

Zum Nacherfinden.

Konzepte und Materialien für Hochschullehre und Fortbildung

## Auf Bärenjagd – intermedial

### Fächerverbindende Inszenierung ästhetischer Erfahrungen anhand eines Erzählgedichts von Michael Rosen

Ute Büring<sup>1</sup> & Markus Büring<sup>2,\*</sup>

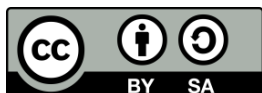
<sup>1</sup> St. Ursula-Schule Hannover; <sup>2</sup> Universität Bielefeld

\* Kontakt: Universität Bielefeld,

Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Kunst- und Musikpädagogik,  
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld  
markus.buering@uni-bielefeld.de

**Zusammenfassung:** Das hier vorgestellte Material gibt Einblicke in das fächerverbindende Projekt (Kunst, Musik, Englisch) „Auf Bärenjagd“ mit einer fünften Gymnasialklasse und Lehramtsstudierenden des Faches Musik. Das Projekt zielte darauf ab, das Erzählgedicht „We’re going on a bear hunt“ (Rosen, 1989) für Schüler\*innen ästhetisch erfahrbar zu machen (sprachlich, performativ, künstlerisch und musikalisch). Einige der inszenierten Erfahrungsprozesse waren darüber hinaus intermedial angelegt, sodass ästhetische Wahrnehmungen dokumentiert, Transformationsschritte reflektiert und ästhetische Entscheidungen rekonstruiert werden konnten. Auf diese Weise entstanden im Kunstunterricht Storyboards zur Visualisierung der Handlungsschritte des Gedichts sowie Druckgrafiken, die später im musikpädagogischen Seminar als Vorlage von Videoanimationen dienten. Parallel zum Kunstunterricht wurden im Musikunterricht die akustischen Dimensionen einer Verklanglichung des Gedichts erarbeitet mit ihren Ebenen Dialog (englische Sprache mit onomatopoetischen Anteilen und musikalischem Ausdruck), Sound (musikalisierte Sprachgeräusche, Vokalklänge ohne semantischen Gehalt) und Klang (analog instrumental, analog Bodypercussion). Im Seminar erprobten Studierende auch den Umgang mit Digitalloops zur Verklanglichung. Die intermediale Arbeitsweise des Projekts, durch stetige Wechsel von performativen, sprachlichen, künstlerischen und musikalischen Dimensionen und Digitalisierungsprozessen immer wieder Rückkopplungen zum Bildausdruck oder den Ebenen akustischer Gestaltung zu generieren, hat sich als sehr förderlich für die mehrdimensionale Erschließung des Gedichts dargestellt. Dramaturgische Handlungsschritte sowie Introspektionen in die handelnden Figuren konnten dadurch intensiviert erfahren und vielschichtiger gestaltet werden. Für die Schüler\*innen eröffneten Digitalisierungsprozesse als Übergänge „analog–digital“ neue Perspektiven in Bezug auf ihre musikalisch-künstlerischen Entscheidungen und regten die Wahrnehmungen und Reflexionen der Lernprozesse an. Die so entstandene Relevanz für die Kinder fand unmittelbaren ästhetischen Ausdruck in ihrem performativen, künstlerischen und musikalischen Arbeiten.

**Schlagwörter:** Sprachlernen mit Musik; Darstellendes Spiel; Storyboard; Druckgrafik; Experimentieren mit Sprache und Stimme; Klanggeschichten; Animierte Filmstills



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>

## 1 Einleitung

Den Ausgangspunkt der fächerverbindenden und intermedialen Unterrichtsidee bildete Michael Rosens Erzählgedicht „We’re going on a bear hunt“ (Rosen, 1989). Das Gedicht hat der Autor in den 1970er-Jahren bereits selbst in seine performativen Lesungen einbezogen, sodass die ästhetischen Transformationen wie z.B. Sprache–Musik, Musik–Bewegung, innere Vorstellungsbilder–äußere performative Darstellung an die ursprünglichen Intentionen des Autors anknüpfen. Schüler\*innen sollten bei der intermedialen Erarbeitung der Erzählhandlung des Gedichts zu vernetzter Denkweise angeregt und im Verlauf des Projektes von Studierenden dazu angeleitet werden, digitale Medien für die Planung, Durchführung und Reflexion ästhetischer Erfahrungsprozesse zu nutzen. Dafür wurden im Seminar Ideen entwickelt, im Unterricht Erfahrungsräume für Schüler\*innen zu schaffen, sodass das eigene ganzheitliche Erleben des Gedichts zu einer vertieften Verarbeitung sowie künstlerisch-musikalischen Auseinandersetzung mit den Inhalten führen sollte. Dabei standen die ästhetischen Lernprozesse in Verbindung mit der gestaltungsorientierten Mediennutzung im Vordergrund. Das am Ende produzierte Video ist das Resultat dieser konsequent intermedial geplanten Unterrichtsidee. Denn sie greift das zeitliche Erzählelement mit filmästhetischen Mitteln u.a. des Schnitts, der Perspektive sowie der digital animierten Bewegungen von Druckgrafiken wieder auf.

Das Gedicht handelt in abenteuerlicher Erzählweise und mit lautmalerischen Elementen vom Aufbruch eines Vaters mit seinen Kindern, um aus Abenteuerlust einen Bären zu suchen – nicht mit dem Ziel ihn zu erlegen, sondern ihn zu finden. Dafür müssen die Charaktere herausfordernde Landschaften überwinden und sogar einem Schneesturm trotzen. Doch im Moment der Begegnung mit dem Bären verlässt sie der Mut. Erschrocken verlassen sie eilig die Bärenhöhle und laufen durch dieselben Landschaften wieder zurück nach Hause. Glücklicherweise angekommen entschließen sie sich bei verriegelten Türen, solch ein Abenteuer nicht mehr eingehen zu wollen.

## 2 Didaktischer Kommentar

Der vorliegende Beitrag lotet die Möglichkeiten einer ästhetischen und gleichzeitig intermedialen Erarbeitung eines Erzählgedichts (*narrative poem*) aus. Indem sprachliche, performative, künstlerische und musikalische Dimensionen erfahren, erprobt und ineinander transformiert werden, soll der Inhalt des Gedichts für Schüler\*innen erlebbar und letztlich relevanter werden. Sie können individueller die Dramaturgie der Handlung aktiv gestaltend nachvollziehen und sich so mit den handelnden Figuren besser identifizieren. Mehrdimensionale Erarbeitungen und intermediale Transformationen können so inszeniert werden, dass die spezifischen Eigenarten der jeweiligen Übergänge ästhetisch erfahrbar werden können.

Am Beispiel der intermedialen Übergangssequenz Pose–Fotodokumentation–Stempeldruck soll das beispielhaft erläutert werden: Schüler\*innen sollten am Anfang dieser Sequenz Bewegungen erproben und schließlich reale Posen als „eingefrorene“ Körperhaltungen finden, die stellvertretend für ihre imaginierten Bewegungssituationen durch die Landschaften des Gedichts standen. Hatten sie eine Pose gefunden, wurde diese fotografisch dokumentiert und anschließend mit einer\*inem Mitschüler\*in reflektiert. Passt die Pose zum angestrebten Ausdruck in der Situation? Wirkt die Pose echt oder gekünstelt? Anhand des Prozesses aus Posen-Finden, -Dokumentieren, -Reflektieren und -Überarbeiten wurden kooperative Lernmöglichkeiten zur Überarbeitung oder gestalterischen Neuorientierung des aktuellen Prozesses zielorientiert gefördert. Die Digitalisierung der situativen Momente schaffte so einen positiven Abstand zur Verbundenheit mit dem eigenen Körper. Sie kann Kinder dazu anregen, toleranter mit explorativen Versuchen von Körperhaltungen umzugehen und sie zu modulieren.

Im Projekt wurde deutlich, dass Schüler\*innen tatsächlich durch die inszenierten Übergänge u.a. zwischen Körper und Medium eine stärkere innere Verbundenheit mit der Erzählsituation und den Handlungsschritten der Geschichte entwickeln können. Das zeigten eindrücklich die nicht-zeitlichen Manifestationen wie die Storyboards, die Druckgrafiken, die Fotodokumentationen der Standbilder u.v.m. In den Reflexionsgesprächen zu den einzelnen Transformationsschritten wurden daher jeweils ganz eigene Erfahrungen der Schüler\*innen mit den Situationen im Erzählgedicht verknüpft: u.a. bei den Situationen des Aufbruchs ins Ungewisse und des Verlassens der Wohnung hinaus in unbekannte Regionen oder auch beim Austausch individueller Erfahrungen im Umgang mit den Herausforderungen des Terrains und des Wetters. In diesen Szenarien konnten die Schüler\*innen eigene Erlebnisse einbringen. So entstand eine Nähe zu den handelnden Figuren im Gedicht. Gleichzeitig wurden aber auch durch Hinzufügen individueller Welterfahrungen interpretatorische Freiräume geschaffen.

In diesem Beitrag wird für eine Einbettung digitaler Medien in künstlerisch-musikalische Kontexte plädiert. Digitalität wird hier verstanden als Handlungsstrategie intermedialer Selbst- und Welterfahrung sowie als planbare Techniken ästhetischer Erkenntnis- und Gestaltungsmöglichkeiten. Dabei begleiten Digitalisierungsprozesse auf unterschiedliche Weise Selbst- und Welterfahrungen, indem Lernprozesse dokumentiert, gespiegelt und reflektiert werden können. Sie können dazu anregen, künstlerisch-musikalische Lernprozesse sichtbar zu machen, wie es durch rein „analoge“ Erfahrungen unmöglich gewesen wäre. Außerdem wird dadurch das Austauschinstrument Sprache ästhetisch erweitert durch Musik, Bild, Klang, Bewegung etc.

In der Hochschuldidaktik könnten solche künstlerisch-musikalischen Transformationsprozesse als Teil intermedial orientierter Lernmedienwerkstätten (Holub et al., 2021) erfahrbar gemacht werden. Auf diese Weise könnten im Seminar Lernumgebungen geschaffen werden, in denen ästhetische Erfahrungsräume (Rolle, 1999, 2010) unter den Voraussetzungen digitaler Medialität (Hartogh, 2020) inszeniert werden. Sie könnten vernetztes, interdisziplinäres und intermediales Lernen initiieren, was methodisch mithilfe von ästhetischen Transformationsschritten (Brandstätter, 2013) erreicht werden könnte.

Im Sinne des „Nacherfindens“ dieser Materialidee wäre es sinnvoll, die ästhetischen Transformationen in den Mittelpunkt einer erfahrungsorientierenden Seminararbeit zu rücken. Anhand der Transformationsübungen könnte reflektiert werden, inwiefern sich digitale Medien als intermediale Ausdrucks- und Erfahrungsinstrumente eignen. Und anhand des SAMR-Modells (Puentedura, 2006) ließen sich Kategorien dafür finden, in welchen Dimensionen Lehre mit digitalen Medien verändert werden kann.

### 3 Das Material<sup>1</sup>

#### 3.1 Textvorlage Erzählgedicht

„We’re going on a bear hunt“ hat seine Wurzeln in einem amerikanischen Volkslied. Die Bearbeitung als Erzählgedicht (*narrative poem*) geht auf den britischen Kinderbuchautor Michael Rosen zurück, der bei der Anlage des Gedichts die Liedartefakte Strophe und Refrain als strukturierendes Element erhielt und das Gedicht in seinen performativen Lesungen (*poetry shows*) selbst vortrug. Er integrierte Mimik, Gestik, Sprachklang und Bewegung in seinen Vortrag. Auf den Vorschlag seines Verlegers, daraus ein Buch zu machen, reagierte Rosen zunächst reserviert, weil er die Übertragung des Gedichts zunächst nicht für geeignet hielt: „But the way I performed it didn’t work, and it wasn’t long enough. So I invented some words for the sounds of going through grass (‘swishy-

---

<sup>1</sup> Aus lizenzrechtlichen Gründen bitten wir, die Textvorlage aus der angegebenen Quelle Rosen (1989) zu entnehmen. Im Supplement finden Sie dokumentarisches Bild- und Tonmaterial (Online-Supplements 2–6) sowie die finale Filmversion der animierten Druckgrafiken (Online-Supplement 1).

swashy’), or mud (‘squelch-squerch’). I added a forest and a snowstorm.“ (Rosen & Oxenbury, 2012)

Auf diese Weise war schon die Entstehung der Textvorlage intermedial angelegt: vom amerikanischen Lied zum fast onomatopoetischen Erzählgedicht, eingebettet in die performativen Inszenierungen durch den Autor selbst. Mit Helen Oxenbury fand der Verleger eine Illustratorin, die in der Bilderbuchausgabe für eine kinderfreundliche Rezeption der Geschichte sorgte, die Abenteuerlust und Gefährdung der handelnden Figuren sorgsam ausbalancierte.

Um Kindern Freiheiten eigener gestalterischer Ideen zu lassen und um sie vor den Fallstricken reiner Reproduktionen der Vorlage zu bewahren, wird empfohlen, Oxenburys Illustrationen nicht vor oder während der Erarbeitung mit Schüler\*innen zu verwenden, sondern sie ihnen ggf. erst nach der Durchführung des Projekts zur Verfügung zu stellen.

### 3.2 Sprachliche und geräuschhafte Vorarbeiten

Im Rahmen des Englischunterrichts in der Schule kann der Text des Gedichts sprachlich vorbereitet werden. Die Kenntnis der Textvorlage ist die wesentliche Voraussetzung für das Verständnis der Figuren. Dieses Verständnis wird durch die Erprobungen in den anderen Dimensionen intensiviert, u.a. in Bezug auf die Handlungsentscheidungen der Figuren, ihre Gefühle und Auseinandersetzungen mit den Hindernissen des Weges. Um die Handlungsebene über die Sprache ausdrücken zu können, sollte im Englischunterricht vor allem an der Aussprache gearbeitet und dann – eventuell mit Hilfe von Studierenden wie in diesem Beitrag – weiter „musikalisiert“ werden im Hinblick auf Ausdruck und Sprachklang, sodass Stimmklangvariationen (aus der Puste sein, erschrocken sein, „not scared“ in unterschiedlichen Variationen durch Nuancierung von Ausdruck; vgl. Online-Supplements 2a–c: Sprachliche Vorarbeiten) erprobt werden können. Bei den Sprachaufnahmen dieser Erprobungen können Schüler\*innen nun die dramaturgische Entwicklung aus der Perspektive der Figuren situativ facettenreicher nachempfinden und musikalisch im Stimmklang ausdrücken. Die Sprachaufnahmen helfen ihnen auch bei der Planung und Durchführung der gewünschten ästhetischen Ausdrucksvariante. In diesen iterativen Prozessen aus Explorationen mit Aufnahmemöglichkeit und kritischem Anhören der Aufnahmen können sie ihre Vorstellungen schneller entwickeln als ohne Medium. Es machte vor allem für die jeweils aktiv Sprechenden einen Unterschied, sich selbst in der Aufnahme abhören zu können und toleranter mit den eigenen klanglichen Ausdrucksvarianten umgehen zu lernen.

Zur Intensivierung der Geräuschebene kann darüber hinaus mit den Kindern lautmalerisch weitergearbeitet werden, indem z.B. „schmatzende“ Geräusche mit dem Mund als klanglicher Ausdruck von Bewegungen im Schlamm ebenfalls erprobt und digital aufgezeichnet werden (vgl. Online-Supplements 3a–g: geräuschhafte Vorarbeiten).

### 3.3 Künstlerische und ästhetische Vorarbeiten mithilfe von Fotos, Storyboards und Druckgrafiken

Nachdem die Textvorlage mit den Schüler\*innen gelesen und inhaltlich vorbesprochen worden ist, u.a. in Bezug auf die handelnden Figuren, die dramatische Entwicklung der Handlung und die Eigenschaften der Landschaften bzw. des Schneesturms, kann die Visualisierung der Handlung beginnen.

Dazu sollte die Anzahl der Bilder aus den Handlungselementen der Geschichte gemeinsam entwickelt und auf acht Bilder pro Kind festgelegt werden: sechs Landschaften incl. Schneesturm plus das Haus als Ausgangs- und Endpunkt des Abenteuers. An die konzeptionelle Arbeit schließt sich eine performative Erkundung der Bewegungen in den einzelnen Landschaften an: Die Schüler\*innen versetzen sich innerlich in die jeweilige Situation der Landschaft Grasland („grass“), Fluss („a river“), Moor („mud“), Wald („a

forest“), Schneesturm („a snowstorm“) oder Höhle („a cave“). Dann simulieren sie diese Situation performativ, indem sie typische Bewegungen in der Situation machen. Hierfür können vorhandene Requisiten wie Jacke, Schultasche u.a. verwendet werden. Anschließend verständigen sie sich mit einer\*inem Mitschüler\*in darüber, welche Bewegungen im „Freeze“ als Posen fotografisch dokumentiert werden. Diese Posen sind ästhetische Vorarbeiten für die Druckgrafiken mit unterschiedlichen Druckverfahren (s.u.), wobei das Typische der Pose bei der Erstellung des Stempels erhalten bleiben sollte (vgl. Online-Supplement 4: Posen und Stempeldruck). Die digitale Fotoarbeit ermöglicht es den Kindern, Posen zu entwickeln und zu korrigieren – so lange, bis eine finale Version gefunden worden ist.

Ausgehend von den Posen wird das Storyboard (vgl. Online-Supplement 5: Storyboard) geplant, um die Handlungsschritte des Gedichts in Einzelbilder („Szenen“) aufzuteilen und geeignete Perspektiven für die dargestellten Situationen zu finden. Die digitalisierten Bewegungsvarianten der Standbilder können die Grundlage für zeichnerische Erkundungen von Perspektive und Ausschnitt werden. Danach entstehen Probedrucke, in denen die Szenen mit verschiedenen Druckverfahren umgesetzt werden (Kartonkantendruck, Monotypien, Materialdruck, Kartoffeldruck, Stempel), in die die handelnde(n) Person(en) nachträglich ebenfalls als Stempeldruck in die Landschaften der Druckgrafiken eingefügt wird bzw. werden (vgl. Online-Supplement 6: Szenische Anlage – Druckgrafiken eines Schülers).

Mit der Gestaltung des Bären als Gegenspieler der Protagonisten kommt ein Interpretationsaspekt in die Geschichte, der in der Vorlage nur mittelbar angelegt ist. Die Handlung wird insofern von der ursprünglichen Vorlage modifiziert, als dass der Bär ausschnittthaft bereits in jedem Einzelbild des Storyboards vorhanden sein sollte. Auf diese Weise kann suggeriert werden, dass er schon von Beginn des Weges – und damit wesentlich früher als in der Höhle erwartet – präsent ist. Für jüngere Schüler\*innen sollte die Rolle des Bären die eines gutmütigen Beobachters anstelle eines gefährlichen Raubtiers einnehmen, der sich belustigt über das Treiben der Menschen zeigt. Dafür können Bärelemente zeichnerisch und druckgrafisch entwickelt werden, die den Bären aus unterschiedlicher Perspektive mal ganz und mal ausschnittthaft zeigen.

### 3.4 Filmmusikalische Arbeiten

In der Seminararbeit mit Studierenden können unterschiedliche klangliche Realisationen vergleichbar mit denen filmmusikalischer Gestaltung entwickelt und erprobt werden. Dazu gehörten die auf der Basis der Mood-Technik erarbeiteten Versionen von gesprochenem Text und Stimmklängen, einer noch abstrakteren stilisierten Version aus Bewegung und Mouthpercussion sowie unterschiedliche Underscoring-Ideen für akustische Musikinstrumente und/oder synthetische Klänge. Im vorliegenden Beitrag haben sich Studierende entschieden, mit Schüler\*innen vorgefertigte Loops, Samples und synthetische Klänge zu verwenden. Das geschah aus folgenden Gründen: Die Erarbeitung im Rahmen eines Projekttag es ist kürzer. Die digitalen Nachbearbeitungsmöglichkeiten können nuancierter geplant und exakter auf den Videoschnitt angewendet werden. Außerdem sind die Loops und Digitalklänge klanglich ansprechender als die Aufzeichnungen von Live-Mitschnitten eines Instrumental-Arrangements mit Schüler\*innen.

### 3.5 „Postproduktion“

Mit jüngeren Schüler\*innen wäre ein Ende der Unterrichtsidee denkbar, das mit den intermediären Übergängen und der Erstellung von Druckgrafiken seinen künstlerischen Abschluss findet. Hier könnte zu den entstandenen Druckgrafiken live musiziert werden auf vokalklanglicher und musikalischer Ebene. Mit älteren Schüler\*innen könnte die gemeinsame Gestaltung eines animierten Videos der Druckgrafiken interessant werden (wie im Beitrag vorgeschlagen). Da diese Nachbearbeitungsprozesse jedoch komplex

sind und z.T. den Fokus auf die ästhetischen Erfahrungsmöglichkeiten im Zusammenhang mit intermedialen Transformationen verlieren lassen, wird empfohlen, diese Arbeiten nicht im Rahmen des Schulunterrichts durchzuführen, sondern in das Seminar auszulagern. Das Material der in der Schule entstandenen Druckgrafiken und Tonaufnahmen wurde von Studierenden digitalisiert. Dazu gehören die Pegel-Optimierung der Sprachaufnahmen, das Audio- und Video-Editing, die Angleichung der Bildscans in Bezug auf die Farbsättigung sowie die finale Produktion der Videoanimation.

## 4 Theoretischer Hintergrund

### 4.1 Intermediale Inszenierung ästhetischer Erfahrungen

Digitalisierung als Handlungsfeld in Bildungsprozessen sollte den Menschen in den Mittelpunkt stellen mit seinen individuellen und sozialen Lern- und Welterfahrungsmöglichkeiten. Lehrkonzepte zur Digitalisierung sollten daher intermedial ausgerichtet sein und ästhetische Erfahrungsräume schaffen: von Raum- und Materialerfahrungen zu (virtuellen) Abstraktionen, von 3D zu 2D. Dies ist jedoch ein hoher Anspruch an schulische und universitäre Bildungsprozesse, die nur aufbauend in kleinen Schritten erfolgen können.

„Die Digitalisierung ist so weit vorangeschritten, dass die Unterscheidung von ‚analog‘ und ‚digital‘ im Hinblick auf die Lebenswirklichkeit von Heranwachsenden nicht mehr trennscharf geschehen kann. Letztendlich bleibt der Großteil des Digitalen – samt seiner Einflüsse und Möglichkeiten – hinter digitalen Geräten und Benutzeroberflächen von Software verborgen [...] Digitale Medien sind dabei nicht nur Werkzeug in ästhetisch-kulturellen Rezeptions- und Produktionsprozessen, sondern längst Ursprung und Schauplatz neuer ästhetischer jugendkultureller Praktiken.“ (Hartogh, 2020, S. 184f.)

Schaut man sich in den sozialen Medien um, so scheint der Umgang mit Medien im Alltag eher einen unterhaltenden, spielerischen oder kreativen Charakter zu haben. Könnte musikalischer und künstlerischer Unterricht nicht ebenso intermedial sein? Als Übergang „analoger“ Weltaneignung mit (real-)ästhetischen Wahrnehmungen und Erfahrungen – ergänzt durch „digital“ vermittelte ästhetische Erfahrungen? Könnte das kreative Potenzial von Kindern und Jugendlichen durch intermediale Lernangebote einbezogen und gefördert werden? Könnte es eine neue Aufgabenkultur geben, in der intermediale Alltagsnutzung in den Unterricht eingebunden, systematisiert und reflektiert wird? Für Schüler\*innen könnten auf diese Weise digitale Medien sowohl Werkzeug zur ästhetischen Gestaltung als auch jugendkulturelle Praxis sein. Erste Ansätze einer solchen musikpädagogischen Neuorientierung sind u.a. bereits in der Forschungsstelle Appmusik (<http://forschungsstelle.appmusik.de>) dokumentiert.

Bei dem Versuch, diese intermedial ausgerichteten didaktischen Perspektiven in neuen Seminarformaten in Form ästhetischer Lernwerkstätten umzusetzen, könnten „ganzheitlich multisensorische Erfahrungen und damit körperlich-geistige Involviertheit“ ermöglicht werden (Fischer & de Baey-Ernsten, 2021, S. 275). Die Werkstatt könnte sich dabei „zu einem Ort gemeinsamer Interaktion und Wissenskonstruktion entwickeln, wobei der Exploration und Erforschung didaktischer Prinzipien in ästhetischen Lernkontexten besondere Bedeutung beigemessen wird“ (Fischer & de Baey-Ernsten, 2021, S. 276). Für intermedial ausgerichtete Musikpädagogik könnte dann mit Elena Ungeheuer gelten, dass sich

„Musik [nicht] im systematischen Ausbuchstabieren von Beziehungen zwischen Klängen und diversen Technologien [erschöpft], sondern [sie] ereignet sich erst in dem resultierenden Ganzen, das sich aus den Einzelrelationen in je anderer Formation zusammensetzt. Aus der Perspektive der Musik prägen die sie konstituierenden Medien stets Inter-Relationen aus. Selbst wenn, wie in traditionellen Opernkonzepten, Gesang, Musik, Geste, Bühnenbild etc. eine Multimedialität praktizieren, die getrennt voneinander bestimmbare und zueinander

komplementär sich verhaltende Darstellungsformen erkennen lassen, so wirkt doch immer die eine Form in die andere ein, in der anderen nach, setzt sich in ihr fort. Diese ‚Inter-Relationen‘ finden sich im Konzept des Kunstwerks angelegt. Sie erschließen sich einem Blick, der das Werk pragmatisch, das heißt im Vollzug medialer Prozesse und Übersetzungen wahrnimmt. Skizzenforschung erweitert dann ihren Fokus von einem die Werkgenese dokumentierenden Papier um Zeugnisse des kreativen Geschehens und Handelns unterschiedlichster Provenienz“ (Ungeheuer, 2014, S. 232).

Neue intermediale Kunst- und Musikpraxen entstünden dann auf der Grundlage multi-sensorischer Zugänge über das Sehen, das Hören, über Körpererfahrungen, über das Singen oder das Spielen auf Instrumenten. Intermedialität wäre dann gekennzeichnet durch ästhetische Transformationsprozesse, die ganzheitliche Erfahrungen mit allen Sinnen zuließen.

Am Beispiel des intermedialen Konzepts von „Bewegung“ wird das deutlich:

„Wenn es sich um Bewegung in Kunstwerken handelt, muss auf die Frage nach der Identifizierung der Bewegungsfunktionalitäten diejenige nach der Inszenierung dieser Phänomene folgen. Sie reicht von der dramaturgischen und kompositorischen Nachbildung eines physikalischen Zusammenhangs bis hin zum Sichtbarmachen realer Bewegungsauslöser. Komponierte Bewegungsauslöser können energetische Verdichtungen z.B. in Gestalt von Generalpausen, oder auch initiale Urfigurationen darstellen. Inszenierte Bewegungsauslöser werden als Menschen, Technik oder Symbole musiktheatralisch auf der Bühne sichtbar. Sie lassen sich aber auch unsichtbar im ‚Off‘ inszenieren als Natur, Urgrund, Idee, Numinoses. Es ereignet sich eine semantische Transmedialität: Ein Gedanke legt sich über die verschiedenen Situationen.“ (Ungeheuer, 2014, S. 218)

Das im vorliegenden Beitrag skizzierte Projekt „Auf Bärenjagd – intermedial“ impliziert solche Bewegungen als Inszenierungen ästhetischer Erfahrungen: Bei der Transformation von Aufbruch, Weg oder Rückkehr müssen physische und psychische Zustände erfahrbar gemacht werden. Im Schulunterricht oder Seminarcontext könnte das durch die Arbeit an Geh- und Körperhaltungen sichtbar gemacht werden. Auf diese Weise wurden im vorgestellten Projekt „Auf Bärenjagd – intermedial“ die Bewegungsmodifikationen durch die Beschaffenheit des Weges konstituiert: Grasland, Fluss, Moor, Wald, Schneesturm und Höhle werden für Schüler\*innen im ästhetischen Nachvollzug erfahrbar, ebenso die nicht sichtbaren inneren Zustände der Figuren als „nachfühlbare“ Körperzustände, wie z.B. die Angst als bewegungshemmender Zustand, als Erstarrung oder auch der Fluchtreflex vor Gefahr als erfahrbarer bewegungsinduzierender Zustand.

Seminarinhalte und Kooperationsprojekte zwischen Schulpraxis und Lehrer\*innenbildung sollten dahingehend weiterentwickelt oder verändert werden, dass ein umfassenderes Verständnis ästhetischer Erfahrung intermedial vermittelt werden kann, welches „ausgehend von ästhetischer Aufmerksamkeit für einen Gegenstand in ästhetischer Wahrnehmung und einer positiven lustvollen, affektiven oder evaluativen Reaktion auf diese mündet“ (Hartogh, 2020, S. 185).

## 5 Erfahrungen

Bei dem hier vorgestellten Projekt wurde der Umgang mit digitalen Medien für die Schüler\*innen altersbedingt auf bestimmte Funktionen beschränkt. Dazu gehören im Wesentlichen die Funktionen des Dokumentierens und des Gestaltens. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Schüler\*innen zunächst reale Körper- und Stimmklangerfahrungen bzw. Erfahrungen auf (Alltags-)Instrumenten machen konnten, die in späteren Schritten digital umgesetzt bzw. ersetzt werden konnten (vgl. digitale Sample- und Loopversion der Filmmusik). So wurde zum Beispiel das Konzept der Perspektive zunächst pantomimisch durch Körpererfahrungen erprobt, bevor es künstlerisch durch die gezielte Auswahl von Bildausschnitten und zeichnerischen Perspektiven in den Storyboards angewendet werden sollte. Später wurde das Konzept Perspektive von Studierenden wieder

digital aufgegriffen bei der Planung der Videoanimationen als animierte Bewegungen (Ken-Burns-Effekt) über die Bildausschnitte der in der Schule entstandenen Druckgrafiken.

Große Steigerungen der Intensität ließen sich durch den intermedialen Zugang bei den Sprachaufnahmen beobachten: Zunächst musste ausprobiert werden, welche Effekte sich zum Beispiel mit der Variation des Abstands zum Mikrofon erzielen und wie sich Sprachmelodien so modulieren lassen, dass die intendierten Ausdrucksvarianten des Quasi-Refrains „We’re not scared“ der Situation in der Gesamtdramaturgie entsprachen: am Anfang selbstbewusster klingend, in der Mitte zweifelnd, vor der Höhle selbstbestätigend und beim fluchtartigen Rückweg gehetzt. Die Schüler\*innen wurden bei den Sprachaufnahmen und beim Abhören kritischer, genauer und im klanglichen Ergebnis variantenreicher.

Alle dokumentierenden Digitalisierungsschritte zielten darauf ab, momentane, zeitabhängige Gestaltungsaspekte durch Digitalisierung zeitlos und reproduzierbar zu machen. Alle gestaltenden Digitalisierungsschritte sollten einerseits Lernprozesse verlangsamen, andererseits nachträgliche ästhetische Eingriffe in das Material durch iterative Prozesse aus Veränderungsentscheidungen und Reflexion zulassen.

Im Projekt mit den Schüler\*innen wurde darauf geachtet, dass technische Medienkompetenzen direkt ästhetisch gestaltend anwendbar waren. Auf rein technische Instruktionen sollte verzichtet bzw. sollten diese Kompetenzen auf Studierende ausgelagert werden. Daher wurde zum Beispiel die Bedienung der Videoschnittsoftware (Ausschnitte finden, Animationen programmieren, Schnitttechniken auswählen, Bild-Ton-Komposition realisieren etc.) von Studierenden übernommen. Diese Aufgaben könnten als Inhalte in einem Spiralcurriculum für Mediengestaltung ab Jahrgangsstufe 9 aufgenommen werden, sodass bei späteren ähnlichen Projekten auf bereits erprobte Techniken und Erfahrungen im Umgang mit digitalen Medien zurückgegriffen und aufbauend unterrichtet werden kann. Dann könnte Digitaltechnik spielerisch eingesetzt und in den Fächern Kunst und Musik zur intermedialen Kommunikation genutzt werden.

## Literatur und Internetquellen

- Brandstätter, U. (2013). *Erkenntnis durch Kunst: Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation*. Böhlau. <https://doi.org/10.7788/boehlau.9783412211561>
- Fischer, S. & de Baey-Ernsten, M. (2021). Didaktische Perspektiven einer ästhetischen Werkstatt. In B. Holub, K. Himpsl-Gutermann, K. Mittlböck, M. Musilek-Hofer, A. Varelija-Gerber & N. Grünberger (Hrsg.), *lern.medien.werk.statt – Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 273–290). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5904-17>
- Hartogh, J. (2020). Ästhetische Erfahrung im Kontext digitaler Medialität: Relevanz, Bedingungen und mögliche Forschungszugänge. In E. Pürgstaller, S. Konietzko & N. Neuber (Hrsg.), *Kulturelle Bildungsforschung: Methoden, Befunde und Perspektiven* (S. 183–191). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-30602-1\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-658-30602-1_13)
- Holub, B., Himpsl-Gutermann, K., Mittlböck, K., Musilek-Hofer, M., Varelija-Gerber, A. & Grünberger, N. (Hrsg.). (2021). *lern.medien.werk.statt – Hochschullernwerkstätten in der Digitalität*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5904>
- Puentedura, R.R. (2006). *Transformation, Technology, and Education*. <http://www.hippasus.com/resources/tte/>
- Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Bosse.
- Rolle, C. (2010). Musikdidaktische Reflexionen: Was heißt musikalische Bildung durch Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume? In C. Wallbaum (Hrsg.), *Perspektiven der Musikdidaktik: drei Schulstunden im Licht der Theorien* (S. 233–259). Olms.



- Rosen, M. (1989). *We're Going on a Bear Hunt*. Mit Illustrationen von H. Oxenbury. Walker Books.
- Rosen, M. & Oxenbury, H. (2012, 5. November). *How We Made: Helen Oxenbury and Michael Rosen on We're Going on a Bear Hunt*. Interview mit A. Tims. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/books/2012/nov/05/how-we-made-bear-hunt>
- Ungeheuer, E. (2014). Zur Intermedialität musikalischer Bewegung. In B. Thomas (Hrsg.), *Ästhetische Erfahrung der Intermedialität: Zum Transfer künstlerischer Avantgarden und ‚illegitimer‘ Kunst im Zeitalter von Massenkommunikation und Internet* (S. 217–234). transcript. <https://doi.org/doi:10.14361/transcript.9783839417430>

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

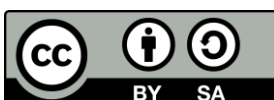
Büring, U. & Büring, M. (2022). Auf Bärenjagd – intermedial. Fächerverbindende Inszenierung ästhetischer Erfahrungen anhand eines Erzählgedichts von Michael Rosen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (4), 14–22. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5842>

### Online-Supplements:

- 1) Video als digitales Endprodukt des Projekts: Bärenjagd
- 2a) Audiobeispiel Sprachliche Vorarbeiten: „We're going on a bear hunt“
- 2b) Audiobeispiel Sprachliche Vorarbeiten: „We're not scared“
- 2c) Audiobeispiel Sprachliche Vorarbeiten: „We're not going on a bear hunt again“
- 3a) Audiobeispiel Geräuschhafte Vorarbeiten: Mouthpercussion Frosch (Grass)
- 3b) Audiobeispiel Geräuschhafte Vorarbeiten: Mouthpercussion Matsch
- 3c) Audiobeispiel Geräuschhafte Vorarbeiten: Mouthpercussion Wassertropfen
- 3d) Audiobeispiel Klangliche Vorarbeiten: Lautmalerei „Hooooo Wooo! Hooooo Wooo! Hooooo Wooo!“
- 3e) Audiobeispiel Klangliche Vorarbeiten: Lautmalerei „Squelch squerch! Squelch squerch! Squelch squerch!“
- 3f) Audiobeispiel Klangliche Vorarbeiten: Sprachliche Klänge „SplashSplosh“ Hinweg
- 3g) Audiobeispiel Klangliche Vorarbeiten: Sprachliche Klänge „SplashSplosh“ Rückweg
- 4) Abbildung Posen und Stempeldrucke im Vergleich
- 5) Abbildung Beispiel Storyboards
- 6) Abbildung Beispiel Anlage der „Szenen“ – Bildsequenz (Druckgrafiken) eines Schülers

Online verfügbar: 06.10.2022

ISSN: 2629–5598



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>