

Hempel, Christopher; Weigelt, Marcel

## Fächer vernetzen. Interdisziplinarität als hochschuldidaktisches Prinzip für Bildungsangebote in Lernwerkstätten

*Longhino, Daniela [Hrsg.]; Frauscher, Eva [Hrsg.]; Imp, Christina [Hrsg.]; Stöckl, Claudia [Hrsg.]: Vernetzung in Hochschullernwerkstätten – einen Schritt weiter gehen. Bedingung, Mehrwert und Herausforderung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 329-340. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)*



Quellenangabe/ Reference:

Hempel, Christopher; Weigelt, Marcel: Fächer vernetzen. Interdisziplinarität als hochschuldidaktisches Prinzip für Bildungsangebote in Lernwerkstätten - In: Longhino, Daniela [Hrsg.]; Frauscher, Eva [Hrsg.]; Imp, Christina [Hrsg.]; Stöckl, Claudia [Hrsg.]: Vernetzung in Hochschullernwerkstätten – einen Schritt weiter gehen. Bedingung, Mehrwert und Herausforderung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 329-340 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-325294 - DOI: 10.25656/01:32529; 10.35468/6147-23

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-325294>

<https://doi.org/10.25656/01:32529>

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-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public 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 or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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)

*Christopher Hempel und Marcel Weigelt*

# **Fächer vernetzen. Interdisziplinarität als hochschuldidaktisches Prinzip für Bildungsangebote in Lernwerkstätten**

## **Abstract**

Fachliche Wissensbestände und Perspektiven miteinander zu vernetzen ist eine wichtige hochschuldidaktische Aufgabe. Inwiefern ist die Hochschullernwerkstatt ein oder sogar der geeignete Ort im (Lehramts-)Studium, an dem Fächergrenzen systematisch überschritten werden können? Im Beitrag diskutieren wir in theoretisch-konzeptioneller Perspektive die Bedeutung von Interdisziplinarität für die Hochschullernwerkstattarbeit. Wir kommen zu dem Ergebnis, dass beide Konzepte in hohem Maße füreinander anschlussfähig sind. Sie sind aber nicht zwingend miteinander verbunden und können sogar in Spannung zueinanderstehen. Mit dem Seminarkonzept (Re)Vision\_(Re)Flektion stellen wir exemplarisch einen hochschuldidaktischen Versuch dar, interdisziplinäres Lehren und Lernen im Kontext von Hochschullernwerkstattarbeit zu realisieren.

## **1 Einleitung**

Vernetzung bedeutet im Kontext von Hochschule nicht nur innerhalb der eigenen wissenschaftlichen Disziplin, sondern auch über (dessen) disziplinäre Grenzen hinaus, Anschlussfähigkeit herzustellen und Verknüpfungen zu etablieren. Das gilt im vorherrschenden Diskurs als Ausdruck zeitgemäßer Wissenschaft, als progressiv oder auch als dringend geboten: Den komplexen Herausforderungen der Gegenwart lässt sich nur gemeinsam mit Vertreter\*innen anderer wissenschaftlicher Disziplinen sowie ggf. mit Partner\*innen jenseits institutionalisierter Wissenschaft begegnen (Philipp & Schmohl 2021). Entsprechende Forderungen nach einer Öffnung von Hochschule und der damit verbundenen Schaffung auch inter- und transdisziplinärer Lerngelegenheiten sind im hochschuldidaktischen Diskurs weit verbreitet (Schmohl 2023). Sie sind für Studierende des Lehramts in doppelter Weise relevant, da die Bearbeitung ihrer (zukünftigen) Aufgaben die Integration unterschiedlicher disziplinärer Perspektiven erfordert und sie den Auftrag haben, ausgehend von eigenen Lernerfahrungen selbst Angebote prob-

lemorientierten, fächerübergreifenden Lernens an der Schule zu gestalten und damit inter- und transdisziplinäre Kompetenzen bei Schüler\*innen anzubahnen (Hempel et al. 2024).

Hochschullernwerkstätten bieten Raum nicht nur für die Auseinandersetzung mit komplexen Herausforderungen und mit für (hoch-)schulische Bildung relevanten „Schlüsselproblemen“ (Klafki 2007), sondern insbesondere auch für selbstverantwortetes und selbstständiges Lernen jenseits disziplinärer Strukturen. Die Arbeit in der Hochschullernwerkstatt Halle beispielsweise sei „insbesondere durch eine fächerübergreifende Orientierung gekennzeichnet“ (Schöps et al. 2019, 20). In ihr werden interdisziplinäre Austauschformate im Kontext des Lehramtsstudiums erprobt und als gelungene Form der Fächervernetzung, unterstützt durch die räumlichen und methodischen Bedingungen der Hochschullernwerkstatt, präsentiert (Breidenstein et al. 2020).

Damit ergibt sich die Frage, ob Interdisziplinarität – auf die wir hier im Sinne einer ‚Fächervernetzung‘ fokussieren wollen – ein naheliegendes oder sogar grundlegendes Gestaltungsprinzip für Hochschullernwerkstattarbeit ist. Gibt es eine inhärente Verbindung der beiden hochschuldidaktischen Konzepte? Ist Hochschullernwerkstatt der zentrale Ort im (Lehramts-)Studium sein, an dem Fächergrenzen systematisch überschritten werden? Diese Fragen sondieren wir im vorliegenden Beitrag. Wir stellen dem den schwierigen Versuch der begrifflichen Bestimmung der beiden oft als unscharf charakterisierten Konzepte (Schöps et al. 2019; Bolte & Lerch 2023) voran und skizzieren abschließend ein Seminarkonzept für ein interdisziplinäres Lehrangebot, das aus unserer Sicht die Potenziale von Fächervernetzung in Hochschullernwerkstätten illustriert.

## 2 Fächervernetzung als hochschuldidaktisches Prinzip

Schulen und Hochschulen sind dominant in voneinander abgrenzbaren Fächern, mithin *disziplinär* organisiert.<sup>1</sup> Mit diesem Fachprinzip sind unbestrittene Leistungen, aber auch Grenzen und Herausforderungen verbunden, die komplementäre, fächerübergreifende Lehr- und Lernformate begründen (Huber 2013; Künzli 2019; Duncker 2021). Fächer bieten einen systematischen Denk- und Handlungsrahmen sowie Orientierung und Identifikationsmöglichkeiten. Sie

1 Ausnahmen bestätigen die Regel: So gibt es Schulfächer mit fächerübergreifendem bzw. interdisziplinärem Charakter, insbesondere den Sachunterricht in der Primarstufe, aber auch den Sozialkunde- oder Geographieunterricht in der Sekundarstufe, sowie inzwischen eine ganze Reihe interdisziplinärer Studiengänge insbesondere auf Masterniveau.

Vor allem die Sachunterrichtsdidaktik teilt mit ihrem zentralen Begriff der Vielperspektivität (Murmans 2019) und ihren perspektivenvernetzenden Themenbereichen, wie sie im Kompetenzmodell des Perspektivrahmens Sachunterricht aufgeführt sind (GDSU 2013), wesentliche Annahmen und Konzepte einer fächerübergreifenden bzw. interdisziplinären Didaktik, die sie für die Primarstufe ausdifferenziert.

strukturieren als „historisch entwickelte und gewachsene Instrumente und Mittel der Erkenntnisgewinnung und der Wissensbewertung und -verwaltung“ (Künzli 2019, 13) Lern- und Bildungsprozesse an Schule und Hochschule.

Die Gliederung der Wissensproduktion und -vermittlung in einen kontingenten und trotzdem bewährten Kanon von Fächern kommt dort an ihre Grenzen, wo reflexiv die Prinzipien dieser Ordnung selbst (also des bereits etablierten Kanons und seiner Fächer) als Bedingung von Erkenntnis in den Blick genommen werden sollen oder wo es darum geht, zur Bearbeitung komplexer Probleme verschiedene fachliche Perspektiven miteinander zu verknüpfen und sinnvolle Zusammenhänge herzustellen (Duncker 2021). Dafür braucht es interdisziplinäre oder fächervernetzende Denk- und Arbeitsweisen, die eine entsprechende Kompetenz voraussetzen und deshalb schulpädagogisch und hochschuldidaktisch zu adressieren sind (Braßler 2023). So positioniert sich auch der Wissenschaftsrat (2020), der Disziplinarität *und* Interdisziplinarität als gleichwertige, konstitutive Elemente des Wissenschaftssystems bezeichnet, die in produktiver Wechselbeziehung zueinanderstehen: „Die disziplinäre Ordnungsstruktur ermöglicht Überschaubarkeit und fachliche Qualitätssicherung, muss aber zugleich Weiterentwicklungen und interdisziplinärer Zusammenarbeit Raum geben“ (ebd., 70).

Interdisziplinarität oder Fächervernetzung ist eine Form des Umgangs mit Wissen, bei der „zwei oder mehrere disziplinär gegeneinander abgegrenzte Bereiche über einen oder mehrere ihnen gemeinsame Aspekte wie [...] miteinander verbunden [werden]“ (Künzli 2019, 10). Dabei variiert der Grad der Integration der beteiligten Fächer bzw. die Tiefe ihrer Verbindung. Zwei Bedingungen müssen aber mindestens erfüllt sein, damit von Interdisziplinarität die Rede sein soll: Erstens bleibt Disziplinarität eine wichtige Basis interdisziplinärer Forschung und Lehre; trotz aller Kritik bleiben die Fächer Ausgangs- und wiederkehrender Bezugspunkt dieser Art der Vernetzung (Wissenschaftsrat 2020). Geht es stattdessen darum, außerwissenschaftliche Erfahrungen und Perspektiven gleichwertig mit einzubinden, würde von Transdisziplinarität gesprochen werden. Zweitens bezeichnet Interdisziplinarität eine „Interaktion von Disziplinen, die eine Synthese zum Ziel hat“ (ebd., 70). Das bedeutet, dass die fachlichen Perspektiven in der Bearbeitung gemeinsamer Frage- oder Problemstellungen zu- und gegeneinander geführt und nicht nur – wie in multidisziplinären Formaten – additiv nebeneinandergestellt werden.

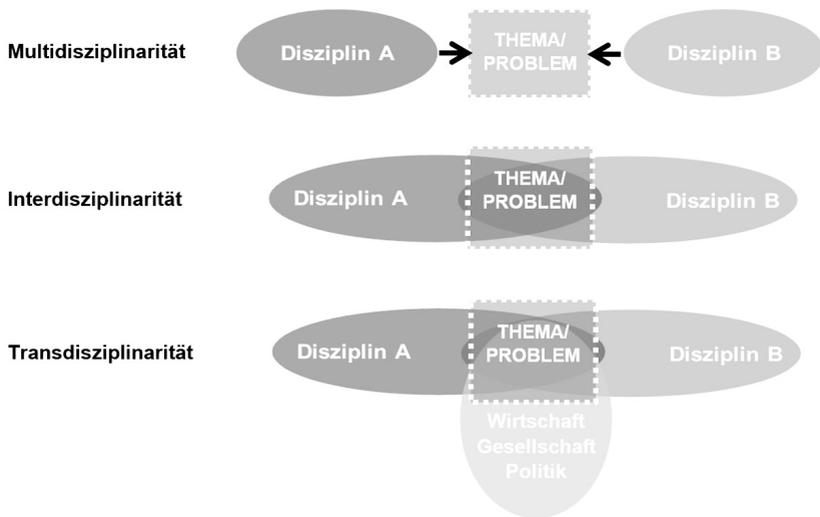


Abb. 1: Fächerübergreifende Formate (in Anlehnung an Weber et al. 2017, 75).

Hochschuldidaktisch ergeben sich aus dieser Begriffsbestimmung nun mehrere Charakteristika interdisziplinärer Lehre und damit verbundene Anforderungen, die wir hier mit Bezug auf Braßler (2023) in vier Punkten zusammenfassen:

1. *Problemorientierung* (Inhalte): Wie schon genannt, begründet sich interdisziplinäres Lehren und Lernen durch das Potenzial, komplexe Themen, Probleme und Herausforderungen angemessener bearbeiten zu können. Es liegt nahe, entsprechende Arrangements dann auch problemorientiert zu gestalten. In Bezug auf solche Themen, wie sie schon Klafki (2007) als epochaltypische Schlüsselprobleme ausformulierte, „können Studierende Komplexität wahrnehmen, unterschiedliche Perspektiven verstehen, unterschiedliche Werte beurteilen und integrieren, für den eigenen disziplinären Standpunkt argumentieren, zwischen den Disziplinen vernetzt denken und aktiv fachübergreifende Lösungen entwickeln und gemeinsam gestalten“ (Braßler 2023, 35). Im interdisziplinären Projekt DIALOG<sup>2</sup> beispielsweise sind es in ihren Konsequenzen oft ambivalente, technische Transformationsprozesse, die mehrperspektivisch in den Blick genommen werden (Hempel et al. 2024).

2 Das Projekt mit dem Titel „DIALOG – Technik, Gesellschaft, Menschenrechte: Interdisziplinarität in der Lehrer\*innenbildung“ ist ein hochschuldidaktisches Entwicklungsprojekt an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau (RPTU). Entwickelt und erprobt werden auf den Prinzipien der Interdisziplinarität und Menschenrechtsbildung basierende, flexibel einsetzbare Bausteine für die Lehrer\*innenbildung, die sich thematisch auf eine Auseinandersetzung mit technischen Transformationsprozessen beziehen.

2. *Vernetzung* (Ziele): Im interdisziplinären Lehren und Lernen können drei Zieldimensionen unterschieden werden, die in analoger Weise auch für den fächerübergreifenden Unterricht in der Schule formuliert werden (Caviola et al. 2011): So geht es zunächst (a) um eine Aneignung oder zumindest ein Verständnis fachlicher Denk- und Arbeitsweisen einer (fremden) Disziplin, weiter (b) um eine Integration oder Synthese unterschiedlicher fachlicher Perspektiven in Bezug auf eine gemeinsame Frage- oder Problemstellung und schließlich (c) um eine Reflexion des fächervernetzenden Vorgehens, die auch die Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Disziplin umfasst.<sup>3</sup>
3. *Aktivierung* (Methoden): Wie auch der fächerübergreifende Unterricht in der Schule ist das interdisziplinäre Lernen und Lehren in der Hochschule programmatisch durch ein höheres Maß an Offenheit und an Möglichkeiten der Selbst- und Mitbestimmung der Studierenden gekennzeichnet. Sie „nehmen eine aktive Rolle im Lernen ein und stehen im Mittelpunkt ihrer eigenen Lernerfahrung“ (Braßler 2023, 40).
4. *Begegnung* (Kooperation): Interdisziplinäres Lernen setzt idealerweise Begegnungen mit Lehrenden oder Studierenden anderer Disziplinen voraus, mithin das kooperative Arbeiten an Frage- und Problemstellungen (vgl. Tänzer & Förster in diesem Band). Solche Begegnungen unterstützen eine nachhaltige Konfrontation mit anderen fachlichen Perspektiven, evozieren Erklärungs- und Aushandlungsbedarfe und sind letztlich auch Bedingung der (Selbst-)Reflexion, die wir als wichtiges Ziel interdisziplinärer Lehre ausgewiesen haben.

### 3 Fächervernetzung und Hochschullernwerkstattarbeit

Bevor wir die Passung zwischen Fächervernetzung und Hochschullernwerkstattarbeit diskutieren, unternehmen wir den schwierigen Versuch, nun auch ein Selbstverständnis der Hochschullernwerkstattarbeit zu skizzieren. Wir orientieren uns dafür an der Arbeitsdefinition des Internationalen Netzwerks der Hochschullernwerkstätten (AG Begriffsbestimmung 2022) sowie an Sondierungen, die von der spezifischen Hochschullernwerkstattarbeit in Halle ausgehen (Schöps et al. 2019). Folgt man der Definition der AG Begriffsbestimmung (2022) erscheint Hochschullernwerkstattarbeit als alternative Form des Studierens und bietet einen Ort

---

3 Für Studierende des Lehramts und insbesondere des Grundschullehramts stellt sich die Frage, inwiefern sie angesichts des Studiums mehrerer Fächer und der frühen Orientierung am späteren Berufsfeld überhaupt ein disziplinäres Denken bzw. einen Fachhabitus ausprägen und ob sie nicht als Generalist\*innen auszubilden sind (Burren et al. 2018). Andererseits ist ihr Studium eben fachlich strukturiert und haben sie auch im späteren Beruf die Aufgabe, fächerübergreifendes Lernen zu initiieren, was wiederum die Aneignung reflektierter Fachlichkeit(en) voraussetzt (Hericks & Meister 2020).

„demokratischen, inklusiven und partizipativen Lernens.“ Als Konsequenz daraus verändern sich die Rollen von Lehrenden und Studierenden: Die Lehrenden leisten Lernbegleitung und -unterstützung und gewährleisten u. a. dadurch eine offene Lernumgebung. Neben der lernprozessbegleitenden Anregung und Unterstützung zeichnet sich die Hochschullernwerkstattarbeit durch räumliche Flexibilität und eine vielseitige Materialausstattung aus (ebd.; Schöps et al. 2019). Diese Aspekte bilden für die Studierenden die Grundlage, selbstbestimmt, selbstorganisiert und selbstverantwortet lernen zu können (Kelkel & Peschel 2018; Kihm, Diener & Peschel 2020). Weiterhin eröffnet ihnen die Hochschullernwerkstattarbeit die Möglichkeit, sich als Akteur\*innen der Hochschule selbst erfahrungs- und interessenorientiert auch jenseits curricularer Anforderungen des Studiums einzubringen (Kramer 2020). Sie ermöglicht kooperatives Lernen und gleichberechtigtes Zusammenarbeiten und Mitbestimmen und stellt so eine auf „statusgruppen- und studiengangübergreifende Kommunikation, Kooperation und Vernetzung gerichtet[e] [...] Schnittstelle in und außerhalb der Hochschulorganisation“ (AG Begriffsbestimmung 2022) dar.

Ein besonderes Augenmerk liegt schließlich auf dem Aspekt der Reflexion: Durch die Selbstbestimmtheit und Selbststeuerung des eigenen Lernens können der eigene Lernprozess und die eigenen Lernerfahrungen reflektiert werden. Ebenso kann je nach Format ein Reflexionsprozess bezüglich der eigenen (fachlichen) Perspektive initiiert werden. In Bezug auf das spätere Lehrer\*innensein bekommt diese reflexive Praxis innerhalb der Hochschullernwerkstattarbeit einen besonderen Stellenwert, da sie als Bedingung der Übertragung der eigenen Erkenntnisse auf die pädagogische Gestaltung von Lernumgebungen hervortritt (Schöps et al. 2019). Mit Blick auf dieses Selbstverständnis können wir nun einige Aspekte identifizieren, die Interdisziplinarität bzw. Fächervernetzung als ein zwar nicht zwingendes, aber doch *naheliegenderes* Gestaltungsprinzip von Hochschullernwerkstattarbeit begründen: die Tendenz zur (disziplinären) Grenzüberschreitung, ähnliche methodische Prinzipien für die Gestaltung von Lernumgebungen, Raum für Begegnung und der Anspruch an Reflexion. Mit Tendenz zur (disziplinären) Grenzüberschreitung ist erstens gemeint, dass Hochschullernwerkstattarbeit nicht disziplinär präfiguriert ist (Peschel 2020; Stadler-Altman & Lang 2023). Indem sie oft als Alternative zur klassischen Hochschullehre, die fachsystematisch und vermittelnd angelegt ist, betrachtet wird, erscheint eine stärkere Problemorientierung und eine Öffnung der Auseinandersetzung über die Grenzen einer Disziplin hinaus naheliegend. Hier sehen wir sogar die Tendenz, dass Hochschullernwerkstatt – je stärker sie sich als Alternative nicht nur zum ‚traditionellen‘ Studieren, sondern auch als Ort veränderter Wissenschaft versteht – einer *transdisziplinären* Logik folgt, d. h. daran orientiert ist, Wissen auch unter Einbezug von Perspektiven „außerhalb der Grenzen etablierter Fachrichtungen aufzubauen, zu diskutieren und didaktisch zu vermitteln“ (Philipp & Schmohl 2021, 15f., auch Kihm,

Diener & Peschel 2020). Das geht insofern über Interdisziplinarität hinaus, als dass diese immer noch disziplinar gebunden und damit der bestehenden institutionellen Ordnung verhaftet bleibt.

Anschlussfähigkeit besteht zweitens in der methodischen Gestaltung von Lernprozessen, nämlich dem Fokus auf die Initiierung und Begleitung selbstgesteuerten und selbstverantworteten Lernens, der für beide Konzepte zentrales Anliegen ist. Für Fächervernetzung ist das aber nicht zwingend, sie kann auch in anderen methodischen Settings Gestaltungsprinzip sein. Insofern akzentuiert Fächervernetzung in Hochschullernwerkstatt eher diesen Teilaspekt eines aktivierenden interdisziplinären Lernens. Gleiches gilt, drittens, für interdisziplinäre Begegnungen und Möglichkeiten des Dialogs, für den Hochschullernwerkstatt Raum bietet (Breidenstein et al. 2020). Dort können sich verschiedene Sicht- und Arbeitsweisen und somit auch verschiedene Fachperspektiven begegnen, die es innerhalb von Arbeits- und Lernprozessen miteinander in Beziehung zu setzen gilt. Eine solche alternative, denn offenere und zugleich dialogischere Praxis des Studierens, braucht viertens Gelegenheiten zur Reflexion der gegenseitigen Bezüge und ihrer Grundlagen, die im traditionellen Fachstudium zumeist schon gesetzt sind und unhinterfragt bleiben.

Einschränkend muss hervorgehoben werden, dass Hochschullernwerkstatt nicht von sich aus und automatisch interdisziplinäres Lernen ermöglicht. In ihr können auch Lernprozesse stattfinden, die eindeutig fachlich verortet sind oder, auf der anderen Seite, überhaupt keine fachlichen Bezüge aufweisen (Kihm, Diener & Peschel 2020). Was dominiert, hängt nicht zuletzt von den je spezifischen Hochschullernwerkstattskonzepten ab, die an verschiedenen Standorten auch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und institutionelle Anbindungen haben. Fächervernetzung muss – anders formuliert – aktiv hergestellt werden. Sie setzt ggf. eine gemeinsame Lehrplanung eines interdisziplinär zusammengesetzten Teams voraus, die organisatorisch und kollegial – ähnlich der fächerübergreifenden Unterrichtsplanung in der Schule (Hempel 2020) – herausfordernd sein kann. Problematisch erscheint jedenfalls, wenn solche Koordinierungsleistungen ausbleiben und „die Herstellung interdisziplinärer Bezüge in erster Linie den Studierenden abverlangt und überlassen wird und unter Umständen auch gar nicht stattfindet“ (Wissenschaftsrat 2020, 38).

Eine weitere Herausforderung sehen wir darin begründet, dass der starke Fokus auf das selbstgesteuerte und selbstverantwortete Lernen, verstärkt durch die oft auch fakultative Angebotsstruktur der Veranstaltungen und eines möglicherweise transdisziplinären Wissenschaftsverständnisses in den Hochschullernwerkstätten zu einer Entfachlichung des Lernens führen kann. Damit ist gemeint, dass in der Bearbeitung persönlicher Interessen oder gesellschaftlicher Probleme fachliche Perspektiven und eine hierauf bezogene Reflexion gar keine entscheidende Rolle mehr spielen (Peschel & Kihm 2020). Das wäre nicht notwendig ein Problem

für das Konzept der Hochschullernwerkstattarbeit, aber wohl für das Konzept der Interdisziplinarität, deren bildender Mehrwert dort gesehen wird, „wo die Fachlichkeit als regulierendes Erkenntnisprinzip thematisiert und erkannt, ihre Grenzen erfahren und bewusst überschritten werden können“ (Künzli 2019, 12).

#### 4 (Re)Vision\_(Re)Flektion. Ein Beispiel aus der Praxis der Hochschullernwerkstatt Halle

Wir plädieren dafür, Hochschullernwerkstattarbeit nicht nur als potenziell interdisziplinär auszuweisen, sondern sie perspektivisch auch als zentralen Ort einer interdisziplinären Hochschullehre konzeptionell weiterzuentwickeln. Das nachfolgend dargestellte ‚Beispiel aus der Praxis‘ versteht sich als ein Beitrag hierzu und hat illustrativen Charakter. An der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg bieten wir im Rahmen des Grundschullehrstudiums eine seminarübergreifende Lehrveranstaltung unter dem Titel *(Re)Vision\_(Re)Flektion*<sup>4</sup> an. Alle beteiligten Seminare finden in den Räumen der Hochschullernwerkstatt Halle statt und fokussieren die praktische Transformation künstlerischer Produkte. Hierfür fertigen vier Seminargruppen in je unterschiedlichen Bereichen ästhetischer Bildung in einem dreiwöchigen Rhythmus künstlerische Produkte an. Nach drei Wochen werden die jeweiligen Produkte an eine andere Gruppe weitergeben und in die gruppeneigene Ausdrucksform transformiert (s. Abb. 2). Die einzelnen Gruppen bekommen dabei keine Erklärungen und keinen Kontext zum erhaltenen Produkt.

Die Veranstaltung ist vom Schulprojekt „Alles bleibt anders“ inspiriert, welches in einem Aufsatz von Lars Oberhaus (2009) vorgestellt wird. Anstelle von Studierenden stellen dort Schüler\*innengruppen nach dem Stille-Post-Prinzip künstlerische Produkte her bzw. transformieren sie. Die Schulfächer Musik, Kunst, Darstellendes Spiel und Deutsch übernehmen dabei jeweils eine Gruppe. Als „Form eines ungewöhnlichen fächer-, jahrgangs- und schulübergreifenden Projektes“ (ebd., 60) erfolgt dann eine intensive Auseinandersetzung mit den anderen Kunstprodukten und -bereichen sowie eine praktische Umsetzung von Kooperation und künstlerischer Transformation.

Gleich dem schulerprobten Projekt bei Oberhaus wird die Lehrveranstaltung mit einer gemeinsamen Präsentation aller Ergebnisse beendet. Letztlich sollen neben den ästhetischen Bildungsprozessen auch die eigenen bzw. fremden fachlichen Perspektiven und deren Beitrag für das gemeinsame Produkt sowie die Potenzia-

4 Der Titel der Lehrveranstaltung betont zwei Formen ästhetischer Begegnung: „(Re)Vision“ verbindet das ‚Wahrnehmen‘ mit dem ‚Wieder-Ansehen‘. Es geht um das Begegnen des Eigenen mit dem Anderen in einem dialogischen Verhältnis. „(Re)Flektion“ verbindet wiederum das ‚Zurückdenken‘ mit dem ‚Verändern‘. Im Projekt wird die Reflexion des Eigenen und des Anderen nicht allein als kognitive Leistung verstanden, sondern immer wieder praktisch in die künstlerische Arbeit transportiert. Der Unterstrich symbolisiert dabei die Parallelität beider Modi der Begegnung.

le und Herausforderungen interdisziplinärer Zusammenarbeit reflektiert werden. Konzeptionelles Ziel ist es, in und anhand der praktischen Erprobung künstlerischer Transformationen ästhetisch-fachliche Praktiken in einem offenen und partizipativen Lernsetting zu realisieren, deren Spezifika und jeweiligen Grenzen zu erkennen und über die Möglichkeiten von Fächervernetzung und -überschreitung nachzudenken.

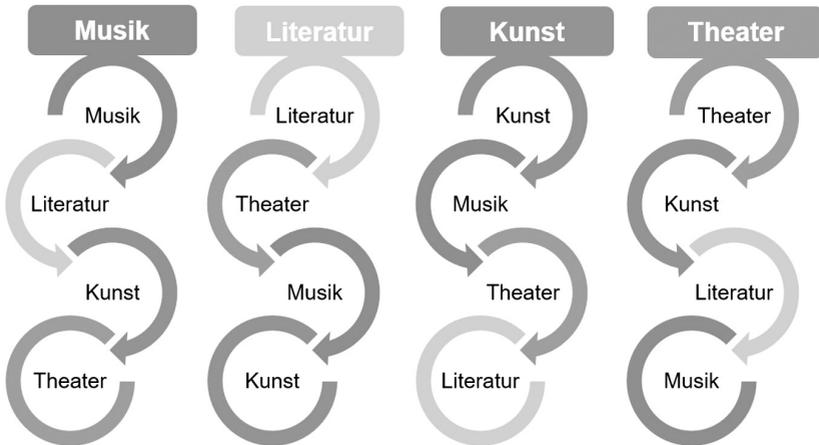


Abb. 2: Transformationssequenzen (eigene Darstellung).

Die Lehrveranstaltung verbindet selbstgesteuertes und offenes mit disziplinärem *und* interdisziplinärem Lernen. Mittels künstlerischer Transformationen kann eine Begegnung unterschiedlicher Perspektiven stattfinden, bei welcher die Studierenden eigenständig und schöpferisch tätig werden. Durch das Live-Erlebnis bei der Ergebnispräsentation werden die Beteiligten zur Reflexion des eigenen künstlerisch-ästhetischen Standpunktes angeregt. Diese reflexive Perspektivübernahme als Leitmotiv stellt den Motor für die Produktion neuer künstlerischer Lern- und Kunstobjekte dar. Eine solche Auseinandersetzung mit den verschiedenen fachlichen Perspektiven, ihren Potenzialen und Grenzen wird durch die fachlich heterogene Zusammensetzung der Seminargruppen befördert. Dies bedarf letztlich eines bereichsübergreifenden Dialogs, welcher während der Lehrveranstaltung vermittelt über die Arbeit mit den zu interpretierenden und zu transformierenden Kunstprodukten und konkret durch die Reflexion dieser gemeinsamen Erfahrung erfolgt. Es ist möglich, die Transformationssequenzen flexibel zu erweitern. Auch ist das Seminarkonzept an sich wiederholbar und ergebnisoffen. Perspektivisch bietet es sich an, den Adressat\*innenkreis für Studierende des Lehramts anderer

Schulformen zu öffnen oder auch Schüler\*innen einzubinden. Dadurch könnten dann die Studierenden gleichzeitig die Rolle der Produzierenden *und* der Lernbegleiter\*innen einnehmen und erproben (Peschel & Kihm 2020). Aus unserer Sicht ist diese Seminarkonzeption ein Beispiel dafür, wie ästhetische Bildung in fächervernetzender Weise von den Charakteristika der Hochschullernwerkstatt – ihrer materiellen und räumlichen Ausstattung sowie ihrer methodischen Ausrichtung auf selbstverantwortetes und -bestimmtes Lernen – profitieren kann.

## 5 Fazit und Ausblick

In diesem Beitrag haben wir danach gefragt, inwiefern Hochschullernwerkstattarbeit Fächervernetzung ermöglicht oder begünstigt. Tatsächlich zeigt sich eine hohe Anschlussfähigkeit der beiden Konzepte. Sie sind gegenüber engem disziplinärem Lernen offener sowohl für komplexe Probleme und Herausforderungen als auch für die Interessen und Erfahrungen der Studierenden. Hier wie dort geht es darum, tradierte Grenzen zu überschreiten, Begegnungen zu ermöglichen und damit verbundene Erfahrungen und ggf. Irritationen zu reflektieren.

Trotzdem unterscheiden sich die beiden Konzepte in ihrem zentralen hochschuldidaktischen Kern: Während für Fächervernetzung die *Integration und Reflexion fachlicher Perspektiven* maßgeblich ist, steht – bei einer großen ausdifferenzierten Breite an Möglichkeiten – zumeist das *selbstverantwortete Lernen* im Zentrum von Hochschullernwerkstattarbeit. Stellt man den jeweiligen Kern scharf, dann ergeben sich durchaus Spannungen: Eigenverantwortliches und interessengeleitetes Tun kann die Bedeutung von Fachlichkeit insgesamt und damit die Grundlage für Fächervernetzung marginalisieren. Die anspruchsvolle und reflektierte Relationierung fachlicher Perspektiven im Hinblick auf komplexe Themen kann die Logiken, Hierarchien und Muster tradierter Hochschullehre reproduzieren, die viele Vertreter\*innen von Hochschullernwerkstattarbeit überwinden wollen.

In der konzeptionellen Diskussion erscheint es uns sinnvoll, die Einordnung von Hochschullernwerkstattarbeit als transdisziplinäres hochschuldidaktisches Konzept weiter zu verfolgen, das sich gegenüber dem interdisziplinären Lehren und Lernen noch einmal offener zeigt. Empirisch braucht es Einblicke in die Praxis inter- oder auch transdisziplinären Lernens im Rahmen von Hochschullernwerkstattarbeit, die die hier konstatierten Chancen, aber auch möglichen Spannungen be- oder widerlegen bzw. konkretisieren helfen. Auch die begleitende Evaluation von (Re)Vision\_(Re)Flektion soll hierzu beitragen.

## Literatur

- AG Begriffsbestimmung. (2022). *Arbeitsdefinition zum Begriff „Hochschullernwerkstatt“ – Fassung vom 08.03.2022. Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten (NeHle e.V.)*. Abgerufen von <https://lernwerkstatt.info/hochschullernwerkst%C3%A4tten> (zuletzt geprüft am 03.07.2024)
- Bolte, S. & Lerch, S. (2023). Interdisziplinarität: Eine theoretische Annäherung an einen viel besprochenen Begriff. In M. Braßler, S. Brandstädter & S. Lerch (Hrsg.), *Interdisziplinarität in der Hochschullehre* (S. 15-30). Bielefeld: wbv.
- Braßler, M. (2023). Interdisziplinäres Lehren und Lernen – Eine Betrachtung aus konstruktivistischer, bildungstheoretischer und konstruktivistischer Perspektive. In M. Braßler, S. Brandstädter & S. Lerch (Hrsg.), *Interdisziplinarität in der Hochschullehre* (S. 31-44). Bielefeld: wbv.
- Breidenstein, G., Burkhardt, S., Rabe, T., Schöps, M. (2020). Zur Materialität des Lernens. Anregungen aus einem interdisziplinären Forum in der Hochschullernwerkstatt. In K. Kramer, D., Rumpf, M., Schöps & S. Winter (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts* (S. 335-347). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Burren, S., Lüscher, M. & Künzli David, C. (2018). Professionalisierung von Generalist/innen? Spannungsfelder einer fachlich strukturierten Hochschulausbildung und einer vorfachlich angelegten Unterrichtspraxis von Lehrpersonen in der Schuleingangsstufe. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11(2), 301-314.
- Caviola, H., Kyburz-Graber, R. & Locher, S. (2011). *Wege zum guten fächerübergreifenden Unterricht: Ein Handbuch für Lehrpersonen*. Bern: hep.
- Duncker, L. (2021). Fachbezogenes und fächerübergreifendes Lernen: Zur didaktischen Rekonstruktion der Wirklichkeit in und zwischen den Schulfächern. In L. Duncker (Hrsg.), *Didaktische Reflexivität in Schule und Unterricht: Zum Bildungsanspruch des Lehrens und Lernens* (S. 101-115). München: Kopaed.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts. (Hrsg.) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hempel, C. (2020). *Die gemeinsame Planung fächerübergreifenden Unterrichts: Fallanalysen zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hempel, C., Theophil, M., Urbany, W., Bahr, M. & Heldt, I. (2024). Technik, Gesellschaft, Menschenrechte: Zur Konzeption interdisziplinärer Lehr-Lern-Bausteine für die Lehrer\*innenbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 7(1), 167-182.
- Hericks, U. & Meister, N. (2020). Das Fach im Lehramtsstudium: theoretische und konzeptionelle Perspektiven. In N. Meister, U. Hericks, R. Kreyer & R. Laging (Hrsg.), *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung: Das Fach im Diskurs zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft* (S. 3-17). Springer VS.
- Huber, L. (2013). Lehre und Lernen in den Disziplinen: Anerkennung und Transzendierung von Fachkulturen. *HDS:Journal*, (1), 5-21.
- Kelkel, M & Peschel, M. (2018). Fachlichkeit in Lernwerkstätten. In M. Peschel & M. Kelkel (Hrsg.), *Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten*. (S 15-34). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kihm, P., Diener, J. & Peschel, M. (2020). Qualifizierungsprozesse und Qualifikationsarbeiten in Hochschullernwerkstätten – Forschende Entwicklung einer innovativen Didaktik. In: K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps & S. Winter (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts* (S. 321-335). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klafki, W. (2007). Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts: Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In W. Klafki (Hrsg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (S. 43-81). Weinheim/Basel: Beltz.
- Kramer, R.-T. (2020). Zum Problem der Professionalisierung im Lehramtsstudium und zum Potenzial der Hochschullernwerkstatt. In: K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps & S. Winter (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts* (S. 275-288). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Künzli, R. (2019). Disziplinarität und Transdisziplinarität. *Inter- und transdisziplinäre Bildung*, (1), 8-15.
- Murmann, L. (2019). Viele Fächer, viele Perspektiven: Fachlichkeit im Sachunterricht. In M. Heer & U. Heinen (Hrsg.), *Die Stimmen der Fächer hören: Fachprofil und Bildungsanspruch in der Lehrerbildung* (S. 395-412). Paderborn: Schöningh.
- Oberhaus, L. (2009). „...an den Fransen erkennt man das Gewebe.“ Potenziale künstlerischer Transformationsprozesse im fächerübergreifenden (Musik-)Unterricht. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung* (S. 49-65). Essen: Die Blaue Eule.
- Peschel, M. & Kihm, P. (2020). Hochschullernwerkstätten – Rollen, Rollenverständnisse und Rollenaushandlungen. In: K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps & S. Winter (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts* (S. 296-309). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Peschel, M. (2020). Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten. Begrifflichkeiten und Entwicklungen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20(3), 96-105.
- Philipp, T. & Schmohl, T. (2021). Transdisziplinäre Didaktik – Eine Einführung. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Hochschulbildung. Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 13-24). Bielefeld: transcript.
- Schmohl, T. (2023). Interdisziplinäre und transdisziplinäre Hochschuldidaktik. In R. Rhein & J. Wildt (Hrsg.), *Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven* (S. 63-88). Bielefeld: transcript.
- Schöps, M., Kramer, K. & Rumpf, D. (2019.). „Hochschullernwerkstatt – ist doch klar! ...?“ Überlegungen zu einer Gegenstandsbestimmung im Selbst- und Fremdverständnis. In S. Tänzler, G. Mannhaupt, M. Berger & M. Godau (Hrsg.), *Lernwerkstätten im Spannungsverhältnis zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum* (S. 19-31). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stadler-Altman, U. & Lang, A. (2023). Interaktion und Heterotopie als Denkfiguren für (Hochschul-)Lernwerkstätten. Zur Bedeutung von Körper und Raum in der pädagogischen Werkstattarbeit. In P. Kihm, M. Kelekel, M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien* (S. 186-207). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weber, H., Thumser-Dauth, K., van den Eeden, M., Sonnleitner, K. & Gerlach, T. (2017). Perspektivenwechsel in der Lehre durch inter- und transdisziplinäres Lernen. *Konturen. Zeitschrift der Hochschule Pforzheim*, 35, 74-77.
- Wissenschaftsrat. (2020). *Wissenschaft im Spannungsfeld von Disziplinarität und Interdisziplinarität* [Positionspapier (Drs. 8694-20)]. Abgerufen von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2020/8694-20.html> (zuletzt geprüft am 12.07.2024)

## Autoren

### Hempel, Christopher, Jun.-Prof. Dr.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Fächerübergreifender Unterricht, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung.

[christopher.hempel@paedagogik.uni-halle.de](mailto:christopher.hempel@paedagogik.uni-halle.de)

### Weigelt, Marcel

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Fächerübergreifender Unterricht, Ästhetische Bildung, Praxis musiktheatralen Arbeitens an Schulen.

[marcel.weigelt@paedagogik.uni-halle.de](mailto:marcel.weigelt@paedagogik.uni-halle.de)