

Handschick, Matthias; Stark, Lisa; Biard, Eva; Delitala-Möller, Laura; Möller, Andreas  
**Ästhetische Bildung im Spiegel von Lernwerkstattkonzepten.**

**Überlegungen zu interdisziplinären und übertragbaren Formaten der  
Kulturvermittlung für heterogene Lerngruppen**

*Peschel, Markus [Hrsg.]; Kelkel, Mareike [Hrsg.]: Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2018, S. 138-151. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)*



**Quellenangabe/ Reference:**

Handschick, Matthias; Stark, Lisa; Biard, Eva; Delitala-Möller, Laura; Möller, Andreas: Ästhetische Bildung im Spiegel von Lernwerkstattkonzepten. Überlegungen zu interdisziplinären und übertragbaren Formaten der Kulturvermittlung für heterogene Lerngruppen - In: Peschel, Markus [Hrsg.]; Kelkel, Mareike [Hrsg.]: Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2018, S. 138-151 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-214256 - DOI: 10.25656/01:21425

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-214256>

<https://doi.org/10.25656/01:21425>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

**Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.




**Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft



Lernen und Studieren in Lernwerkstätten

Markus Peschel  
Mareike Kelkel  
(Hrsg.)

# Fachlichkeit in Lernwerkstätten

Kind und Sache in Lernwerkstätten

Peschel / Kelkel

# Fachlichkeit in Lernwerkstätten

# **Lernen und Studieren in Lernwerkstätten**

## **Impulse für Theorie und Praxis**

Herausgegeben von

Johannes Gunzenreiner, Barbara Müller-Naendrup,

Hartmut Wedekind, Markus Peschel

und Eva-Kristina Franz

Markus Peschel  
Mareike Kelkel  
(Hrsg.)

# Fachlichkeit in Lernwerkstätten

Kind und Sache in Lernwerkstätten

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2018

**k**

*Der vorliegende Band ist aus der 9. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten hervorgegangen, die im Februar 2016 an der Universität des Saarlandes unter dem Thema: „Zur Sache! Fachbezüge in didaktischen Lernwerkstätten“ stattfand.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2018.k. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Coverfoto: CC0 Creative Commons/[pixabay.de](http://pixabay.de).

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2018.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2244-2

[doi.org/10.35468/5652](https://doi.org/10.35468/5652)

# Inhalt

<i>Markus Peschel und Mareike Kelkel</i> „Zur Sache!“ .....	9
<i>Mareike Kelkel und Markus Peschel</i> Fachlichkeit in Lernwerkstätten .....	15
<i>Corinna Schmude und Hartmut Wedekind</i> Von der Sache aus denken und pädagogisch handeln.....	35
<i>Sandra Tänzer und Elke Hohnstein</i> Das Lernen von Kindern in gemeinsamer Verantwortung begleiten .....	51
<i>Pascal Kihm, Jenny Diener und Markus Peschel</i> Kinder forschen – Wege zur (gemeinsamen) Erkenntnis .....	66
<i>Linda Balzer</i> Die Lernwerkstatt Religion Plural .....	85
<i>Eva-Kristina Franz, Helga Huber, Vera Schauf und Sibylle Schwab</i> „Wer war denn nun eigentlich böse? Die Römer oder die Germanen?“ .....	96
<i>Anja Heinrich-Dönges, Holger Weitzel, Bernd Reinhoffner und Luitgard Manz</i> Forschend Sachunterricht studieren .....	109
<i>Laura Dörrenbächer, Isabella Hart und Franziska Perels</i> Konzeption einer überfachlichen Lernwerkstatt für Lehramtsstudierende zur Förderung des selbstregulierten Lernens .....	122
<i>Matthias Handschick, Lisa Stark, Eva Biard, Laura Delitala-Möller und Andreas Möller</i> Ästhetische Bildung im Spiegel von Lernwerkstattkonzepten: Überlegungen zu interdisziplinären und übertragbaren Formaten der Kulturvermittlung für heterogene Lerngruppen .....	138
<i>Sabrina Schude</i> Die Entwicklung der Kasseler Lernwerkstätten und das Projekt „Verzahnung der Studienwerkstätten“ .....	152

<i>Katrin Kaufmann, Franz-Josef Scharfenberg und Andrea Möller</i> Universitäre Lehr-Lern-Labore als multifunktionale didaktische Lernwerkstätten .....	167
<i>Mark Weißhaupt, Elke Hildebrandt, Maria Hummel, Barbara Müller-Naendrup, Kathleen Panitz und Ralf Schneider</i> Perspektiven auf das Forschen in Lernwerkstätten .....	187
<i>Barbara Holub</i> Lernwerkstatt als Herausforderung, Angebot und Chance .....	213
<i>Ulrike Stadler-Altmann</i> EduSpaces – Räume für kooperativen Theorie-Praxis-Transfer .....	227
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren .....	247



*Matthias Handschick<sup>a</sup>, Lisa Stark<sup>a, b</sup>, Eva Biard<sup>c</sup>,  
Laura Delitala-Möller<sup>a</sup> und Andreas Möller<sup>c 1</sup>*

## **Ästhetische Bildung im Spiegel von Lernwerkstattkonzepten.**

**Überlegungen zu interdisziplinären und übertragbaren Formaten der  
Kulturvermittlung für heterogene Lerngruppen**

### **Zusammenfassung**

Werkstattähnliche Konzepte sind bereits seit vielen Jahren in fachdidaktischen Diskursen der Kunst- und Musikpädagogik präsent. Viele Merkmale der ästhetischen Unterrichtsfächer Kunst und Musik sowie neuerer workshop- und projektartiger Formate der Kulturvermittlung unterstreichen die generische Nähe von unterschiedlichen Ansätzen der ästhetischen bzw. kulturellen Bildung zu Lernwerkstattkonzepten aus anderen Fachbereichen: Dies sind unter anderem Aspekte wie eine hohe Handlungsorientierung, Interdisziplinarität und Prozessorientierung. Es werden drei universitäre Lehrveranstaltungen aus dem Bereich der Ästhetischen Bildung vorgestellt, die Nähe zu Lernwerkstattkonzepten aufweisen. Empirische Forschung muss in diesem Kontext insbesondere wegen der schweren Erfassbarkeit komplexer Konstrukte wie z.B. „ästhetischer Kompetenz“ angemessene methodologische Ansätze verwenden, um zu einer evidenzbasierten Weiterentwicklung der Konzepte beitragen zu können.

---

1 <sup>a</sup> Hochschule für Musik Saar, Saarbrücken, <sup>b</sup> Bildungswissenschaften, Universität des Saarlandes, Saarbrücken, <sup>c</sup> Hochschule der Bildenden Künste Saar, Saarbrücken

## Einleitung

In den Bereichen der Kulturvermittlung und der ästhetischen Bildung hat sich innerhalb der letzten 25 Jahre ein tiefgreifender Wandel vollzogen, im Rahmen dessen sich ein breitgefächertes Angebot von Kursen, Projekten und Workshops abseits der traditionellen Bildungsinstitutionen Schule, Musik-/Kunstschule und Verein etablieren konnte (vgl. Wimmer 2010: 19-23). Die Aktivitäten, zu denen Museums-, Theater- und Konzertpädagogik ebenso gehören wie Kooperationen zwischen Schulen und freien Künstlern oder öffentlichen Kulturträgern, sind zeitlich und lokal zwar oftmals äußerst begrenzt, dafür aber in methodischer Hinsicht meistens sehr innovativ und hochgradig handlungsorientiert, da die Konzepte in unterschiedlichsten Lerngruppen funktionieren und innerhalb kürzester Zeit zu den wesentlichen Aspekten ihrer jeweiligen Thematik vorstoßen müssen.

Auswirkungen dieser Vermittlungspraxen auf den Schulunterricht in den Fächern Kunst, Musik und Sport, die deshalb als „ästhetische Fächer“ bezeichnet werden, weil sie unsere Wahrnehmung und Selbstwahrnehmung betreffen, sind inzwischen deutlich spürbar und haben unseren Begriff von ästhetischer Bildung verändert. So wird auch im Schulunterricht der ästhetischen Fächer zunehmend auf selbstverantwortete Lernprozesse gesetzt, die zur Entwicklung von Handlungs- und Entscheidungskompetenzen in Bezug auf ästhetische Problemstellungen beitragen und das Reflexionsvermögen fördern sollen.

Diese Akzentverschiebung hat die fachdidaktischen Diskussionen mitunter polarisiert: Während in der Musikdidaktik die VertreterInnen einer umfassenden musikalisch-ästhetischen Bildung (Brandstätter 2004; Rolle 1999) offen für werkstattartige Konzepte sind, setzen ebenfalls einflussreiche Konzeptionen, wie z.B. Aufbauender Musikunterricht (Fuchs 2015; Jank 2005), weiterhin auf überwiegend stark instruktionsorientierte Vermittlungstechniken, die zu unmittelbar überprüfbaren Lernfortschritten führen, und integrieren freiere Arbeitsformen eher zögerlich. In der kunstpädagogischen Diskussion hat vor allem Gert Selle seit den achtziger Jahren dafür plädiert, Kunstunterricht analog zu den jeweils aktuellen künstlerischen Strategien und Praxen zu inszenieren (Selle 1990). Damit distanzierte er sich vom Konzept einer „ästhetischen Rationalität“ (Otto & Otto 1987), das vor allem analytische Fähigkeiten und die Vermittlung von bildsprachlicher Artikulationsfähigkeit akzentuiert.<sup>2</sup> In diesem Spannungsfeld zwischen künstlerisch-ästhetischer Bildung (z.B. Kämpf-Jansen 2012) einerseits und dem Erwerb analytischer und auslegungsbezogener Bildkompetenz (Bering & Niehoff 2009) andererseits oszilliert die fachdidaktische Diskussion seitdem.

---

2 Der BdK (Bund deutscher Kunsterzieher) lud 2000 zu einem kunstpädagogischen Tag mit der Thematik Werkstattunterricht nach Kassel ein, um begriffliche Diffusitäten und Unklarheiten dialogisch zumindest teilweise zu bearbeiten. Daran knüpfen die Anregungen zu ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozessen im Werkstattunterricht an (Kirchner & Peez 2005).

## Ästhetische Bildung im Spiegel von Lernwerkstattkonzepten

Werkstatorientierter Kunstunterricht, in dem Kindern zur Realisierung ihrer eigenen Ideen freier Zugang zu vielfältigen Materialien gewährt wurde, gab es bereits in der Weimarer Republik. Impulsgebend hierfür war neben der Kunsterzieherbewegung (vgl. Legler 2011; Skladny 2009) vor allem das pädagogische Programm des Bauhauses, speziell in den Vorkursen von Johannes Itten und Josef Albers (vgl. Wick 2009). Diese kunstpädagogischen Ideen sind bis heute im fachdidaktischen Diskurs verankert, wenngleich sie sich nicht in der Breite durchsetzen konnten, sodass der Begriff „Lernwerkstatt“ bislang zwar selten, in der aktuellen Debatte allerdings zunehmend auftaucht (vgl. Erbach 2011; Kirchner & Peez 2005). In seiner Bedeutung schwingt er jedenfalls mit, wenn es um die pädagogische Auseinandersetzung mit Kunst geht. Der Ort, an dem Kunst entsteht, wird nicht zufällig als Atelier, also als Werkstatt des Künstlers bezeichnet, in pädagogischen Kontexten wird häufig auch von Lern-Ateliers gesprochen. Weil Malen, Zeichnen, Modellieren und eine Vielzahl weiterer gestalterischer Praktiken ebenso zentrale Bestandteile des Kunstunterrichts sind, wie gemeinsames Singen und Musizieren selbstverständlich zum Musikunterricht dazugehören, besteht in den ästhetischen Fächern nicht in gleicher Weise wie in anderen Fächern die Notwendigkeit, mit ergänzenden Konzepten (z.B. Lernwerkstätten) Problemen der Praxisferne und Theorielastigkeit entgegenzuwirken.

Unter einer Lernwerkstatt versteht man einen „real existierenden, anregungsreich gestalteten Raum“ (Schmude & Wedekind 2014: 109), der zu einem relativ sanktions- und angstfreien Lernen (ebd.) anregt, das sich vor allem durch den Vorrang freier Tätigkeiten gegenüber instruierten Tätigkeiten sowie durch das Prinzip des entdeckenden, forschenden, praxisorientierten und Disziplinen überschreitenden Lernens (Hildebrandt, Peschel & Weißhaupt 2014: 12) auszeichnet. Hierbei fällt auf, dass zentrale Begrifflichkeiten dieser Definition (z.B. „anregungsreich“, „frei“ und „entdeckend“; ebd.) den Bereich der sinnlichen Wahrnehmung betreffen, sodass Lernwerkstattkonzepte also durchaus der Feststellung Gunter Ottos, „Bildungsprozesse sind ohne ästhetische Anteile nicht denkbar“ (Otto 1998: 207) gerecht werden. In diesem Sinne können Lernwerkstätten als Aspekt einer u.a. von Wolfgang Welsch konstatierten „erweiterten Relevanz ästhetischen Denkens“ (Welsch 2003: 7) in der Moderne und Postmoderne aufgefasst werden.

Umgekehrt lassen sich auch diejenigen Merkmale der ästhetischen Unterrichtsfächer Kunst und Musik konkret benennen, die ihnen eine deutliche Nähe zu Lernwerkstattkonzepten verleihen: 1) Kunstunterricht und Musikunterricht sind ihrem Gegenstand gemäß handlungs- und praxisorientiert. 2) Kunstunterricht und Musikunterricht finden in der Regel in speziellen Fachräumen statt, die mit entsprechenden Materialien ausgestattet sind. 3) Kunst- und musikpädagogische Arbeit ereignet sich zu einem nicht unerheblichen Teil im Bereich frei wählbarer

Arbeitsgemeinschaften und basiert damit auf einer selbstbestimmten Entscheidung der TeilnehmerInnen. 4) Sie bedient sich zudem offener Aufgabenstellungen, die Entscheidungsspielräume z.B. bezüglich der Materialwahl, der technischen Verfahren oder der Darstellungsmöglichkeiten eröffnen. 5) Vor allem im Bereich der Projektarbeit hat ästhetische Bildung immer auch interdisziplinären Charakter, z.B. bei Theater- oder Musicalaufführungen, an denen neben den ästhetischen Fächern Kunst und Musik auch Bezugsfächer wie Deutsch und Sport gleichermaßen beteiligt sind. 6) Die ästhetischen Fächer sind in vielen Bundesländern nicht nur in Arbeitsgemeinschaften, sondern auch im Pflichtunterricht durch entsprechende Erlasse vom Notendruck befreit. So regelt z.B. in Baden-Württemberg der sog. „Ku-Mu-Tu-Erlass“, dass die Noten in den Fächern Kunst, Musik und Turnen (Sport) in der Sekundarstufe 1 nicht versetzungsrelevant sind (vgl. §2, Versetzungsordnung Gymnasien; Kultusministerium Baden-Württemberg 1984).

Der Verbund europäischer Lernwerkstätten verweist in einem Positionspapier von 2009 auf zentrale Aspekte des Lernens in Lernwerkstätten: Es wird als selbstregulierter, individueller und kumulativer Prozess verstanden, der in sozialen und situativen Kontexten stattfindet (Verbund europäischer Lernwerkstätten 2009: 6). Diese maßgeblichen Aussagen gelten ebenso für typische Lernprozesse, die sich im Kunst- und Musikunterricht ereignen. Denn auch hier vollzieht sich Lernen ganz selbstverständlich in sozialen und situativen Kontexten und ist – da es auf ästhetischen Erfahrungen beruht, bei denen Ich-Erfahrung und Welt-Erfahrung eine Einheit eingehen (Brandstätter 2004: 33) – auch immer höchst individuell. Dieser Sachverhalt dürfte sich in den letzten 20 Jahren verstärkt haben, denn einerseits hat auch die Musikpädagogik ihr methodisches und inhaltliches Repertoire nach vereinzelt Erneuerungsansätzen in den frühen 1970er Jahren (Meyer-Denkman 1972; Paynter & Aston 1972) um eine breite Palette an kreativen und experimentellen Tätigkeiten erweitert (vgl. u.a. Langbehn 2001; Niermann & Stöger 1997; Reiting 2008; Schneider 2000) und andererseits wird ästhetische Bildung insgesamt mehr und mehr von den spezifischen Eigenschaften moderner und postmoderner Kunst und Musik beeinflusst, die sich u.a. durch Offenheit, Prozessorientierung, Selbstreflexion, Selbstorganisation und Irritation auszeichnen (Brandstätter 2004: 71). Insbesondere die letztgenannten Aspekte ästhetischer Bildung spielen in neueren Formaten der Kulturvermittlung eine zentrale Rolle.

## Zur Charakteristik neuerer Formate der Kulturvermittlung

Die einzelnen Facetten von Kulturvermittlung, Musikvermittlung, Kulturpädagogik, Museumspädagogik, Theaterpädagogik u. Ä. inklusive der zugehörigen Studiengänge, die in den letzten 25 Jahren diesbezüglich eingerichtet wurden, differenziert vorzustellen, würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Es kann jedoch festgestellt werden, dass neuere Formate der Kulturvermittlung, die in der Regel von außerschulischen Institutionen angeboten und oft in Kooperation mit Schulklassen durchgeführt werden (vgl. z.B. Wimmer 2010), weitere Parallelen zwischen ästhetischer Bildung und Lernwerkstattkonzepten erkennen lassen. Dies betrifft sowohl die äußeren Rahmenbedingungen, als auch den Lernbegriff, der den einschlägigen Angeboten zugrunde liegt. Äußerlich betrachtet handelt es sich um workshop- oder projektartige Formate, in denen die TeilnehmerInnen

- an einem anregenden Ort innerhalb oder außerhalb der Schule, z.B. im Museum, im Theater oder im Opernhaus,
- über einen zeitlich begrenzten Zeitraum, z.B. einen Vor- oder Nachmittag, eine Projektwoche, gelegentlich auch über mehrere Wochen hinweg regelmäßig in einem bestimmten Zeitfenster,
- in Kooperation mit professionellen Kulturschaffenden
- und oftmals in der Auseinandersetzung mit ausgewählten Referenzwerken (z.B. einem Bild oder Musikstück)
- künstlerisch-praktisch
- mit dem Ziel einer eigenen individuellen Produktion, z.B. einem Bild, einem Text oder einer Skulptur, im musik- und theaterpädagogischen Bereich auch mit dem Ziel einer gemeinsamen Komposition oder Performance,

tätig sind. Neben der Zielsetzung dieser Formate, Teilnehmende für den Wert traditioneller und neuartiger Kulturinstitutionen sowie für die Relevanz kultureller Partizipation zu sensibilisieren, sind dabei Vermittlungstechniken entstanden, die 1) in unterschiedlichsten, zum Teil auch sehr heterogenen Lerngruppen gleichermaßen funktionieren, 2) innerhalb kürzester Zeit nachhaltige Erfahrungen ermöglichen, 3) bei den Teilnehmenden einen hohen Grad an persönlicher Identifikation mit den jeweiligen Gegenständen oder Tätigkeiten erzeugen und 4) im Idealfall Interesse an einer weitergehenden Betätigung bzw. Auseinandersetzung mit der entsprechenden Kultursparte wecken.

Dabei werden grundsätzlich multisensorische und ganzheitliche Lernformen angestrebt, die auf eigenes Tun im Sinne einer geistigen und körperlichen Involviertheit sowie auf die emotionale, reflexive und diskursive Auseinandersetzung mit den fokussierten Themen setzen, um eine bewusste, auch auf sich selbst bezogene und in diesem Sinne spezifisch ästhetische Wahrnehmungshaltung zu fördern.

## Vorstellung konkreter Beispiele aus der Hochschuldidaktik

### **Beispiel 1: Die Suche nach Überall (Eva Biard, Jennifer Joschko, Uschi Schwarz-Lang, Claudia Silberberg)**

„Die Suche nach Überall“ ist ein interaktives Theaterstück, das im WS 2015/16 in der Lehrveranstaltung „Ästhetische Dimensionen des Lernens in der Primarstufe“ von insgesamt 29 Studierenden des Sportwissenschaftlichen Instituts (SWI) der Universität des Saarlandes (UdS), der Hochschule der Bildenden Künste Saar (HBK) und der Hochschule für Musik Saar (HfM) gemeinsam entwickelt wurde. Es greift die Situation von Menschen auf, die sich auf der Flucht vor Krieg oder Verfolgung befinden, und handelt von einer Familie, die ihr Land aus existentiellen Gründen verlassen muss. Eines der Kinder der Familie belauscht die Eltern und nimmt den zuversichtlichen Ausspruch des Vaters an seine Frau, zuhause könne überall sein, wörtlich. Sie reisen durch verschiedene Länder und die Kinder schließen hier und dort Bekanntschaften. Allerdings trägt keines der Länder den Namen „Überall“ und die Familie reist weiter. Erst am Ende der Reise wird den Kindern die tatsächliche Bedeutung des Wortes „überall“ klar. Weil ihnen in allen Ländern freundliche und offene Menschen begegnet sind, kann zuhause tatsächlich überall sein.

Namen realer Länder werden in dem Stück nicht verwendet. Stattdessen wird jedes Land durch eine Farbe repräsentiert. Aus jedem Land nimmt die Familie ein andersfarbiges Accessoire mit als Erinnerung an die Menschen, die Ihnen dort begegnet sind, bis sie am Ende, farbenfroh geschmückt, als Teil einer bunten Gesellschaft wahrgenommen werden. An vielen Stellen werden die Kinder im Publikum zum Mitmachen animiert.

Durch das Zusammenspiel von Licht- und Farbkonzept, Bühnen- und Kostümgestaltung sowie Tanz, Musik und Bewegung werden in dem Projekt „Die Suche nach Überall“ die drei ästhetischen Disziplinen Kunst, Musik und Sport vereint. Der didaktische Wert des Projekts besteht darin, dass die teilnehmenden Studierenden dabei lernen, 1) eine Handlung mit künstlerischen Mitteln zu strukturieren und zu gestalten, 2) multimedial bzw. interdisziplinär zu denken, 3) eine performative Aktion für die Zielgruppe Kind zu konzipieren, 4) ihr eigenes körperliches Ausdruckspotenzial zu nutzen, 5) sich über ästhetische Entscheidungen diskursiv zu verständigen und 6) einen komplexen Probenprozess zu organisieren und zu realisieren.



**Abb. 1:** Das interaktive Theaterstück „Die Suche nach Überall“, Foto: Eva Biard

### **Beispiel 2: Klanglandschaft (Matthias Handschick)**

Im Studienjahr 2015/16 wurde an der Hochschule für Musik Saar die Lehrveranstaltung „drop the line!“ angeboten. Fünf Studierende<sup>3</sup> erarbeiteten im ersten Halbjahr selbst eine mehrstimmige Komposition, die sie selbst notieren und aufführen konnten. In der zweiten Hälfte des Studienjahres bestand die Aufgabe darin, einen ähnlichen Gestaltungsprozess in einer fünften Klasse des Ludwigsgymnasiums Saarbrücken anzuregen und zu begleiten.

Die Arbeit mit den SchülerInnen begann mit einer zweifachen Vorführung der selbstgestalteten Komposition durch die Studierenden, die gewissermaßen als Appetizer fungieren und für eine Akzeptanz auch neuartiger und geräuschhafter Klangereignisse sorgen sollte. Thematisch knüpfte die Unterrichtseinheit, die sich über fünf Doppelstunden hinweg erstreckte, an die Behandlung der „Grand Canyon-Suite“ von Ferde Grofé aus dem Jahr 1931 an, indem der Auftrag gegeben wurde, „Klanglandschaften“ zu gestalten und auf eine frei zu bestimmende Weise zu notieren. Die gestalterische Arbeit erfolgte in fünf Arbeitsgruppen, die aus jeweils fünf bis sechs SchülerInnen bestanden und von jeweils einer Studierenden betreut wurden. Eine Schülerin schildert den Arbeitsprozess in folgender Weise:

<sup>3</sup> Annika Föllenz, Ann-Kathrin Ollinger, Florence Scherer, Bianca Schuster und Annika Stein.

„In unserem Stück geht es um verschiedene Landschaften: Fluss, Meer, Wald, Wüste, Eislandschaft, Vulkan und Schlucht. Als erstes haben wir uns in Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe hat ein bis zwei Landschaften übernommen und sich zusammengesetzt, um sich zu überlegen, welche Instrumente sie für ihren Teil des Musikstückes verwenden wollen. Zum Beispiel hat die Gruppe mit dem Thema „Meer“ extra Ocean-Drums besorgt. Aber wir haben auch viele Geräusche selbst erzeugt, denn wenn man mit Schuhbürsten über ein Kissen reibt, entsteht ein wunderbares Meeresrauschen. [...] In einer graphischen Notation haben wir den ungefähren Ablauf der Landschaften dargestellt. Besonders gut hat mir gefallen, dass jeder seine eigenen Ideen und Wünsche mit einbringen durfte. [...]“ (Lucia)

Der didaktische Wert der Unterrichtseinheit besteht darin, dass sowohl die Studierenden als auch die SchülerInnen dabei lernen können, 1) Klänge und Geräusche zu (er-)finden und unter Berücksichtigung programmatischer und ästhetischer Gesichtspunkte anzuordnen, 2) mit offenen musikalischen Situationen produktiv umzugehen, 3) sich in der Gruppe über künstlerische Entscheidungen zu verständigen, 4) ihre musikalischen Ideen mit nahezu professioneller Konzentration, Präsenz und Genauigkeit zu realisieren, 5) sie nach selbstkritischem Hören begründet zu modifizieren und 6) ihre Kompositionen in einer Weise zu notieren, die eine auch für ZuhörerInnen erkennbare Wiederholung zulässt. Darüber hinaus können im Zuge der mit dem Komponieren und Improvisieren verbundenen Tätigkeiten Erfahrungen gemacht werden in Bezug auf 1) das vielschichtige Spannungsfeld zwischen Zeichen und Bezeichnetem (z.B. zwischen Notation und dem klingenden Resultat), 2) das gestalterische Potenzial bzw. die formalen Implikationen des jeweils verwendeten musikalischen Materials (z.B. rhythmischer und melodischer Modelle oder Spielweisen), 3) strukturelle Bezüge zwischen auditiven und visuellen Wahrnehmungen (im Hinblick auf die Auswahl geeigneter Notationstechniken), 4) die starke Beziehung zwischen körperlicher bzw. motorischer Aktivität beim Musizieren und der resultierenden Klangwirkung sowie 5) die Präzision, mit der nicht-verbale Kommunikation beim gemeinsamen Musizieren funktionieren kann.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Das Projekt wurde im neunten bundesweit ausgeschriebenen Wettbewerb „*teamwork! – neue musik (er)finden*“ vom Bundesverband Musikunterricht e.V. mit dem ersten Preis ausgezeichnet.





**Abb. 2:** Detailaufnahme aus dem Schüler-Kompositionsprojekt „Klanglandschaft“, Foto: Christian Heib.

### **Beispiel 3: Kunst trifft Musik (Eva Biard, Ulrike Tiedemann)**

Die Lehrveranstaltung „Kunst trifft Musik“ wurde im Sommersemester 2016 als Kooperation zwischen zwei grundschulpädagogischen Seminaren erstmals angeboten, von denen eines an der Hochschule für Musik Saar und eines an der Hochschule der Bildenden Künste Saar verortet war. Von den Seminarleiterinnen wurden im Vorfeld Musikstücke und Werke der Bildenden Kunst ausgesucht, die hinsichtlich ihrer Entstehungszeit, ihrer Stilistik oder ihrer Motive bzw. Themen Bezüge zueinander aufweisen, um den Studierenden die Möglichkeit zu geben, sich aus der jeweils eigenen Disziplin heraus – aber über diese hinweg – mit ästhetischen Phänomenen auseinanderzusetzen. Dazu arbeiteten Kunst- und Musikstudierende in der ersten Hälfte des Semesters getrennt voneinander, um sich anschließend im Rahmen eines gemeinsamen Aktionstages über die verschiedenen Perspektiven und Arbeitsformen auszutauschen.

Die ausgewählten Musikstücke bzw. Kunstwerke repräsentieren ein breitgefächertes historisches und stilistisches Spektrum, das von der antiken Skulptur bis zum postmodernen und interdisziplinären Happening reicht, wobei mehrere Beispiele bereits in sich einen spartenübergreifenden Charakter besitzen. Dazu zählen neben der Seikilos-Stele aus dem 2. Jhdt. vor Christus, in die eine Musiknotation eingeritzt ist, vor allem Kandinskys abstrakte Aquarelle und Oskar Schlemmers „Triadisches Ballet“.

Die ersten Annäherungen der Studierenden an die Werke erfolgten frei-assoziativ und ohne Kenntnis von Titeln oder Namen der entsprechenden KünstlerInnen. Im weiteren Verlauf des Seminars wurde eine Fülle ästhetischer Verhaltensweisen und transformativer Tätigkeiten erdacht und ausprobiert, darunter unter anderem Klangeexperimente mit Plastikrohren aus dem Baumarkt, Malen zur Musik, die Gestaltung von Kostümen aus Abfallmaterialien, Bewegungsstudien mit Kostümen zu Klang im Raum, detailgenaues Beobachten und Zeichnen von Pflanzen und Tieren, die Herstellung und Befestigung vereinfachter Formen auf Rollen, um Seriendrucke herzustellen und die Verbindung von Gegenständen und Personen zu einer Skulptur.

Angeregt und gefördert werden durch diese Tätigkeiten, die sich sowohl in die Schule als auch in den Bereich außerschulischer Kulturvermittlung transferieren lassen, 1) die Fähigkeit zu Kontextualisierung und Perspektivenwechsel als Bestandteil einer planend-handelnden ästhetischen Kompetenz (vgl. Spychiger & Hechler 2014: 50), 2) die Akzeptanz ästhetischer Erfahrungen als „Umkehr eingeschliffener Welterfahrung“ (Bubner 1989: 118), 3) das Zurückfinden zum freien Spiel als evolutionär bewährter Lernform (vgl. Dartsch 2016: 231) und 4) der Mut, das zu tun, was Adorno als „Gestalt aller künstlerischen Utopie heute“ bezeichnete: „Dinge machen, von denen wir nicht wissen, was sie sind“ (Adorno, 1997: 540).



**Abb. 3:** Triadisches Ballett nach Oskar Schlemmer im Seminar „Kunst trifft Musik“, Foto: Sarah Philippi.

## Perspektiven empirischer Forschung

An die Debatte zur Evidenzbasierung von Unterricht (z.B. Bauer, Prenzel & Renkl 2015) schließt sich direkt die Forderung nach an neuesten Forschungserkenntnissen orientierten Lehrveranstaltungen im Hochschulbereich an. Vor diesem Hintergrund werden in Zukunft vermehrt hochschuldidaktische Konzepte gefordert und eingesetzt werden, deren Wirksamkeit empirisch nachgewiesen ist. Somit erscheint es unerlässlich, auch Lernwerkstätten empirisch zu begleiten und systematisch zu untersuchen.

Derartige Begleituntersuchungen können als Interventionsstudien Effekte auf interessierende abhängige Variablen fokussieren. Durch Evaluationsdesigns können formative und summative Feedbackinstrumente für Teilnehmende und Lehrende kreiert werden und es kann mittels der Dokumentationsfunktion von Evaluation ein entscheidender Beitrag zur systematischen Beschreibung von Veranstaltungskonzepten und damit zur potenziellen Weitergabe an Dritte geleistet werden. Ein weiterer Zugang ist der Ansatz des Design-Based-Research (Reinmann 2005), in welchem Forschung und Lehre ineinander derart verwoben sind, dass Forschungserkenntnisse direkt zurückfließen in eine Optimierung des Lehrkonzeptes. Hierbei wird der zentrale Untersuchungsgegenstand im Sinne einer integrativen Forschungsstrategie in einem Diskurs zwischen Lehrenden und Forschenden ausgehandelt (Stark & Mandl 2007).

Diese methodologischen Zugänge mögen auf Lernwerkstattkonzepte und Lernwerkstätten unterschiedlichster Domänen passen, für den Bereich der ästhetischen Bildung stellt jedoch vor allem die Operationalisierung der interessierenden Konstrukte eine Herausforderung dar. Die Ziele ästhetischer Bildung lassen sich auf unterschiedlichsten Ebenen verorten, sie sind multidimensional, schließen schwer messbare Konstrukte (z.B. ästhetische Kompetenzen und deren Korrelate) mit ein und sind oftmals auf zukünftige ästhetische Situationen ausgerichtet (vgl. auch Rolle 2008). Auch bei Betrachtung individueller Produkte (vgl. Kap. 3) lassen sich nur schwer Kriterien definieren, welche – unter Berücksichtigung der Prozessorientierung der Lehrveranstaltungen – zur Bewertung eines Endproduktes herangezogen werden können. Neben den von der empirischen Lehr-Lernforschung favorisierten quantitativen und qualitativen Methoden erscheinen insbesondere spezifische für kunst-/musikpädagogische Fragestellungen entwickelte und adaptierte methodische Herangehensweisen wie beispielsweise phänomenologische und verstärkt interpretative Forschungsansätze aussichtsreich für die Erfassung ästhetischer Prozesse (vgl. Peez 2005). Gerade solche Ansätze können der Prozesshaftigkeit und Offenheit ästhetischer Lernwerkstattkonzepte Rechnung tragen und die insbesondere performativen und kollaborativen Tätigkeiten von Teilnehmenden in ihrer Komplexität abbilden. Aus den Erkenntnissen derart durchgeführter Evaluationen können Gelingsbedingungen bzw. Erfolgsmerk-

male von Lernwerkstattkonzepten abgeleitet werden, welche direkt in die Gestaltung weiterer Konzepte für heterogene Lerngruppen zurückfließen.

## Diskussion und Resümee

Die vergleichende Gegenüberstellung gängiger Vermittlungspraxen aus dem Bereich der ästhetischen bzw. kulturellen Bildung mit dem Lernen in Lernwerkstätten zeigt, dass Unterrichtskonzepte in den ästhetischen Fächern Kunst, Musik und Sport unter anderem aufgrund des hohen Anteils an fachpraktischen Tätigkeiten oftmals eine deutliche Nähe zu Lernwerkstattkonzepten aufweisen. Zudem setzen Lernwerkstattkonzepte auch in anderen Unterrichtsfächern in hohem Maße auf sinnliche und somit auch ästhetische Zugangsweisen, sodass insgesamt von einer gegenseitigen Annäherung ästhetischer und nicht primär ästhetischer – z.B. naturwissenschaftlicher – Fächer hinsichtlich unterrichtspraktischer Settings und fachdidaktischer Theorie gesprochen werden kann (s. hierzu Duncker 2017). Diese Annäherung, die sich auch im wissenschaftstheoretischen Diskurs widerspiegelt (vgl. z.B. „Wissenschaft als Kunst“; Feyerabend 1984), bezieht sich nicht nur auf äußere Aspekte des Unterrichts, wie die anregende Gestaltung von Lernumgebungen oder die Bevorzugung offener Aufgabenstellungen gegenüber stark instruierten Vorgehensweisen, sondern auch auf die theoretischen Grundlagen des Lernens, das zunehmend als individueller und selbstorganisierter Prozess aufgefasst wird.

Anhand der drei exemplarisch vorgestellten Lehrveranstaltungen aus dem Bereich der ästhetischen Bildung wird deutlich, dass zentrale Eigenschaften von Lernwerkstattkonzepten auch in der ästhetischen Bildung von Bedeutung sind und dort mitunter auf eine lange Tradition zurückblicken können, sodass das fachdidaktische Know-how der ästhetischen Fächer auch für andere Disziplinen fruchtbar gemacht werden könnte.

Eine große Herausforderung stellen die neuen, offenen Unterrichtskonzepte für die empirische Forschung dar. Da ästhetische Kompetenzen psychometrisch schwer zugänglich sind und offene Unterrichtsverläufe nicht ohne weiteres mit der Idee operationalisierbarer Lernziele, die vorher festgelegt werden können, vereinbar sind, ist eine verstärkte Auseinandersetzung mit alternativen Methoden der Erfassung von Lernprozessen, die möglicherweise phänomenologisch und interpretativ ausgerichtet sein werden, geboten.

## Literatur

- Adorno, Theodor W. (1997): *Vers une musique informelle*. In: Ders.: *Quasi una fantasia*. Musikalische Schriften II (= Gesammelte Schriften 16, hrsg. von Rolf Tiedemann). Frankfurt: Suhrkamp, 493-540.
- Bauer, Johannes; Prenzel, Manfred & Renkl, Alexander (2015): Evidenzbasierte Praxis im Lehrerberuf! Einführung in den Thementeil. *Unterrichtswissenschaft*, 43(3), 188-192.
- Bering, Kunibert & Niehoff, Rolf (Hrsg.) (2009): *Bildkompetenz(en)*. Beiträge des Kunstunterrichts zur Bildung (Artificium, 28). Oberhausen: Athena.
- Brandstätter, Ursula (2004): *Bildende Kunst und Musik im Dialog. Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung*. Augsburg: Wißner.
- Bubner, Rüdiger (1989): Moderne Ersatzfunktionen des Ästhetischen. In: Ders. (1989): *Ästhetische Erfahrung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 99-120.
- Dartsch, Michael (2016): Musiklernen in der frühen Kindheit. In: Staeger, R. (Hrsg.) (2016): *Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit*. Weinheim: Beltz Juventa, 227-244.
- Duncker, Ludwig (2017). Risse im Verhältnis zur Natur. Der Sachunterricht zwischen Ästhetik und Wissenschaft. In Favre, P. & Mathies, C. (Hrsg.): *Naturphänomene verstehen*. Baltmansweiler: Schneider, 13-28.
- Erbach, Holger (2011): *Die Werkstatt als Lernort. Impulse für den Kunstunterricht (Kunst und Bildung, 8)*. Oberhausen: Athena-Verlag.
- Feyerabend, Paul (1984): *Wissenschaft als Kunst*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Fuchs, Mechtild (Hrsg.) (2015): *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge*. Innsbruck: Helbling.
- Jank, Werner (Hrsg.) (2005): *Musik Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Stuttgart: Cornelsen.
- Kämpf-Jansen, Helga (2012): *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung (Kontext Kunst – Vermittlung – kulturelle Bildung, 9)*. Marburg: Tectum.
- Kirchner, Constanze & Peez, Georg (2005): *Werkstatt: Kunst. Anregungen zu ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozessen im Werkstattunterricht*. Norderstedt: Books on Demand.
- Kultusministerium Baden-Württemberg (1984): *Versetzungsordnung Gymnasien* [In der Fassung vom 21. Juni 2017]. [www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=GymVersV+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true&caiz=true#jlr-GymVersVBWV10P2](http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=GymVersV+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true&caiz=true#jlr-GymVersVBWV10P2) [letzter Zugriff: 30.11.2016].
- Langbehn, Andreas (2001): *Experimentelle Musik als Ausgangspunkt für Elementares Lernen*. Saarbrücken: Pfau.
- Legler, Wolfgang (2011): Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts (Pädagogik: Perspektiven und Theorien, 17). Oberhausen: Athena.
- Meyer-Denkman, Gertrud (1972): *struktur und praxis neuer musik im unterricht* (= rote reihe, Bd. 43). Wien: Universal Edition.
- Niermann, Franz & Stöger, Christine (Hrsg.) (1997): *Aktionsräume – Künstlerische Tätigkeiten in der Begegnung mit Musik. Modelle – Methoden – Materialien aus ›Die Kunst der Stunde‹*. Wien: Universal Edition.
- Otto, Gunter & Otto, Maria (1987): *Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern*. Seelze: Friedrich.
- Otto, Gunter (1998): *Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik*. Seelze: Kallmeyer.
- Paynter, John & Aston, Peter (1972): *klang und ausdruck. modelle einer schöpferischen schulmusik-praxis* (= rote reihe, Bd. 51). Wien: Universal Edition.

- Peez, Georg (2005): Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse. Beispiele zu ihrer empirischen Erforschung. München: kopaed.
- Reinmann, Gabi (2005): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33(1), 52-69.
- Reiting, Renate (2008): Musik erfinden. Kompositionen von Kindern als Ausdruck ihres musikalischen Vorstellungsvermögens. Regensburg: ConBrio.
- Rolle, Christian (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. Kassel: Bosse.
- Rolle, Christian (2008): Musikalische Bildung durch Kompetenzerwerb? Überlegungen im Anschluss an den Entwurf eines Kompetenzmodells „Musikwahrnehmen und kontextualisieren“, *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, Sonderedition, 42-59. <http://www.zfkm.org/sonder08-rolle.pdf> [25.11.2016].
- Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (2014): Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik. In: Hildebrandt, E. et al. (Hrsg.): *Lernen zwischen freiem und instruierten Tätigsein*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 103-122.
- Schneider, Hans (2000): Lose Anweisungen für klare Klangkonstellationen. *Musiken und musikalische Phänomene des 20. Jahrhunderts: Ihre Bedeutung für die Musikpädagogik*. Saarbrücken: Pfau.
- Selle, Gert (1990): Über das gestörte Verhältnis der Kunstpädagogik zur aktuellen Kunst. Eine Kritik mit praktischen Konsequenzen (BDK pocket, 1). Hannover: Bund Deutscher Kunstzieher.
- Skladny, Helene (2009): Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule. Eine ideengeschichtliche Untersuchung von Pestalozzi bis zur Kunsterziehungsbewegung (Kontext Kunstpädagogik, 22). München: Kopaed.
- Spychiger, Maria & Hechler, Judith (2014): Musikalität, Intelligenz und Persönlichkeit. Alte und neue Integrationsversuche. In: Gruhn, W. & Seither-Preisler, A. (Hrsg.): *Der musikalische Mensch. Evolution, Biologie und Pädagogik musikalischer Begabung*. Hildesheim: Olms, 23-68.
- Stark, Robin & Mandl, Heinz (2007): Bridging the gap between basic and applied research by an integrative research approach. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 249-261.
- Verbund europäischer Lernwerkstätten (Hrsg.) (2009): Positionspapier zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Bad Urach, [www.ash-berlin.eu/fileadmin/user\\_upload/pdfs/Studienangebot/Lernwerkstatt/Lernwerkstatt\\_Positionspapier.pdf](http://www.ash-berlin.eu/fileadmin/user_upload/pdfs/Studienangebot/Lernwerkstatt/Lernwerkstatt_Positionspapier.pdf) [letzter Zugriff: 16.11.2016].
- Wedekind, Hartmut (2013): Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen. In: Coelen, H.; Müller-Naentrop, B. (Hrsg.): *Studieren in Lernwerkstätten. Potenziale und Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 21-29.
- Welsch, Wolfgang (2003): *Ästhetisches Denken*. Stuttgart: Reclam.
- Wick, Rainer (2009): Bauhaus. Kunst und Pädagogik. *Kunst und Pädagogik (Artificium)*, 33. Oberhausen: Athena.
- Wimmer, Constanze (2010): Musikvermittlung im Kontext. Impulse – Strategien – Berufsfelder. Regensburg: ConBrio.

## Förderhinweis

Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen (01JA1606B) gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.