

Nachdenken über Musiklehrer*innenbildung

Interdisziplinarität als Chance

Ästhetisch-künstlerische Praxis in Musik, Tanz und bildender Kunst erproben und reflektieren

Christiana Voss¹ & Verena Freytag^{1,*}

¹ Universität Kassel

* Kontakt: Universität Kassel,
FB 01, Institut für Musik,
Ästhetische Bildung und Bewegungserziehung,
Mönchebergstr. 1, 34125 Kassel
freytag@uni-kassel.de

Zusammenfassung: Im Rahmen dieses Beitrags möchten wir zum Nachdenken über Potenziale und Herausforderungen interdisziplinärer Seminarsettings anregen. Wir stellen ein Projekt vor, in dem die Fachgebiete Musikpädagogik, Kunstpädagogik, Sportpädagogik (Tanz) und Ästhetische Bildung (Grundschullehramt) gemeinsam ein Seminarconcept entwickelt haben, das Studierende des Lehramts auf die Initiierung und Begleitung ästhetisch-künstlerischer Gestaltungsprozesse vorbereiten soll. Der Schwerpunkt des Artikels liegt auf der Darstellung und Diskussion von Evaluationsergebnissen, die uns zur Weiterentwicklung des Seminarconzepts angeregt haben.

Schlagwörter: Tanz, Musik, Kunst, ästhetische Bildung, künstlerische Praxis, Exploration, Gestaltungsprozesse, interdisziplinär, Überzeugungen, Reflexion



1 Einleitung

In den Curricula der ästhetischen Fächer wird gefordert, dass Schüler*innen im Unterricht explorativ und gestaltend tätig werden, und in den pädagogischen Fachdiskursen wird ästhetisch-künstlerischen Produktionsprozessen eine hohe Bildungsrelevanz zugesprochen (vgl. z.B. Wallbaum, 2001; Bockhorst, Reinwand & Zacharias, 2012; Rat für Kulturelle Bildung, 2015; Jeismann & Kranefeld, 2021). Die Beantwortung der Frage, wie angehende Lehrer*innen darauf vorbereitet werden können, ästhetisch-künstlerische Prozesse im schulischen Kontext zu initiieren und zu begleiten, bedarf hochschuldidaktischer Praxisforschung (vgl. z.B. Huber, 2011; Altrichter, Posch & Spann, 2018). Mit dem Ziel, die fachdidaktische Expertise aus den verschiedenen ästhetischen Fächern zusammenzuführen und gemeinsam ein Lehr-Lern-Arrangement zu entwickeln, das angehende Lehrer*innen auf die Initiierung und Begleitung explorativer und gestalterischer Prozesse vorbereitet, ist an der Universität Kassel in Kooperation der Fachgebiete Musikpädagogik, Kunstpädagogik, Sportpädagogik (Tanz) und Ästhetische Bildung (Grundschullehramt) ein interdisziplinäres Seminarekonzept entstanden.

Im Rahmen dieses Beitrags stellen wir unsere interdisziplinäre Perspektive auf das den ästhetischen Fächern gemeinsame Praxisfeld der Initiierung und Begleitung ästhetisch-künstlerischer Prozesse vor. Zudem legen wir offen, in welcher Weise Ergebnisse aus unserer Begleitforschung das Nachdenken angeregt und die Weiterentwicklung des Lehr-Lern-Arrangements vorangetrieben haben. Wir möchten damit Impulse für den interdisziplinären Austausch über ergebnisoffene Gestaltungsprozesse im (hochschul-)didaktischen Kontext und Anknüpfungspunkte für Seminareentwicklungen und weitere Forschung geben.

2 Interdisziplinarität als Chance

Das Seminar ist in einem Teilprojekt des im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung durch das BMBF geförderten Projekts „Professionalisierung durch Vernetzung“ (PRONET) der Universität Kassel entstanden. Das interdisziplinäre Seminarekonzept verfolgt vor allem zwei Ziele: Zum einen sollen der Austausch über Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Fachkulturen und eine Diskussion über Theorien und Konzeptionen zu ästhetisch-künstlerischer Praxis angeregt werden, und zwar sowohl auf der Ebene der Dozent*innen als auch auf der Ebene der Studierenden der verschiedenen Fächer; zum anderen zielt das Konzept darauf ab, bei den Studierenden eine „experimentierende Haltung“ zu fördern.

Mit ästhetisch-künstlerischer Praxis meinen wir in diesem Beitrag gleichermaßen einen ästhetischen, d.h. die Sinne einbeziehenden und aktivierenden, explorativen Umgang mit verschiedenen Materialien, bei dem ergebnisoffene, spielerische Prozesse im Mittelpunkt stehen und es weniger um die Entwicklung eines Produkts geht, wie auch den künstlerischen, gestalterischen und formgebenden Umgang mit Material.

Das Besondere des hier beschriebenen Projekts liegt in der interdisziplinären Zusammenarbeit von Studierenden und Lehrenden der Fächer Musik, Kunst und Sport. Die Herkunft der Studierenden aus unterschiedlichen Disziplinen bringt eine besonders große Vielfalt unterschiedlicher Perspektiven auf künstlerische Praxis mit sich. Wenn es gelingt, ein Lehr-Lern-Setting zu schaffen, in dem die Studierenden die künstlerische Praxis ihrer Kommiliton*innen kennenlernen und in dem eine Verständigung über unterschiedliche Konzepte, Überzeugungen, Bedeutungszuweisungen und Wertungen entsteht, kann dies die Reflexion über bestehende Überzeugungen anregen. Zudem kann die interdisziplinäre Arbeit Wissen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den verschiedenen ästhetischen Feldern generieren und das ästhetisch-künstlerische Handlungsrepertoire der Teilnehmenden erweitern. Bei der Konzeption des Seminars gingen

wir davon aus, dass sich die verschiedenen Kenntnisse und Expertisen produktiv nutzen lassen.

Der Umstand, dass alle Studierenden in einem Bereich als Expert*innen und in den anderen als Noviz*innen agieren konnten, gab uns die didaktische Chance, ästhetisch-künstlerische Praxis auf besonders vielfältige Weise erfahrbar und reflektierbar machen zu können: Die Arbeit in einem vertrauten Bereich kann in besonderem Maße vorhandenes Vorwissen, biografisch entwickelte Überzeugungen, Einstellungen, Vorannahmen und Handlungsmuster aktivieren, die dann gezielt zum Gegenstand von Reflexion gemacht werden können. Das Agieren in einer ungewohnten ästhetischen Praxis ermöglicht es, Erfahrungen zu sammeln und zu reflektieren, die nah an der Perspektive von Schüler*innen sind, die sich auf ungewohntes Terrain künstlerischer Praxis begeben.

Wir gehen davon aus, dass in künstlerischer Praxis Lernerfahrungen gemacht werden können, die Denk- und Handlungsweisen verändern und erweitern können, indem sie eine veränderte Wahrnehmung des Gegenwärtigen anregen. Mit dieser Annahme ist ein Lernverständnis verbunden, das wir als „Lernen als Erfahrung“ (Meyer-Drawe, 2012) bezeichnen. Ein so verstandenes Lernen ist weniger auf ein reibungsloses Erreichen eines Ziels oder die Akkumulation von Wissen und Kompetenz ausgerichtet, sondern akzentuiert den Prozess bzw. den Vollzug des Lernens. Gerade in Reibungen, Brüchen und Krisen liegt ein Anlass für Lernerfahrungen: „Nicht zielerreichendes, sondern Gegenwart gewinnendes, sich etwas vergegenwärtigendes Lernen ist gemeint. Verlangsamung des Blicks, Erschwerung der Form, Aufmerksamkeit für Brüche und Widersprüche“ (Rumpf, 1987, S. 185). Weil dieses Lernverständnis sich vom Lernen, wie es Schüler*innen und Studierende unter ergebnis- und leistungsorientierten Bedingungen erfahren, unterscheidet, ist es uns ein Anliegen, die hier skizzierte, den ästhetischen Fächern genuin verbundene Perspektive auf das Lernen erfahrbar zu machen.

Insbesondere im Rahmen der Teilnahme an ungewohnter ästhetischer Praxis sahen wir das Potenzial, sich aufmerksam, neugierig, aber vielleicht auch befangen dem Explorieren und Improvisieren hinzugeben und Lernerfahrungen im oben beschriebenen Sinne zu machen, die anschließend zum Gegenstand der Reflexion über das Lernen in ästhetisch-künstlerischen Prozessen werden können.

Auch wir Dozentinnen waren nur in einem Bereich Expertinnen und in den anderen Anfängerinnen und mussten bei der Konzeption des Seminars an vielen Stellen auf die Expertise der Kolleginnen vertrauen. Diese Tatsache klingt zunächst banal, ist aber aus unserer Sicht eine wichtige Bedingung für das Gelingen des Seminars. Wir waren in dem interdisziplinären Zusammenschluss gefordert, in einen Dialog zu treten und im Austausch mit den Kolleginnen der anderen Sparten unsere eigenen künstlerischen wie fachdidaktischen Positionen zu reflektieren. Durch die interdisziplinäre Zusammenarbeit entstanden zahlreiche Impulse und Fragen auf unterschiedlichen Ebenen, und zwar:

Auf der emotional-sozialen Ebene:

- Wie erlebe ich mich in einer mir ungewohnten ästhetischen Tätigkeit?
- Wie unterscheidet sich die Zusammenarbeit mit Personen, die man bereits kennt, von der Zusammenarbeit mit Personen, die man neu kennenlernt?
- Wie unterscheidet sich künstlerische Praxis in der Gruppe von künstlerischer Einzelarbeit?

Auf der fachpraktischen Ebene:

- Wie unterscheidet sich künstlerische Praxis in einem Bereich, in dem man über Vorerfahrungen und Expertise verfügt, von künstlerischer Praxis in einem Bereich, der einem noch fremd ist?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede finden sich zwischen Explorations- und Gestaltungsprozessen in Kunst, Musik und Tanz?

Auf der fachdidaktischen Ebene:

- Welche Lernerfahrungen sind im Rahmen von ästhetisch-künstlerischer Praxis möglich?
- Welche methodischen Hilfen benötige ich, um mich auf eine ungewohnte ästhetische Praxis einlassen zu können?
- Wie lässt sich Experimentieren in Musik, Kunst und Tanz anregen?
- Wie lassen sich die Bereiche Kunst, Musik und Tanz verbinden?

3 Zum Aufbau der Seminare

Insgesamt wurden drei Seminare durchgeföhrt. Während sich das erste Seminar auf sieben doppelstündige Seminarsitzungen und einen zweitägigen Seminarblock aufteilte, fanden das zweite und dritte Seminar als viertägige Blöcke statt, denen jeweils ein Einführungstermin vorangestellt war. Die Blockveranstaltungen wurden in einem Tagungshaus angeboten und schlossen Übernachtungen mit ein.

Auch wenn die Inhalte in jedem unserer drei Seminare durchgeföhrt jeweils variierten, so war die Grundstruktur doch immer die gleiche. Zunächst wurden Einheiten in den Bereichen Musik, Tanz und bildende Kunst durchgeföhrt. Die Einheiten waren prozessorientiert, und ihr wesentliches Ziel lag darin, einen spielerischen, experimentierenden Umgang mit verschiedenen Materialien in Musik, Kunst und Bewegung anzuregen. In allen Bereichen ging es zunächst darum, die Wahrnehmung zu sensibilisieren und das Experimentieren mit dem Material (Klang, Bewegung oder Farbe/Papier) zu initiieren. In der Musik geschah dies über Stimmexperimente mit dem eigenen Vornamen¹, eine rhythmische Erkundung von Körperklängen (Body-Percussion) und die klangliche Erkundung von Tontöpfen. In der bildenden Kunst wurde beispielsweise damit begonnen, dass die Teilnehmer*innen mit verschiedenen Zeichenmaterialien (Kohle, Kreide, Bleistift) mit geschlossenen Augen auf einer großen Papierbahn Linien zogen und sowohl mit der Art und Weise, wie das Zeichenmaterial gehalten wurde, als auch mit Zeichenbewegungen (z.B. Größe, Schwung, Druck) experimentierten.² Im Tanz wurde in einer Einheit mit sogenannten Tanzsäcken experimentiert, und es wurden verschiedene Körperfigurationen erprobt (Wand, Schraube, Kugel oder Linie).³

Im zweiten Teil des Seminars entwickelten die Studierenden in Gruppen, aufbauend auf den vorangegangenen explorativen Phasen, eigene künstlerische Gestaltungen. Das Thema war ihnen hierfür freigestellt, wurde aber durch einen vorangegangenen Themenfindungsprozess in der Gesamtgruppe angeregt. Es fanden nach jeder Einheit sowie am Ende des Seminars intensive Reflexionen in der gesamten Gruppe statt. Außerdem wurde Literatur zu künstlerischen Verfahren und Methoden in den verschiedenen ästhetischen Feldern hinzugezogen (z.B. Heil & Seydel, 2009; Schneider, 2017). In Exkursen wurden zudem Arbeiten und Arbeitsweisen verschiedener Künstler*innen vorgestellt und diskutiert.

¹ Die Stimmexperimente basieren auf einem Material von Hans Schneider (2017, S. 38).

² Eine andere Aufgabe aus dem Bereich Kunst zum Thema „Körper_Spur_Bewegung“ wird in Wetzel (2019), S. 44–47, näher beschrieben.

³ Tanzsäcke sind ca. 160–180 cm lange Schläuche aus einem elastischen Stoffmaterial in unterschiedlichen Farben. Die Tänzer*innen steigen komplett in den Sack und sind von außen nicht mehr erkennbar. Die Tanzsäcke sind nach allen Seiten hin dehnbar, so dass sich durch die Bewegungen und Körperformen der Tänzer*innen die Formen und Figuren der Stoffschläuche verändern.

4 Evaluation der Seminare

Das von uns entwickelte Seminarkonzept haben wir mehrfach erprobt und nach jedem Durchgang auf der Grundlage der Evaluationsergebnisse modifiziert. Im Folgenden stellen wir die Hauptschwierigkeiten und die daraus gewonnenen Erkenntnisse vor, mit denen wir uns nach den verschiedenen Seminaredurchgängen auseinandergesetzt haben.

An jedem Seminaredurchgang nahmen insgesamt ca. 15 bis 20 Lehramtsstudierende der Fächer Musik, Kunst und Sport teil. Die Seminare wurden bei allen drei Durchgängen von den gleichen vier Dozentinnen geleitet. Für die formative Evaluation des Seminars wurde die Datenerhebung prozessorientiert am Seminarverlauf ausgerichtet. Die Datenerhebung erfolgte über leitfadengestützte qualitative Interviews, Gruppendiskussionen sowie Fragebögen mit offenen Fragen und Reflexionsimpulsen. Außerdem konnte das Forscherinnenteam auf Reflexionsmappen der Studierenden und auf teilnehmende Beobachtungen aus den Seminaren zurückgreifen. Die Daten wurden in Anlehnung an das mehrschrittige Analyseverfahren der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) ausgewertet. Die Analyse begann mit einer explorativen, offenen Kodierung relevanter Textauszüge. Dabei standen nach den Seminaren jeweils andere Aspekte im Fokus der Auswertung.

5 Reflexionen und Weiterentwicklungen auf der Grundlage ausgewählter Evaluationsergebnisse

5.1 Doppelrolle und Schulfokus erschweren ein Sich-Einlassen auf ästhetisch-künstlerische Prozesse

Um erste Lehrerfahrungen mit offenen Gestaltungsprozessen zu ermöglichen und so einen Wechsel von der Perspektive der Lernenden in die der Lehrenden anzubahnen, bietet sich neben Unterrichtsversuchen im schulischen Kontext der Ansatz des Peer-Teachings an, bei dem Lehr-Lern-Situationen geschaffen werden, in denen Studierende andere Studierende unterrichten. Diesem Ansatz folgend entwickelten wir zunächst ein Seminarkonzept, in dessen Rahmen Studierende eines Studienfachs in der Rolle der Lehrenden ihre Kommiliton*innen aus den anderen beteiligten Studienfächern durch ästhetisch-künstlerische Prozesse in Musik, bildender Kunst und Tanz begleiten sollten. Mit Unterstützung der Dozentinnen der verschiedenen Studienfächer bereiteten die Studierenden Seminarabschnitte vor, die dann eine Person aus der Planungsgruppe mit den fachfremden Studierenden durchführte. Aufgabe der Studierenden in der Rolle der Lehrenden war es, ihre Kommiliton*innen aus den anderen Fächern zum Experimentieren mit einem ausgewählten Material anzuregen und einen Gestaltungsprozess zu initiieren und zu begleiten. Im Anschluss an die Peer-Teachings wurden die Lehr-Lern-Situationen aus der Perspektive der Lehrenden, der Lernenden und der Beobachter*innen gemeinsam reflektiert. Obwohl dieser Ansatz hochschuldidaktisch betrachtet sinnvoll erschien, entschieden wir uns nach Abschluss des ersten Seminaredurchgangs dafür, ihn nicht weiter zu verfolgen. Unsere begleitende Beobachtung sowie die Auswertung der Seminarreflexionen zeigten, dass sich die Doppelrolle hemmend auf eine Auseinandersetzung der Studierenden mit den ästhetisch-künstlerischen Prozessen auswirkte. Anstatt sich mit den Eigenheiten ästhetisch-künstlerischer Prozesse auseinanderzusetzen, wurden bei den Studierenden vor allem allgemeine Überzeugungen zu gutem Unterricht aktualisiert. Bemühungen um Reibungslosigkeit und Risikoarmut bestimmten maßgeblich das Handeln.

Also ich bin erstmal gespannt und hoffe, dass alles soweit klappt. (M)

Es geht mir durch den Kopf, ob ich, wir als Gruppe, genügend vorbereitet sind, ob es natürlich so funktioniert, wie es auch im Vorlauf funktioniert hat [...]? (KA)

Also gerade aktuell eher, was ich vorbereiten muss, damit das Konzept, was ich in der kleinen Gruppe ausprobiert habe, in der großen Gruppe auch funktioniert. (KB)

Ich hoffe, dass ich mich an alles erinnern kann, was wir geplant haben. Ich habe zwar einen Verlaufsplan, aber die Bewegungsabfolgen sich zu merken, da hoffe ich, dass das funktioniert und ich hoffe, dass wir alle Spaß haben werden. (T)

Die Daten deuten darauf hin, dass die Einstellungen, die Studierende in Bezug auf „idealen“ Unterricht haben, mit den Anforderungen ästhetisch-künstlerischer Praxis nur schwer vereinbar sind (vgl. Freytag, Mutschall & Voss, 2019.). Lernprozesse scheinen dann „gut“ zu sein, wenn sie reibungslos und planungsgemäß ablaufen. In den Peer-Teachings zeigte sich in der Gruppe der Lernenden eine deutliche Tendenz zur „schnellen Lösung“ (Jeismann & Kranefeld, 2021, S. 137), wie sie auch in Studien zu Gestaltungsprozessen mit Schüler*innen beobachtet wurde. Die Studierenden in der Rolle der Lernenden hielten tendenziell an ihren ersten Ideen fest; sie diskutierten und erprobten kaum Alternativen. Die Studierenden in der Rolle der Lehrenden bewerteten die schnellen Lösungen teilweise als Unterrichtserfolg. Sie verfügten scheinbar nicht über ein Handlungsrepertoire, um die Arbeitsprozesse ihrer fachfremden Kommiliton*innen zu vertiefen, und zogen sich auf die Rolle des „Zeitankündigers“ (M) zurück.

[...] also am Anfang in der ersten Phase, da war ich ja wirklich sozusagen die Impulsgeberin und diejenige, auf die geachtet wird, ähm, aber das hing ja auch überhaupt damit erstmal zusammen, dass einfach ein Anfang geschaffen werden musste, der irgendwie angeleitet sein sollte und ansonsten war ja meine Aufgabe, hauptsächlich die Gruppen zu betreuen und selbst da musste ich nicht viel eingreifen und nicht helfen, sondern eigentlich habe ich immer nur so danach gefragt, wie weit die einzelnen Gruppen sind und war eigentlich so der Zeitankündiger. Also so wirklich lehrend würde ich mich nicht bezeichnen. (M)

Ich habe einleitend funktioniert und dann beobachtet mehr und mich zur Verfügung gestellt, wenn Fragen da waren. (KA)

Ein gelungener Gestaltungsprozess zeichnete sich in der Vorstellung der Studierenden durch das „Funktionieren“ einer Aufgabenstellung aus, durch die die Lernenden zum produktorientierten Handeln animiert werden und durch welche die reibungslose, zügige und krisenfreie Entstehung eines Produkts garantiert wird.

Diese Erkenntnisse veranlassten uns dazu, im zweiten Seminareldurchgang darauf zu verzichten, Studierende die Rolle der Lehrenden einnehmen zu lassen. Stattdessen setzten wir den Fokus deutlicher auf eigenes ästhetisch-künstlerisches Erleben und dessen Reflexion.

5.2 Sicherheits- und Zugehörigkeitsgefühl als Voraussetzung für das Experimentieren und Gestalten

Problematisch an dem zweiten Seminareldurchgang war, dass hier mehrere Studierende Schwierigkeiten hatten, sich für ästhetisch-künstlerische Tätigkeiten zu öffnen. Als Grund hierfür ließ sich im Rahmen der Auswertung der Abschlussreflexionen ein Mangel an Sicherheitsgefühl identifizieren, der wiederum auf mangelndes Zugehörigkeitsgefühl und mangelndes Kompetenzerleben zurückzuführen war (vgl. Freytag et al., 2019). Das mangelnde Zugehörigkeitsgefühl ließ sich vor allem auf eine zu kurze Phase des gegenseitigen Kennenlernens sowie auf ungünstigen Sprachgebrauch zurückführen. Zum einen benutzten einige Studierende, aber auch Lehrende, Begriffe, die von den fachfremden Studierenden nicht verstanden wurden, was zu Gefühlen von Ausgeschlossenheit und mangelnder Kompetenz führte. Zum anderen nahmen einige Studierende die Adressierung der Gruppen mit Bezug auf die verschiedenen Fachrichtungen als separierend wahr.

Für mich haben einige Übungen in den angeleiteten Phasen (Materialerprobungen) nicht so gut funktioniert, da die Gruppe sich wenig kennengelernt hatte und es daher noch kein

Gruppengefühl oder einen „Schutzraum“ gab, in dem man es eher wagt, sich in seiner Fachdisziplin von bekannten Konzepten zu lösen bzw. in einer fremden Fachdisziplin wirklich auszuprobieren. (MARELIH102)

Besonders der Kategorisierung in Gruppen stehe ich sehr kritisch gegenüber. Es wurde ständig von den Sportlern, Künstlern und Musikern gesprochen, und da man als „Sportler“ eventuell nur sehr wenige oder keine Erfahrungen mit den anderen beiden Disziplinen hatte, wurde ich das Gefühl nicht los, nicht als gleichwertig anerkannt zu werden [...]. Dies betrifft nicht nur die Studierenden untereinander, sondern insbesondere die Dozenten. (SIHAROH21)

Eine regelrechte Kategorisierung in Gruppen war unübersehbar. (MAKAURG20)

Problematisch war es dann, als die jeweilig disziplinvertrauten Personen gesprochen haben und die vermehrte Verwendung von Fachbegriffen aufkam, die für Fachfremde unverständlich waren. (SUFAROEL30)

Vogt weist darauf hin, dass negative affektive Zustände kreativem Arbeiten im Weg stehen, da sie die Risikobereitschaft herabsetzen und dazu führen, dass auf bewährte Lösungsstrategien zurückgegriffen wird (vgl. Vogt, 2010, S. 166). Um den negativen affektiven Zuständen entgegenzuwirken, die einige Studierende im Seminar erfahren hatten, achteten wir bei der Planung des dritten Seminars darauf, dass die Studierenden langsam und in schützenden Rahmenbedingungen ins künstlerische, tänzerische und musikalische Experimentieren und Gestalten hineingeführt wurden und der Kontakt zwischen den verschiedenen Studiengängen möglichst früh im Seminar hergestellt wurde. Wir legten hier also zunächst den Schwerpunkt weniger auf inhaltliche Fragen als auf Beziehungsarbeit und Kommunikation. Die Studierenden sollten zunächst durch motivierende spielerische Elemente miteinander in Kontakt kommen, Vertrauen in die eigenen gestalterischen Fähigkeiten gewinnen und Hemmungen, sich vor Mitstudierenden im Modus des Experimentierens zu zeigen, überwinden. Die Auswertung des dritten Seminars zeigt, dass es sich gelohnt hat, zunächst Wert darauf zu legen, dass sich die Studierenden kennenlernen und in Ruhe Vertrauen aufbauen. Wir gehen davon aus, dass der Erfolg des gesamten Seminars letztlich hierauf beruht und dass durch das Schaffen sowohl von Schutz- als auch von Begegnungsräumen im Rahmen des Einstiegs anschließende intensive ästhetisch-künstlerische Erfahrungsprozesse ermöglicht wurden.

Am ersten Veranstaltungstag erstaunte mich, wie sehr die Hemmschwelle, vor anderen zu experimentieren und sich zu zeigen, erst durch die Klang- und Tonübungen und letztlich vor allem durch die Bewegungsübungen mit und ohne Tanzsack heruntergesetzt wurde. (BIANREF90)

Mit dem ersten Arbeitsauftrag, einen Vokal auf verschiedene Weisen zu realisieren und dies mit DirigentIn einzuüben, lockerte die Stimmung auf und förderte die Interaktion zwischen uns. Es war schön zu merken, dass keine(r) der TeilnehmerInnen in irgendeiner Weise peinlich berührt war und sich alle auf das Seminar einließen. (PEANBEK11)

Am 27.02.18 begann die Seminarzeit auf dem Sensesstein, indem wir einige Stimm- und Namensübungen, sowie Klatschspiele mit unseren Namen durchführten. Interessant war dabei für mich, dass ich mich auf Nebengeräusche einlassen und das Umfeld mit meinen Kommilitonen sehr sensibel wahrnehmen musste. (IRBEANL271)

5.3 Interdisziplinarität als Chance

Das Ziel des Seminars, über das Explorieren, Experimentieren und Gestalten in Musik, Tanz und bildender Kunst in einen spartenübergreifenden Austausch über ästhetisch-künstlerische Prozesse in den Künsten zu kommen und eine experimentierende Haltung anzuregen, wurde vor allem in dem dritten Seminarsdurchgang erreicht. Dies führen wir insbesondere darauf zurück, dass hier „Störfaktoren“, wie der verfrühte Fokus auf die Lehrendenperspektive (vgl. Kap. 5.1) und das Erleben von Unsicherheit (vgl. Kap. 5.2), reduziert werden konnten. Erst in dem dritten Durchgang ist es uns gelungen, dass die

Studierenden fächerübergreifend – nahezu ohne Vorbehalte und Hemmungen – miteinander arbeiten konnten. Dies zeigte sich beispielsweise darin, dass sich die einzelnen Teilnehmer*innen in den abschließenden eigenen Gruppengestaltungen selbstverständlich mischten und miteinander arbeiteten. Es war von außen zeitweise nicht mehr erkennbar, wer welche Expertise aus welcher Disziplin einbrachte, da gemeinsam intensiv mit einem Material experimentiert oder gearbeitet wurde. Wie in den Seminarreflexionen deutlich wird, wurden die Kommiliton*innen der anderen Fächer nun nicht mehr als Konkurrenz, sondern als Bereicherung erlebt, wodurch auch neue „Denkweisen“ erfahren werden konnten. Das Kennenlernen anderer Perspektiven und künstlerischer Herangehensweisen wurde von den Studierenden als bereichernd erlebt.

Das lag aber nicht an den Gestaltungsprozessen an sich, sondern viel mehr an dem dadurch entstandenen Austausch mit Studenten anderer Fachbereiche. Diese hatten auf einige Dinge teilweise völlig unterschiedliche Sichtweisen, was mich doch sehr beeindruckt hat. Ich fand die interdisziplinäre Zusammenarbeit insgesamt sehr spannend. (SATHURK90)

Eines unserer Ziele, sich in der Auseinandersetzung mit Verfahren und Methoden anderer Disziplinen neuen Erfahrungen zu öffnen und Routinen aufzubrechen, scheint erreicht worden zu sein. Die eigene individuelle künstlerische Praxis sowie die individuellen Perspektiven auf Musik, Tanz und bildende Kunst konnten zumindest ansatzweise weiterentwickelt werden.

Ich habe einige neue Sichtweisen und Herangehensweisen an verschiedene Themen erproben und erfahren können und mich in Dingen ausprobiert, die ich sonst wahrscheinlich nie ausprobiert hätte. (MOJOTHH140)

Somit hatte man die Möglichkeit, neue Erfahrungen zu machen und aus seinen eigenen Mustern und Schemata auszubrechen und einmal einen Weg zu verfolgen, den man sonst vielleicht eher nicht beschritten hätte. (SAKADOS310)

Dabei schreiben die Studierenden in den Reflexionen gerade dem Austausch, dem Dialog und auch dem „Streit“ eine wichtige Bedeutung zu. In den Seminarreflexionen kommt zum Ausdruck, dass diese Auseinandersetzung nicht als lästig und belastend, sondern im Gegenteil als fruchtbar erlebt wurde.

Während des gesamten Gruppenprozesses war es wichtig, sich auch auf verschiedene Meinungen und teils auch komplett entgegengesetzte Meinungen einzulassen und einen gemeinsamen Konsens zu finden. Man musste die doch sehr klar voneinander abgrenzbaren Disziplinen unter einen Hut bekommen. Dies machte die Gruppenarbeit absolut spannend und eröffnete für mich völlig neue Denkweisen. (SUFAROEL30)

Insgesamt hat mich beim Seminar überrascht, wie sehr man durch sein Studium geprägt ist. Dabei empfand ich es als total spannend, wie jeder seine eigene Disziplin und sein eigenes Wissen in den Gruppenarbeitsprozess mit einbringen konnte. Außerdem habe ich es sehr genossen, mich in die Rolle eines anderen Fachbereichs hineinzusetzen und Kriterien mitzubekommen, auf die innerhalb dieser Disziplin sehr viel Wert gelegt wird. (GILEAUL133)

Auch der Austausch über ästhetisch-künstlerische Konzepte und Verfahren sowie über das gemeinsame praktische Arbeiten an verschiedenen Gegenständen wurde als gewinnbringend erlebt. In gemeinsamen Lernprozessen konnten den Studierenden neue Perspektiven auf ihr Handeln und auf die Handlungsmöglichkeiten in ästhetisch-künstlerischen Prozessen der Bereiche Musik, Tanz und bildende Kunst eröffnet werden. Auch die Reflexion über bestehende Konzepte und Überzeugungen wurde durch das Seminar angeregt.

Obwohl der Fokus des zweiten und dritten Seminars deutlich auf eigenen Erfahrungsprozessen der Studierenden und deren Reflexion lag, wurde die Lehrperspektive nicht aufgegeben. In den Reflexionsphasen im Seminar und auch in den Abschlussreflexionen

wurde sie vielfach eingenommen. Während die auf Lehr-Lern-Kontexte bezogenen Reflexionen im ersten Seminar stark durch einen Abgleich mit bestehenden Überzeugungen zu „gutem Unterricht“ im Allgemeinen bestimmt waren, sind die lehr-lern-bezogenen Reflexionen in den anderen beiden Seminaren deutlich enger an die Spezifika ästhetisch-künstlerischer Praxis und die darin potenziell möglichen Lernerfahrungen geknüpft:

Besonders nützlich und angenehm fand ich, dass sich durch manche Übungen eine Loslösung vom „schönen Ergebnis“ bzw. einem lähmenden Ergebniszwang einstellte. Manche Methode sah explizit vor, das Erdachte wieder loszulassen, zu verwerfen, eine Auswahl zu treffen und Verschiedenes auszuprobieren. Dies kam mir immer wieder als das Wort „Scheiternsroutine“ in den Sinn und begleitete mich so durch das Seminar. Auch ein Denken in den Grenzen der Machbarkeit wurde ausgehebelt, als es darum ging, Gestaltungsideen unabhängig von der eigenen Durchführung zu konzipieren. Übungen, die an diesen Punkten ansetzen, halte ich auch für den Umgang mit Schülerinnen und Schülern für sehr fruchtbar und insbesondere dort wichtig, wo die Fähigkeit zu experimentellem Vorgehen angesichts eines schulisch etablierten Leistungs- und Normierungsdenkens nicht als selbstverständlich erachtet werden kann. (MARELIH102)

6 Diskussion

In unserer Einstiegserhebung vor dem ersten Seminar zeigte sich, dass nahezu alle Studierenden über Erfahrungen mit ästhetisch-künstlerischen Gestaltungsprozessen verfügten und dass die meisten dieser Erfahrungen in der eigenen Schulzeit lagen. Lediglich die Studierenden der bildenden Kunst berichteten über umfangreichere derartige Erfahrungen im Rahmen ihres Studiums. Eine systematische und theoriegeleitete Reflexion der eigenen künstlerischen Praxis schien insgesamt kaum stattgefunden zu haben.

In der Professionsforschung zum Lehrer*innenhandeln wird auf die handlungsleitende Wirksamkeit subjektiver Theorien und Überzeugungen hingewiesen (vgl. Reusser, Pauli & Elmer, 2011, S. 642). Um in der schulischen Praxis nicht von impliziten Überzeugungen oder eingeschliffenen Handlungsrouninen, sondern von jeweils angemessen fachlich, pädagogisch und didaktisch motivierten Überlegungen geleitet handeln zu können, müssen bestehende Handlungsrouninen und Überzeugungen als solche bewusst erkannt und gegebenenfalls verändert werden. Da biografisch gewachsene Überzeugungen äußerst stabil sind und ihre Veränderung in der Regel nicht ohne Krisenmomente möglich ist, in denen etablierte Normen, Werte und Deutungsmuster erschüttert werden (vgl. Reusser et al., 2011, S. 645), negative Affektzustände zugleich aber dazu verleiten können, in bewährte Handlungsrouninen zu verfallen, bedarf es für die Bearbeitung bestehender Überzeugungen und Handlungsmuster besonderer Rahmenbedingungen, die gleichermaßen irritierend wie schützend sind. Die Auswertung der Seminarreflexionen lässt darauf schließen, dass insbesondere das dritte Seminar einen solchen geeigneten Rahmen bieten konnte. Entscheidend für das Gelingen des Seminars schien zu sein, dass ein zu frühes Einnehmen der Rollen von Lehrenden, was den Fokus von der ästhetisch-künstlerischen Praxis auf allgemeinpädagogische und -didaktische Überlegungen lenkt, vermieden wurde. Zudem erwies es sich als sehr förderlich, den Studierenden der verschiedenen Bereiche frühzeitig die Möglichkeit zu geben, eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zu erleben. Unter den Bedingungen des dritten Seminars zeigte sich, dass ein interdisziplinärer Kontext eine Fülle von Differenz-Erlebnissen⁴ schaffen kann, die zur Reflexion und zur Modifikation bestehender Überzeugungen und Handlungsmuster anregen.

⁴ Differenz-Erlebnisse werden hier mit Taibi „als Erlebnisse verstanden, in denen Differenzen zwischen den eigenen normativen Vorstellungen und dem tatsächlich wahrgenommenen Geschehen auftreten.“ (Taibi, 2013, S. 135)

Literatur und Internetquellen

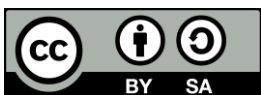
- Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (Hrsg.). (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5., überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bockhorst, H., Reinwand, V., & Zacharias, W. (Hrsg.). (2012). *Handbuch Kulturelle Bildung*. München: kopaed.
- Freytag, V., Mutschall, F., & Voss, C. (2019). Förderung einer experimentierenden Lernhaltung – Lehrer(innen)handeln in offenen gestalterischen Prozessen. In M. Hartmann, R. Laging & C. Scheinert (Hrsg.), *Professionalisierung in der Sportlehrerbildung – Konzepte und Forschungen im Rahmen der Qualitätsinitiative Lehrerbildung* (S. 84–96). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heil, C., & Seydel, F. (2009). Methodisches Handeln in der Kunst – Fragmente eines Gespräches mit Till Krause. *Kunst und Unterricht*, 75–78.
- Huber, L. (2011). Forschen über (eigenes) Lehren und studentisches Lernen – Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): Ein Thema auch hierzulande? *Das Hochschulwesen*, 59 (4), 118–124.
- Jeismann, A.-L., & Kranefeld, U. (2021). (Un-)Eindeutige Anregungen. Zur Rekonstruktion von Handlungsmustern bei der Begleitung von Prozessen des Musik-Erfindens. In J. Hasselhorn, O. Kautny & F. Platz (Hrsg.), *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention* (S. 135–154). Münster: Waxmann.
- Meyer-Drawe, K. (2012). *Diskurse des Lernens* (2., durchges. Aufl.). München: Fink. <https://doi.org/10.30965/9783846753064>
- Rat für Kulturelle Bildung. (2015). *Zur Sache. Kulturelle Bildung: Gegenstände, Praktiken und Felder*. Essen: Eigenverlag. Zugriff am 18.09.2021. Verfügbar unter: https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RFKB_ZurSache_ES_final.pdf.
- Reusser, K., Pauli, C., & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478–495). Münster: Waxmann.
- Rumpf, H. (1987). *Belebensversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur*. Weinheim: München.
- Schneider, H. (2017). *musizier aktionen – frei streng lose*. Büdingen: Pfau.
- Strauss, A.L., & Corbin, J.M. (1996). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Taibi, M. (2013). *Berufsbezogene Überzeugungen angehender Lehrpersonen. Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion der Entwicklungsprozesse im Zeitraum der universitären Ausbildung*. Dissertation. Köln: Universität zu Köln. Zugriff am 18.09.2021. Verfügbar unter: <https://kups.ub.uni-koeln.de/5319/>.
- Vogt, T. (2010). *Kalkulierte Kreativität – Die Rationalität kreativer Prozesse*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92340-6>
- Wallbaum, C. (2001). Zur Funktion ästhetischer Produkte bei der produktionsdidaktischen Gestaltung musikalischer Erfahrungssituationen. In M. v. Schoenebeck (Hrsg.), *Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte* (S. 245–260). Essen: Die Blaue Eule.
- Wetzel, T. (2019). Körper_Spur_Bewegung. In T. Wetzel & R. Mügel (Hrsg.), *Ins Gespräch kommen über... Die ästhetische Praxis von Schülerinnen und Schülern* (S. 44–47). Kassel: kassel university press GmbH.

Beitragsinformationen⁵**Zitationshinweis:**

Voss, C., & Freytag, V. (2022). Interdisziplinarität als Chance. Ästhetisch-künstlerische Praxis in Musik, Tanz und bildender Kunst erproben und reflektieren. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (2), 139–149. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4910>

Online verfügbar: 24.01.2022

ISSN: 2629–5598



© Die Autor*innen 2022. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

⁵ Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1805 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.