mit Aftershow-Party im Foyer

Mit freundlicher Unterstützung von:

Lions Club
Hannover Herrenhausen

KLAVIERHAUS DÖLL

h1
HANNOVERER HAUPTKAPPELL

ifmpf
Institut für
musikpädagogische Forschung

ERCAN CASIRK
KONZERTMEISTER
AM
HANNOVERER HAUPTKAPPELL

saiten
sprung

Abb. 8: Werbeplakat für den Pädago-Gig¹⁸⁰

¹⁸⁰Foto: Tobias Pusch, Layout: Raphael Legrand

4.3 Zusätzliche Organisationsebenen der Projektplanung

Zwei Socken, bedruckt mit einer Klaviatur, an zwei Füßen auf einer Klaviatur - diese gewollte Provokation des Pädago-Gig-Plakats (s. Abb. 9) ruft eine kognitive Dissonanz hervor, die davon ausgeht, dass ironisch kompilierte Bildelemente einen Widerspruch evozieren, der auf ein kritisch-innovatives pädagogisches Denken verweist. Zur digitalen Gestaltung des Plakats wurde die Materie der Adobe-Suite (*Photoshop*, *ImageReady* etc.) erarbeitet. Mit Hilfe dieser Programme konnte auch ein Flyer entworfen werden, auf dessen Rückseite Bilder der teilnehmenden Gruppen zu sehen sind. Dadurch sollten die Schüler das Konzert aktiv bewerben und auf ihre eigene Teilnahme verweisen können.

Als offizielle Veranstaltung der HMTMH gab es einen entsprechenden Eintrag im öffentlichen Veranstaltungskalender. Zudem wurden Artikel im *VDS-Magazin* und dem *Saitensprung*, einem Magazin des IJK, publiziert. Gerade im Bereich der Offline-Werbung waren verbindliche Fristen einzuhalten, wodurch die Arbeit in dieser Projektphase zwar beschleunigt, aber z. T. auch erschwert wurde.

An das junge Publikum trat man über Online-Werbung heran. Sowohl die Webseite der HMTMH, als auch eine eigens für den Pädago-Gig gestaltete Homepage (www.raphael-legrand.de) stellten Informationen zum Projekt und Stand einzelner Projektphasen bereit. Außerdem konnte man Kontakt zum Projektkoordinator aufnehmen. Ein paar Wochen vor dem Abschlusskonzert spielten zusätzlich Internetplattformen wie *Facebook* und *StudiVZ* eine tragende Rolle, in deren Chatrooms sich die Werbung fast verselbstständigte.

Nachdem die Teilprojekte angelaufen waren und die Öffentlichkeitsarbeit einsetzte, wurde der Veranstaltungsablauf in Absprache mit den zuständigen Bühnentechnikern geplant. Drei Ebenen mussten dabei beachtet werden: Licht-, Ton- und Bühnentechnik. Ein Auszug des Plans ist nachstehend eingefügt.¹⁸¹

Konzertablauf und
Stagemanagement

¹⁸¹Der Aufbau der Bühne und der Ablauf des Konzertes kann mit Hilfe der beiliegenden DVD genauer nachvollzogen werden.

4 Der ‚Pädago-Gig‘ - Ein Hochschulprojekt

Ablaufplan Masterabschlusskonzert „Pädago-Gig“ Raphael Legrand 24. Mai 2011

Bühnenaufbau 1. Hälfte:

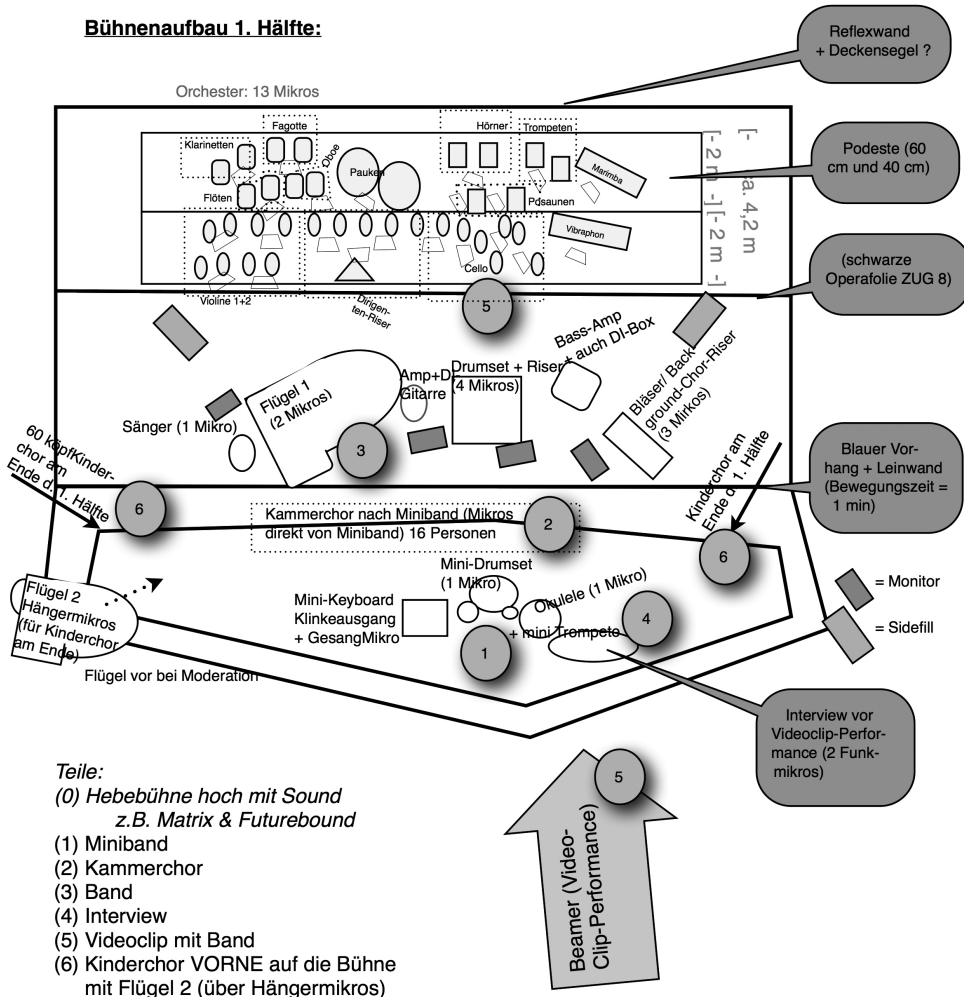


Abb. 9: Skizze zum Ablauf der ersten Hälfte des Pädago-Gigs

4.3 Zusätzliche Organisationsebenen der Projektplanung

Die Bühnengestaltung stellte eine relativ große Herausforderung dar, da viele verschiedene Sets zu koordinieren waren. Um größere Umbauarbeiten (z. B. zwischen Band und Orchester) zu vermeiden, wurde das komplexe Vorhangsystem der Opernbühne der HMTMH eingesetzt. Auf der Bühne wurden drei Ebenen konstruiert, voneinander durch undurchsichtige Vorhänge getrennt. Verkürzt gesagt: Das Konzert arbeitete sich von der Vorder- zur Hinterbühne, sodass während der Show nur wenige, verhältnismäßig kleinere Umbaumaßnahmen durchzuführen waren. Diese Raumaufteilung sollte nicht nur einen reibungslosen Ablauf ermöglichen, sondern auch den visuellen Gewohnheiten des heutigen Publikums entgegenkommen. Durch Fernsehen, Kino oder Videospiele ist das menschliche Auge mittlerweile eine hochfrequente bildliche Vielfalt gewohnt. Die Anzahl des Schnitt-/Zeitverhältnisses hat in aktuellen Filmen rapide zugenommen. Musikalisch unterschiedliche Stilrichtungen und Ensembles sowie die Auflösung der gewohnten Raumverhältnisse auf der Bühne sollten den ‚Abwechslungs-Anspruch‘ des Publikums befriedigen. Dies war auch die Absicht bei der Präsentation des Interviewvideos von Suthoff-Gross¹⁸² und der Schüler-Videoclips. Neben den drei Bereichen der Bühne eröffnete die Projektion des Beamers eine vierte Raumebene. Das Orchester konnte während des gesamten Konzerts hinter dem letzten Vorhang aufgebaut stehen, ohne die übrigen Ebenen zu beeinflussen. Variable Sets, wie der a capella singende Kammerchor, konnten hingegen auf der vordersten Ebene auftreten.

Erweiterung der
räumliche Ebenen

Die visuelle Abwechslung wurde durch die Lichtgestaltung unterstützt. Jeder Part bekam ein eigenes Lichtdesign. Dank der Technik konnten die Lichteinstellungen so programmiert werden, dass sie auf ‚Knopfdruck‘ variierten. Dadurch entstand eine Art filmischer Schnitteffekt. Die Raumgestaltung war günstig für einen schnellen Ablauf, aber problematisch für die Tontechnik. Eine Schwierigkeit bestand z. B. darin, das Schülerorchester aus der hintersten Bühnenebene über die in der Mitte platzierte Band hinweg zu verstärken. Weil beide Ensembles gleichzeitig spielten, wurden entsprechend viele Mikrophone benötigt.

Licht-Design

Anforderung an die
Tontechnik

Angelehnt an die dramaturgische Konzeption wurde der Plan der Hauptproben und der technischen Installation entworfen (s.u.). Hierbei sollte beachtet werden, dass weder Überschneidungen noch zu lange

Konzeption der
Hauptproben

¹⁸²vgl. Kapitel 4.2.6

4 Der ‚Pädago-Gig‘ - Ein Hochschulprojekt

Probenplan 23. / 24. Mai - Master-Abschlusskonzert - Raphael Legrand - 1. Änderung		
Tag / Zeit	Ablauf	Notizen
Sa, 21.05.	Nach Hochschulorchester-Konzert: Abbau so weit wie nötig von Stühlen etc.	
So, 22.05.	nachmittags: Klavierstimmer vormittags/ abends: Raphael, Klavier-Probe auf Klassik-Flügel, ggf. Beamer-Probe (mit Sebid?)	
Mo, 23.05.	<u>Aufbau mit anschließender Hauptprobe:</u>	
bis 12:30 Uhr	Aufbau fertig: Podeste, Stühle, Notenständer Instrumente (Vibraphon, Marimba), Stative	
- Mittagspause -		
bis 14 Uhr	Aufbau fertig: Ton	
14 - 15:00 Uhr	Line-Check	
15:00 - 16:15 Uhr	Orchester Aufbau + Stimmen + Vorab-SOUNDHECK zeitgleich: Beamer für Video-Clips testen	
16:15 - 17:15 Uhr	Band Soundcheck (gesamte Band)	
17:15 - 18:00 Uhr	Soundcheck Orchester + Kammerchor + Band (Zusammenspiel (der 2 Abschluss-Songs)	
18:00 - 22 Uhr	Einrichtung des Lichtes : - Licht für gesamten Ablauf - spezielle Ausleuchtung für 2 Band-Songs (2. Hälfte) - „Diffus-Beamer“ testen	
Di, 24.05.	<u>2. Hauptprobe + restliche Soundchecks + Generalprobe:</u>	
8 - 9 Uhr	Aufbau Ton + Bereitmachen aller Gruppen, die noch Soundcheck haben	
9 - 10:30 Uhr	Soundchecks: - Mini-Band - Kammerchor - 5.-7. Klassenchor+Klavier	
10:30 - 11:30 Uhr	restlichen Vorbereitungen aller Teilnehmer für GP	
11:30 - 14:30 Uhr	GENERALPROBE - gesamter Ablauf	
- Pause -		
ca. 18 Uhr	Aufbau Ton und Bild im Foyer (Saddo)	
ab 18 Uhr 18:15 Uhr	Räume E15, 315 und E40 frei für Schülergruppen Soundcheck Band MIT BLÄSERN jetzt	
spätestens ab 19 Uhr	Alle Konzerteilnehmer sind abrufbereit 19:30 Konzertbeginn!!!	

Abb. 10: Ablaufplan der Hauptproben des Pädago-Gigs

4.4 Reflexion des Gesamtprojekts

Wartezeiten für die Mitwirkenden entstanden. Die Hauptproben konnten allerdings erst einen Tag vor dem Konzert im Saal durchgeführt werden, weswegen diese Zeit möglichst effizient genutzt werden musste. So wurden z. B. die ersten Lichteinstellungen schon während des Aufbaus der Tontechnik vorgenommen, und während sich der Chor noch einsang, probte parallel das Orchester. Eine große logistische Herausforderung bestand in der Synchronisierung der Kalender aller Beteiligten und der Zusammenführung der verschiedenen Gruppen. Insgesamt hat das Projekt innerhalb der einjährigen Planung verschiedene Phasen durchlaufen: Von der Ausarbeitung der Hauptidee, über die Vorbereitungen hinsichtlich der musikalischen Grundlagen, aber auch der Kosten- und Zeitplanung, bis hin zur dramaturgischen Gestaltung des eigentlichen Konzerts.

Zusammenführung
aller Projektebenen

Der Pädago-Gig weckte das Interesse der Presse. Nach der Aufführung erschienen Artikel sowohl im *Cluster*, einer Studierendenzeitschrift der HMTMH, als auch in der *Hannoverschen Allgemeinen Zeitung*¹⁸³.

Rezeption in der
Presse

4.4 Reflexion des Gesamtprojekts

Folgend wird analysiert, inwiefern der Pädago-Gig einen Lernzuwachs beim Projektleiter hervorgerufen hat. Es sollen sowohl die ausbildungserweiternden Aspekte (Kapitel 4.3) als auch die ausbildungsvertiefenden (Kapitel 4.2) reflektiert werden. Abschließend werden diese Ergebnisse im Hinblick auf die Theorie des Projektlernens untersucht.

Wichtig für das Verständnis der Reflexion ist der Umstand, dass sich der hier betrachtete Erkenntnisgewinn auf eine Person konzentriert, den studentischen Projektleiter. Als Hauptverantwortlicher war er in allen oben beschriebenen Prozessen leitend involviert. Somit bezieht sich die Wirkung des Pädago-Gig-Projekts nicht auf eine Lerngruppe (siehe Kapitel 4.2), sondern auf einen Einzelnen. Aus dieser Perspektive wird Projektarbeit auf Hochschulebene näher untersucht.

Der studentische
Hauptverantwortliche

¹⁸³<http://www.haz.de/Hannover/Aus-den-Stadtteilen/Ost/Raphael-Legrand-stellt-Abschlussarbeit-in-der-Musikhochschule-Hannover-vor> (dem Internet entnommen am 9.12.2011)

4 Der ‚Pädago-Gig‘ - Ein Hochschulprojekt

Lernzuwachs im
Bereich Medien- und
Musikmanagement

Ein Ziel des Pädago-Gigs lag in der Erweiterung der individuellen Ausbildung hinsichtlich Medienmanagement und Musikbusiness. Den Schülern sollte so ein möglichst weitläufiger Einblick in die Musik vermittelt werden. Durch die vorliegende Projektkonstellation, in der ein Studierender für Durchführung und Durchführbarkeit eines komplexen Multimedia-Konzerts zuständig war, wurden unterschiedlichste Bereiche des Medien- und Musikmanagements erkenn- und erfahrbar. Dazu zählten Kostenkalkulation und Finanzierungsplanung sowie Sponsoring, Raumreservierung oder Antragsverfahren, teilnehmergerechte und inhaltsorientierte Werbekonzeption vom Plakatdesign bis zur Pressearbeit. Aber auch die direkte Arbeit ‚vor Ort‘, also das konkrete Konzertdesign, bildete einen Schwerpunkt der Planung: z. B. Raumgestaltung - vom Bühnenaufbau bis hin zur Raumerweiterung über Beamer und ausdifferenzierter Lichtgestaltung - und Konzertstrukturierung. Letztere bezieht sich nicht nur auf die Auswahl der aufzuführenden Musik, sondern auch auf einen möglichst ökonomischen Ablauf, ohne komplizierte Umbauten an Bühne und Tontechnik. Raum- sowie Konzertgestaltung versuchten, als Schlüsselemente den visuellen Gewohnheiten des heutigen Publikums entgegenzukommen. Neben den offensichtlichen Erfahrungen im Medienmanagement wurden entscheidende Einsichten in die professionelle Arbeit auf sozialer Ebene gewonnen. Es mussten insgesamt über 120 Schüler, Lehrer, Studenten und technische Mitarbeiter koordiniert sowie dementsprechend unterschiedliche Meinungen zusammengeführt und logistische, aber auch zeittechnische Probleme gelöst werden. Vor allem aber galt es, viele Mitwirkende von den teilweise nicht herkömmlichen Ideen zu überzeugen. Dies führte zu vielfältigen Erfahrungen beim Motivieren von Teilnehmern.

Förderung sozialer
Kompetenzen

Ausbau der
Studieninhalte

Das zweite Ziel des Pädago-Gigs bestand in der Vertiefung der heterogenen Hochschulausbildung. Das Lehramtsstudium an der HMTMH beinhaltet eine sowohl künstlerisch als auch wissenschaftlich pädagogisch orientierte Ausbildung. Beide Bereiche konnte der leitende Studierende im vorliegenden Projekt intensivieren. Beim Abschlusskonzert bestand der eigene Praxisanteil im klassischen Klavierspiel und im Musizieren mit einer Band. Die musiktheoretische Vertiefung des Studiums wurde durch eigene Kompositionen und die Konzeption von Arrangements - in Absprache mit Dozenten der HMTMH - gewährleistet. Außerdem konnte der Projektleiter Erfahrungen in der Lehrtätigkeit sammeln. Dazu zählen das Anleiten der Schülerensembles, die

4.4 Reflexion des Gesamtprojekts

musikwissenschaftliche Thematisierung der Bedeutung und Funktionsweise moderner Medien (wie Video) in der Musikbranche und die Heranführung Jugendlicher an avantgardistische Musik über Tanz und Theater.

Insgesamt konnten durch das Projektkonzert und dessen intensive Vorbereitung viele Bereiche der Ausbildung ausgebaut werden. Der Projektleiter erlangte einen umfassender Einblick in den aktuellen Musikmarkt¹⁸⁴ und einen Eindruck der Durchführbarkeit derartiger Projekte an Schulen, verbunden mit zahlreichen Erfahrungen in der pädagogischen Lehrtätigkeit.

Zur vollständigen Analyse des Pädago-Gigs gehört neben den Reflexionen der Teilprojekte und der Aufgaben der Projektleitung auch die Beurteilung des Abschlusskonzerts hinsichtlich seines Gelingens. Für eine weitergehende Einschätzung wurden Rückmeldungen des Publikums sowie die Berichterstattung der Presse hinzugezogen. Grundsätzlich wurden der Ablauf, die einzelnen Beiträge, die überraschende Vielfalt und entsprechende Unvorhersehbarkeit des Konzepts positiv bewertet und die Gestaltung des Abends als kurzweilig empfunden. Kritische Anmerkungen gab es hinsichtlich der Moderation, die ebenfalls der Projektleiter übernommen hatte. Sie gliederte sich in fünf Abschnitte und sollte Überleitungen schaffen und dabei gleichzeitig Spannung aufbauen. Die Grundidee bestand darin, den Zuschauern nicht alle Informationen zu geben, sondern Fragen bewusst offen zu lassen; so wurden z. B. die Titel und Komponisten der aufgeführten klassischen Klavierwerke nicht genannt. Auch wurde das pädagogische Konzept hinter dem Pädago-Gig nicht thematisiert.

Einblick in die
Konzertrezeption

Kommunikationsidee
zwischen Publikum
und Akteuren

Für das Publikum sollte die Veranstaltung mehr Show als didaktisch durchdachtes Schulkonzert sein. Bewusst wurde eine mögliche Wechselwirkung zwischen Bühne und Publikum zugelassen. Dafür holte der Projektleiter die Schüler, deren Video-Clip im Saal gezeigt werden sollte, aus dem Saal zu sich auf die Bühne und sprach mit ihnen über ihren Arbeitsprozess. Dabei wurden Aspekte thematisiert, die auch die Eltern und das restliche Publikum interessierten (Liebesgeschichten hinter den Kulissen, Zeitaufwand beim Dreh, Wege und Umwege bei der Produktion). Fragen des Moderators an das Publi-

¹⁸⁴Die Rolle des Musikmarkts in der Vermittlung eines umfangreichen Eindrucks von Musik in ihrem gesellschaftlichen Kontext wurde in Kapitel 4.1 betont.

4 Der ‚Pädago-Gig‘ - Ein Hochschulprojekt

kum, aber auch die Aufnahme von Kommentaren und Reaktionen aus dem Auditorium verstärkten die Interaktion zwischen Akteuren und Rezipienten.

Die offen gelassenen Fragen (wie nach den Komponisten) dienten zwei Zielen: Erstens sollte der enge Zeitplan des Konzerts nicht durch zu viele Details gesprengt werden, denn gerade im Hinblick auf die Heterogenität des Publikums war darauf zu achten, dass die einzelnen Konzertteile kurzweilig angelegt wurden. Zweitens sollte nach dem Konzert eine Gesprächsplattform in Form einer Aftershow-Party kreiert werden. Zusammen mit den Musizierenden und den Mitwirkenden der Organisation sollten Gespräche entstehen, in denen nicht nur aufführungstechnische Aspekte diskutiert, sondern auch Informationen zu einzelnen Parts des Konzerts ausgetauscht werden konnten. Das Publikum konnte so ebenfalls in die Projektsituation einbezogen werden, d.h. eigenständig und auf entdeckende Art Wissen erwerben oder am sich erweiternden Erfahrungshorizont der Jugendlichen teilhaben.

Diese Intention ging jedoch leider nicht auf, da die Aftershow-Party aus technischen Gründen nicht stattfand. Das Publikum begab sich zu schnell zu den Ausgängen, so dass der gewünschte Kommunikationseffekt ausbleiben musste.

Selbst wenn an dieser Stelle u. U. eine andere Rückmeldungskultur denkbar gewesen wäre, ist dennoch festzuhalten, dass die zahlreichen verbalen und nonverbalen Reaktionen des Publikums während des gesamten Abends auf ein überraschendes Wahrnehmungspotential hinweisen. Insofern stellt das Ausbleiben von Gesprächen innerhalb einer möglichen After-Show-Party nicht automatisch ein Defizit dar, sondern erlaubt auch den umgekehrten Schluss, dass - wie häufig bei künstlerischen Produktionen - Wirkungen über den konkreten Moment hinaus erzeugt werden können.

5 Fazit und Ausblick

Zusammengefasst stellt der Pädago-Gig - im Sinne der in Kapitel 2 beschriebenen Theorie - ein 'klassisches' Projekt dar; sein Aufbau entspricht weitestgehend den Phasen, die Gudjons als grundlegend voraussetzt: Anfangs wurde ein Thema formuliert, das sich in diesem Fall ausschließlich an den Interessen des hauptverantwortlichen Studierenden orientierte. Dies wurde dann geplant, durchgeführt und im Rahmen der vorliegenden Arbeit reflektiert. Neben kognitiven Aufgaben, z. B. beim Arrangieren, bestand das Projekt aus handlungsorientierten Ansätzen. Teilprojekte wie Band- sowie Schülerproben, Filmproduktion, Bewegungspädagogik, Bühnengestaltung etc. führten zu einem Produkt, dem Abschlusskonzert, welches als DVD dieser Arbeit beiliegt.

Im vorliegenden Fallbeispiel variiert allerdings die zeitliche Abfolge der verschiedenen Phasen. Anders als in der schulischen Projektarbeit gab es nicht nur eine Vorplanung des Projekts; vielmehr wechselten sich Planungs- und Durchführungsphasen mehrmals ab, was u.a. an der Komplexität des Konzepts lag. Zwar konnten grundlegende Dinge, wie die Reservierung der Räumlichkeiten oder die Kalkulation der Kosten, von vornherein geklärt und organisiert werden. Andere Planungsphasen ließen sich jedoch erst später, nach Beginn der Durchführung, bearbeiten. Das Tanzprojekt begann z. B. erst, als die anderen Gruppen schon an ihren Projekten arbeiteten. Zudem wurden viele Aufgaben im Bereich der Planung und Organisation erst bei der Umsetzung erkennbar. Als Beispiel sei die Anfragenfülle bezüglich der Pressemitteilungen, verbunden mit entsprechenden Fristen, genannt, aber auch die Anträge auf Projektproben außerhalb des Schulgeländes, die bei den entsprechenden Direktoren gestellt werden mussten.

An dieser Stelle macht sich jedoch auch ein wichtiger Lerneffekt der Projektarbeit bemerkbar: Ohne die Probleme, die sich in den Durchführungsphasen ergaben, hätten die meisten wichtigen Erfahrungen nicht gemacht werden können.

5 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Falluntersuchung zeigt, dass Projektarbeit auf Hochschulebene möglich und gerade in der Musiklehrerausbildung überaus sinnvoll sein kann. Die umfangreichen Erkenntnisse konnten als Ausbildungsvertiefung sowie, im Hinblick auf den späteren Beruf, als sinnvolle Ausbildungserweiterung eingeordnet werden und wären ohne diese Projektarbeit nicht denkbar gewesen.

Der studentische Koordinator konnte seine Fähigkeiten in der Musiktheorie, -wissenschaft und -pädagogik sowie der Musikpraxis ausbauen. Gleichzeitig erweiterten sich seine Kenntnisse im Bereich Medien- und Konzertmanagement. Obwohl dieses Projekt nicht von einem Jugendlichen, sondern einem erwachsenen Studenten durchgeführt wurde, wirkten sich die von Dewey, Gudjons und anderen geforderten Elemente wie Demokratie, Orientierung an den Interessen und Selbstverantwortung sichtbar positiv auf den Verlauf des Projekts aus. Es wurde viel Zeit in die Projektdurchführung investiert, ohne dass diese Leistung im Modulkanon vorgesehen gewesen wäre. Auch im Bereich der Schlüsselkompetenzen konnte der Projektleiter weiterführende Erfahrungen machen: Freie Rede (Moderation), Leitung von Lerngruppen, Urteils- und Kritikfähigkeit waren wichtige Elemente der Projektdurchführung.

Die einleitend gestellte Frage, ob derartige Projektarbeit in der Hochschule eine mögliche Methode darstellt, den späteren Anforderungen an den Lehrerberuf besser entsprechen zu können, kann mit Bezug auf die Analyse des vorliegenden Projekts positiv beantwortet werden. Projektarbeit, so wie sie für die Schule schon seit mehreren Jahren vorgesehen ist, kann folglich auch in der Hochschule eine begründete Anwendung finden. Diese Arbeit soll dementsprechend als erfahrungsbezogene Argumentation für eine verstärkte Integration von projektorientierter Arbeit in Hochschulseminaren verstanden werden.

Allerdings muss auch betont werden, dass anhand dieser Fallanalyse nicht ohne Weiteres auf die allgemeine Situation an Hochschulen geschlossen werden kann. Eine empirische Untersuchung wäre sinnvoll und notwendig¹⁸⁵, um die in dieser Arbeit aufgeführte und weiterentwickelte Theorie mit repräsentativem Datenmaterial zu verifizieren. Dies könnte Thema einer weiteren wissenschaftlichen Arbeit werden.

¹⁸⁵Eine grundsätzlich fehlende empirische Fundierung der Forschung zur Projektarbeit kritisiert auch Knoll: <http://mi-knoll.de/41185/40959.html> (dem Internet entnommen am 18.09.2011).

6 Danksagung

Für die Unterstützung und die intensive Mitwirkung beim Pädagogig, durch die das Projekt in dieser Form erst ermöglicht wurde, möchte ich mich herzlich bedanken bei:

Prof. Dr. Hans Bäßler, Horst Becker, Melanie Bertram, Benjamin Bitterling, Jan Biring, Ercan Carikci, Susanne Decker, Joris Doelle, Sebastian Düvel, Kevin Eichard, Prof. Klaus-Jürgen Etzold, Kaja Fischer, Jan Frühauf, dem Förderkreis für Musikkultur, h1, dem Kammerchor der Goetheschule Hannover (2011), dem 5.-7. Klassenchor der Goetheschule Hannover (2011), dem Orchester der Goetheschule Hannover (2011), Johannes Hasselhorn, der Klasse 10 FL 1 der Helene-Lange-Schule Hannover (2011), Saddo Heibat, Wilfried Heitmüller, Julia Heinrich, der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover (HMTMH), dem Institut für musikpädagogische Forschung der HMTMH, Franziska Kirchhoff, Klavierhaus Döll Hannover, Café König, Arne Kokot, Daniel Kosmalski, Karla Legrand, Harald Liese, dem Lions Club Hannover Herrenhausen, Christoph Littmann, Dominique Mayr, Dr. Bernd Mundt, Ole Oltmann, Marie-Sande Papenmeyer, Jochen Pietsch, Tobias Pusch, Bernd-Uwe Rams, Oliver Rogalla-von Heyden, Lara Riedel, Prof. Dr. Franz Riemer, Felix Roscher, Benjamin Rott, Christiana Rudolf, Sebastian Scholz, Ulrike Schiller, Sebastian Seuring, Ilka Schibilak, dem Musikkurs Jg. 10 der Schillerschule Hannover (2011), Cordula Sodt, Walter Spiller, Saitensprung, Christoph Stelljes, Bernd Stumpe, Rudolf Suthoff-Gross, Prof. Winfried Szews, Georg Weisbrodt, Michael P. Wermelt, Fiona Wöbking, Miriam Zieffe und Susanne Ziethen.

7 Literaturverzeichnis

- **Aebli**, Hans: *Denken: das Ordnen des Tuns. Band I Kognitive Aspekte der Handlungstheorie*. 3. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta-Verlag **2001**
- **Altenmüller**, Eckart / **Gruhn**, Wilfried et al.: *The impact of music education on brain networks: evidence from EEG-studies*. In: Int. Journ. Music Education 35/**2000**: S. 47-53
- **Apel**, Hans Jürgen / **Knoll**, Michael: *Aus Projekten lernen. Grundlegung und Anregungen*. Hrsg. von Wilhelm H. Peterßen. München: Oldenbourg Schulbuchverlag **2001**
- **Bäßler**, Hans: *Projekte im Musikunterricht*. In: Musik und Bildung 6/**1992**, S. 1
- **Bäßler**, Hans: *Handeln? - Handeln! Überlegungen zu einer an sich selbstverständlichen Voraussetzung des Musikunterrichts*. In: Musik und Bildung 6/**1998**, S. 4 - 7
- **Bäßler**, Hans: *Reisen mit Bach. Projekte im Musikunterricht*. Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag **2000**
- **Bäßler**, Hans / **Mascher**, Ekkehard: *Bad Boy Berlioz. Fantastisch lehren und sinfonisch lernen*. In Musik und Bildung 4/**2010**, S. 52 - 57
- **Bastian**, Johannes / **Gudjons**, Herbert (Hrsg.): *Theorie des Projektunterrichts*. Hamburg: Bergmann und Helbig **1997**
- **Bastian**, Johannes / **Gudjons**, Herbert (Hrsg.): *Das Projektbuch II. Über die Projektwoche hinaus - Projektlernen im Fachunterricht*. 3. Auflage. Hamburg: Bergmann und Helbig Verlag **1998**
- **Berger**, Peter L. / **Luckmann**, Thomas: *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag **1995**

7 Literaturverzeichnis

- **Brandt**, Edmund: *Jenseits der Interdisziplinarität. Inhalte in modernen Studiengängen und Konsequenzen für das Projektstudium*. In: Maschmann, Ingeborg (Hrsg.): Projektstudium. Perspektiven für eine künftige Hochschullehre. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag **2003**, S. 27 - 36
- **Brandt**, Edmund / **Maschmann**, Ingeborg: *Projektstudium konkret: Anforderungen und Anregungen*. In: Maschmann, Ingeborg (Hrsg.): Projektstudium. Perspektiven für eine künftige Hochschullehre. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag **2003**, S. 37 - 43
- **Brunner**, Georg: Schubert-Puzzle. Ein Komponistenportrait im projektorientierten Unterricht. In Musik und Unterricht 79/**2005**, S. 10 - 22
- **Dewey**, John: *The School and Society (1900)*. In Dewey, John: The Middle Works. Vol. 1. Carbondale **1976**, S. 1 - 109
- **Dewey**, John: *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. 3. Auflage. Deutsch von Erich Hylla. Braunschweig: Georg Westermann Verlag 1964 (Originalausgabe erstmals **1916**)
- **Epstein**, Peter: *Der Schulchor. Vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Hrsg. von Leo Kestenbergl. Leipzig: Verlag von Quelle & Meyer **1929**
- **Fichten**, Wolfgang / **Jaekel**, Klaus u. a. (Hrsg.): *Projektstudium und Praxisbezug. Reformmodelle der Lehrer- und Juristenausbildung*. Frankfurt/New York: Camous Verlag **1978**
- **Forsbach**, Beate: *Projektlernen im Musikunterricht. Grundlagen, Beispiele und Hilfen für die Praxis*. In: Forum Musikpädagogik Band 85. Augsburg: Wißner Verlag **2010**
- **Frey**, Karl: *Die Projektmethode, der Weg zum bildenden Tun*. 9. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag **2002**
- **Gerstenmaier**, Jochen / **Mandl**, Heinz: *Wissenserwerb aus konstruktivistischer Perspektive*. In: Zeitschrift für Pädagogik 6/**1995**, S. 867-888

- **Gudjons, Herbert:** *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit.* 5. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt **1997**
- **Gudjons, Herbert:** *Lernen - Denken - Handeln. Lern-, kognitions- und handlungspsychologische Aspekte zur Begründung des Projektunterrichts.* In: Bastian, Johannes / Gudjons, Herbert (Hrsg.): *Theorie des Projektunterrichts.* Hamburg: Bergmann und Helbig **1997-b**, S. 111 - 132
- **Gudjons, Herbert:** *Projektunterricht begründen - Sozialisationstheoretische und lernpsychologische Argumente.* In: Bastian, Johannes / Gudjons, Herbert (Hrsg.): *Das Projektbuch II. Über die Projektwoche hinaus - Projektlernen im Fachunterricht.* 3. Auflage. Hamburg: Bergmann und Helbig Verlag **1998**, S. 48 - 64
- **Gudjons, Herbert:** *Lernen in Projekten. Schritte und Merkmale einer besonderen Unterrichtsform.* In: *Musik und Unterricht* 79/2005, S. 4 - 9
- **Hänsel, Dagmar / Huber, Ludwig (Hrsg.):** *Lehrerbildung neu denken und gestalten.* 1. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag **1995**
- **Hahne, Klaus / Schäfer, Ulrich:** *Geschichte des Projektunterrichts in Deutschland.* In: Bastian, Johannes / Gudjons, Herbert (Hrsg.): *Theorie des Projektunterrichts.* Hamburg: Bergmann und Helbig **1997**, S. 89 - 110
- **Hartogh, Theo / Wickel, Hans Hermann (Hrsg.):** *Handbuch Musik in der sozialen Arbeit.* Weinheim und München: Juventa Verlag **2004**
- **Hering, Christian:** *Neue Musik im Musikunterricht.* Nordstedt: GRIN Verlag **2005**
- **Heykaus, Barbara:** *Rhythmisch-tänzerische Bewegung im Unterricht an weiterführenden Schulen. Eine pädagogisch-anthropologische Fundierung in der Nach-PISA-Zeit.* Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften **2010**
- **Joas, Hans / Knöbl, Wolfgang:** *Sozialtheorie. Zwanzig einführende Vorlesungen.* Frankfurt: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft **2004**

7 Literaturverzeichnis

- **Jürgens**, Irene: *Tanz in Schule und Gruppe. Grundlagen und praktische Beispiele*. Stuttgart: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider GmbH **1982**
- **Kaiser**, Annemarie / **Kaiser**, Franz-Josef (Hrsg.): *Projektstudium und Projektarbeit in der Schule*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt **1977**
- **Kerncurriculum**: Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): *Kerncurriculum für das Gymnasium - Schuljahrgänge 5-10*. Hannover: Uni Druck **2006**
- **Kilpatrick**, William H.: *Die Projekt-Methode. Die Anwendung des zweckvollen Handelns im pädagogischen Prozeß*. In: Kilpatrick, William H. / Dewey, John: *Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis*. Deutsch von Georg Schulz und Ernst Wiesen-thal. Weimar: Hermann Böhlaus Nachfolger **1935-a**, S. 161 - 179
- **Kilpatrick**, William H.: *Erziehung für eine sich wandelnde Kultur*. In: Kilpatrick, William H. / Dewey, John: *Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis*. Deutsch von Georg Schulz und Ernst Wiesen-thal. Weimar: Hermann Böhlaus Nachfolger **1935-b**, S. 7 - 84
- **Kilpatrick**, William H. / **Dewey**, John: *Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis*. Deutsch von Georg Schulz und Ernst Wiesen-thal. Weimar: Hermann Böhlaus Nachfolger **1935-c**
- **Knoll**, Michael: **Europa - nicht Amerika. Zum Ursprung der Projektmethode in der Pädagogik 1702-1975**. In: *Pädagogische Rundschau*. Hrsg. von Hans-Hermann Groot-hoff / Eckard König u.a. Frankfurt: Europäischer Verlag der Wissen-schaften **1991** (= Heft 44) S. 41 - 48
- **Kohlmann**, Walter: *Projekte im Musikunterricht. Schüler erfinden und gestalten Musik*. Weinheim: Beltz Verlag **1978**
- **Lefrancois**, Guy R.: *Psychologie des Lernens*. 3. Auflage. Deutsch von Peter K. Leppmann. Berlin: Springer Verlag 1994 (Originalausgabe erstmals **1972**)
- **Mahler**, Madeleine: *Kreativer Tanz*. 3. Auflage. Gümligen: Zyt-glogge Verlag **1981**

- **Maschmann**, Ingeborg (Hrsg.): *Projektstudium. Perspektiven für eine künftige Hochschullehre*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag **2003**
- **Meyer**, Hilbert: *Was ist guter Unterricht?* 7. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co **2004**
- **Moennighoff**, Burkhard / **Meyer-Krentler**, Eckhardt: *Arbeitstechniken Literaturwissenschaft*. 12. Auflage. München: Wilhelm Fink Verlag **2005**
- **Neumann**, Siegfried (Hrsg.): *Projektstudium. Freies Studium. Ausgangsmaterialien eines freien Forschungsprojektes in Münster*. Odenwald: Verlag Freie Nachbarschaftsgesellschaft **1978**
- **Nykrin**, Rudolf: *Erfahrungerschließende Musikerziehung. Konzept - Argumente - Bilder*. In: Walter Gieseler / Helmut Hopf (Hrsg.): *Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft*. Regensburg: Gustav Bosse Verlag **1978**
- **Petri**, Gottfried: *Idee, Realität und Entwicklungsmöglichkeiten des Projektlernens*. Hrsg. vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport, Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung Abteilung II. Graz: Dorrang-Graz **1991**
- **Pfortner**, Alfred: *Aus der Praxis für die Praxis. Ein Ratgeber und Nachschlagewerk für Leiter von Schul- und Jugendorchestern sowie für Klassenmusizieren*. Morfelden-Walldorf: Joh. Siebenhüner Musikverlag **1999**
- **Roth**, Gerhard: *Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten: Warum es so wichtig ist, sich und andere zu ändern*. 6. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag **2011**
- **Schweingruber**, Robert: *Das Projekt in der Schule. Ein unterrichtsbegleitendes Arbeitsbuch für Lehrer*. Bern: Verlag Paul Haupt **1979**
- **Spitzer**, Manfred / **Bertram**, Wulf (Hrsg.): *Hirnforschung für Neu(ro)gierige: Braintertainment 2.0*. Stuttgart: Schattauer Verlag **2010**
- **Thorbrietz**, Petra: *Erschöpft, resigniert, überfordert*. In: Geo-Wissen 44/**2009**: S. 64 - 67

7 Literaturverzeichnis

- **Tippelt**, Rudolf: *Projektstudium. Exemplarisches und handlungsorientiertes Lernen an der Hochschule*. München: Kösel-Verlag **1979**
- **Ulich**, Klaus (Hrsg.): *Aktuelle Konzeptionen der Hochschuldidaktik*. München: Ehrenwirth Verlag **1974**
- **Voß**, Stephanie / **Ziegenspeck**, Jörg W.: *Das Projekt - Eine hochschuldidaktische Herausforderung. Historische Wurzeln, schulpädagogische Reflexionen und hochschuldidaktische Anregungen*. Hrsg. von Jörg W. Ziegenspeck. Lüneburg: Verlag Edition Erlebnispädagogik Lüneburg **1999**
- **Wolf**, Julia: *14. Landesbegegnung „Schulen musizieren“ in Göttingen. Vielseitigkeit, Motivation und Sprühkraft, Wir freuen uns schon auf die nächste Landesbegegnung!* In: VDS-Magazin 25/**2011**. S. 10 - 11
- **Zimbardo**, Philipp G. / **Gerrig** Richard. J.: *Psychologie*. München: Pearson Education Deutschland **2004**
- <http://www.haz.de/Hannover/Aus-den-Stadtteilen/Ost/Raphael-Legrand-stellt-Abschlussarbeit-in-der-Musikhochschule-Hannover-vor> (dem Internet entnommen am 9.12.2011)
- <http://mi-knoll.de/41185/40959.html> (dem Internet entnommen am 18.09.2011)
- <http://www.lehrer-online.de/komponieren.php> (dem Internet entnommen am 4.09.11)
- <http://www.playfair.hmtm-hannover.de/> (dem Internet entnommen am 9.09.11)
- <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,590286,00.html> (dem Internet entnommen am 13.06.2011)

Projektarbeit stellt für die Schule eine oft geforderte Methode dar, um Schülerinnen und Schüler mit einem unterrichtlichen Gegenstand intensiv vertraut zu machen. Dabei sollen Inhalte nicht nur gelernt, sondern auch erfahren und individuell erschlossen werden, um möglichst ganzheitlich Wissen zu erwerben.

Die Arbeit geht der Frage nach, inwiefern Projektarbeit auch auf Hochschulebene eine sinnvolle Lehr- und Lernmethode darstellt. Da es bisher kaum wissenschaftliche Abhandlungen zum ‚Hochschulprojekt‘ gibt, wird in einem ersten Schritt die theoretische Begründung für das Projektlernen in der Schule vorgestellt, um sie anschließend auf die Hochschulsituation zu beziehen. Diese Projektion auf die Hochschule findet anhand einer Fallbeispielanalyse statt – einem Projekt der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover aus dem Jahr 2011.