

KONZEPTBAUSTEIN NR. 12 – JUNI 2026

JAKOB MÄSEL

---

# Mehr Kontext: Ein Blick auf Transdisziplinarität in der künstlerischen Hochschullehre

---

Filmuniversität Babelsberg KONRAD WOLF

---

Fachdisziplin: Tonmeister\*in für audiovisuelle Medien

---

Themenbereich: Gruppendynamik gestalten

---

#### Quellenangabe

Mäsel, J. (2026): Ein Blick auf Transdisziplinarität in der künstlerischen Hochschullehre. Kontextualisierung und theoretischer Hintergrund des Lehrkonzeptes „Transdisziplinäres Lernen mit der schreibdidaktischen Methode des Clustering.“ Best Practices heterogenitätsorientierter Lehre in verschiedenen Fachdisziplinen. Konzeptbaustein Nr. 12, Potsdam: Netzwerk Studienqualität Brandenburg. (Online verfügbar unter: [www.sqb-hetkom.de](http://www.sqb-hetkom.de))

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung – Nicht-Kommerziell – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz. [www.creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/](http://www.creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



# Ein Blick auf Transdisziplinarität in der künstlerischen Hochschullehre

JAKOB MÄSEL

## Kontextualisierung und theoretischer Hintergrund des Lehrkonzeptes „Transdisziplinäres Lernen mit der schreibdidaktischen Methode des Clustering“

In der künstlerischen Hochschullehre prägen die Heterogenität der Studierenden sowie ihre starke Projektfokussierung den Lehrkontext auf entscheidende Weise. Die Lehrpraxis findet so gut wie immer in multidisziplinären Szenarien statt: Es kommen viele Menschen aus unterschiedlichen Disziplinen zusammen oder es wird für die Genese eines Kunstwerkes Wissen aus diversen Disziplinen verwendet oder verknüpft. Im Konzeptbaustein „Transdisziplinäres Lernen mit der schreibdidaktischen Methode des Clustering“<sup>1</sup> finden deshalb die Begriffe Multidisziplinarität, Interdisziplinarität und Transdisziplinarität vielfach Verwendung und sollen kurz definiert werden, um das Ziel der zu entwickelnden Methode, die Perspektiventransformation, noch präziser evaluieren zu können (vgl. Boix Mansilla 2017).

**Multidisziplinäres Lernen:** Konzepte aus verschiedenen Disziplinen werden nebeneinander betrachtet, ohne sie miteinander zu verbinden. Es fehlt die Integration der verschiedenen Perspektiven.

**Interdisziplinäres Lernen:** Dies geht über das bloße Nebeneinander von Disziplinen hinaus, indem es versucht, Konzepte, Methoden und Theorien aus verschiedenen Disziplinen zu integrieren, um komplexe Probleme zu lösen.

**Transdisziplinäres Lernen:** Bei dieser Form des Lernens werden Grenzen zwischen Disziplinen (auch Institutionen) bewusst überschritten, um gemeinsame Konzepte und Methoden zu entwickeln, die über traditionelle Fachbereiche hinausgehen und auf die Lösung realer Probleme abzielen.

Transdisziplinäre Kompetenzen sind meist nicht curricularisiert oder strukturell verankert. Dies erzeugt Herausforderungen, die auch in vielen nicht-künstlerischen Kontexten zutage treten<sup>2</sup> und kann zu erheblichen Schwierigkeiten, z. B. in der Terminierung und Raumplanung, Schwankungen in der Zahl der Teilnehmenden oder im Grad der Multidisziplinarität führen (vgl. di Giulio/Defila 1998).

---

<sup>1</sup> Mäsel, J. (2026): Transdisziplinäres Lernen mit der schreibdidaktischen Methode des Clustering. Best Practices heterogenitätsorientierter Lehre in verschiedenen Fachdisziplinen. Konzeptbaustein Nr. 12, Potsdam: Netzwerk Studienqualität Brandenburg. (Online verfügbar unter: [www.sqb-hetkom.de](http://www.sqb-hetkom.de)).

<sup>2</sup> Bolte/Lerch (2023) berichten beispielsweise aus dem Bereich der Architektur, Erziehungs- und Bauingenieurwissenschaften, dass die Kooperation der „jeweiligen Akteur\*innen [...] oft nicht korrekt umgesetzt wird und Interdisziplinarität als solches nur noch eine Worthülse ist.“ (Bolte/Lerch 2023, S. 18).

Filmische Praxis ist in der Regel interdisziplinär, da verschiedene Disziplinen zusammenarbeiten müssen, um das komplexe Problem der Entstehung eines Filmes zu lösen. Zum Beispiel wird an der Filmuniversität Babelsberg die Interdisziplinarität durch studiengangübergreifende Filmprojekte gefördert. Die Studienform erfüllt jedoch selten das Kriterium der Transdisziplinarität, da Studierende überwiegend in ihren Studiendisziplinen lernen und in den praktischen Projekten dann aus ihrer disziplinären Rolle heraus agieren. Wer also zum Beispiel Kamera studiert, wird bei studentischen Filmprojekten primär Arbeiten aus dem Kamera-Department übernehmen und kommt mit Inhalten und Studierendengruppen von bspw. Tonmeister\*innen nur selten in transdisziplinäre Kooperation. Da sich die Studierenden bereits vor dem Studium auf ihre jeweilige Spezialisierung festlegen, ist dies für sie zunächst auch gut und entspricht mit hoher Wahrscheinlichkeit ihrem Interesse. Aus filmemacherischer Perspektive entsteht dabei allerdings auch ein verengter Blick auf ein idealerweise transdisziplinäres Produkt.

Individuelle künstlerische Entwicklung in kleinen Lerngruppen steht im künstlerischen Studium im Vordergrund. Nicht-standardisierte Verfahren der Wissensvermittlung und fließende Rollen zwischen Lehren und künstlerischer (Ko-)Produktion sind also an der Tagesordnung. Studierende wie Lehrende befinden sich dadurch in einem Spagat zwischen dem projektorientierten Werkstattprinzip und der curricularen Kompetenzvermittlung. Didaktisch bedeutet dies stark individualisierte Lernwege und eine entsprechend große Heterogenität in Vorwissen und Motivation. Bei solch prozess-offenen Lernbiografien sind die konkreten Produkte der künstlerischen Arbeit schwer bis kaum zu bewerten. Benotete Leistungsnachweise spielen daher eine untergeordnete Rolle, der Kompetenzzugewinn muss anders evaluiert werden.

Insgesamt liegt also ein Lehr-Lern-Setting vor, das sich in vielen Punkten von geisteswissenschaftlichen oder MINT-Umgebungen unterscheidet. Die transdisziplinären Herausforderungen jedoch sind ähnlich, deshalb liegt nahe, dass auch methodische Lösungsansätze feldübergreifend nützlich sein können. Die Methode des Clustering adressiert dabei fachlich übertragbare didaktische Herausforderungen, u. a. interdisziplinäre Kooperation, heterogene Gruppen, kreative Wissensformate, Perspektiventransformation, persönliche Weiterentwicklung im eigenen Lernprozess.

Aktuelle Forschung zur handlungsorientierten Didaktik schlägt deshalb fachübergreifend Lehr-Lern-Räume vor, die dem künstlerischen Hochschulbetrieb bereits inhärent sind, was den interdisziplinären Nutzen der Beschäftigung mit künstlerischen Lehr-Lern-Räumen verdeutlicht (vgl. Thelle/Vida 2026; Boys 2011). Handlungsorientierte Didaktik folgt der konstruktivistischen Lerntheorie (vgl. Harel/Papert 1991), welche auf dem Konstruktivismus aufbaut. Die konstruktivistische Lerntheorie verortet einen erfolgreichen Lernprozess in der Rekonstruktion statt in der schlichten Weitergabe von Wissen. Lernen geschieht demnach in einem aktiven Prozess der Lernenden, in dem sie selbst Wissensstrukturen konstruieren. Über die Umstände, wie diese Strukturen zustande kommen, macht der Konstruktivismus vorerst keine Aussage. Die konstruktivistische Lerntheorie geht diesen Schritt weiter. Ihr zufolge findet ein optimaler Lernprozess erst mit der Konstruktion eines realen Objektes statt, dem die Lernenden Bedeutung zumessen. Der konstruktivistische Ansatz verfolgt als Lernziel nicht das Erlangen eines abgeschlossenen Wissens über absolute Wahrheiten, sondern das tiefe Verständnis für die Komplexität einer Sache unter ständiger Reflexion.

Dies führt zum pragmatisch-konstruktionistischen Modell des interdisziplinären Lernens, das an der Harvard Universität entwickelt wurde (vgl. Boix Mansilla 2017). Boix Mansilla zeigt, dass gerade im künstlerischen Kontext die Fähigkeit des interdisziplinären Denkens essenziell ist. Transdisziplinäre Arbeit fördert das Erlernen interdisziplinären Denkens durch den hohen Grad der Integration der verschiedenen Disziplinen. Dabei werden bewusst Grenzen zwischen Disziplinen überschritten, um gemeinsame Konzepte und Methoden zu entwickeln, die über traditionelle Fachbereiche hinausgehen und auf die Lösung realer Probleme abzielen. Das Modell nennt sich pragmatisch, weil die Auseinandersetzung mit der zu untersuchenden Materie zu einem (gesellschaftlich) nützlichen Produkt führen soll.

Ein Beispiel für ein solches Produkt jenseits künstlerischer Arbeit ist das DANURB-Projekt<sup>3</sup>, das die Identifikation, Kartierung und Aktivierung kulturellen Erbes entlang der Donau betreibt. In der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftler\*innen, regionalen Akteur\*innen und zivilgesellschaftlichen Gruppen entsteht Wissen nicht allein durch Analyse, sondern durch kontextsensible Ko-Konstruktion. Ziel ist nicht nur Erkenntnisgewinn, sondern die Ermöglichung realer, partizipativer Transformationsprozesse, etwa durch die (Re-)Aktivierung von Stätten kulturellen Erbes entlang der Donau. Pragmatisch ist es, weil ein anwendungsorientiertes Erkenntnisinteresse vorliegt: Kulturelles Erbe wird als Ressource gesehen, um soziale Kohäsion und ökonomische Resilienz zu stärken. Der Fokus liegt auf Lösungen, die im lokalen Kontext funktionieren, statt auf der Verifikation abstrakter Theorien (vgl. Dumreicher u. a. 2018).

Ein weiteres Beispiel wäre die Entstehung eines Kunstwerkes, das viele Disziplinen integriert. Ein Drehbuch vereint beispielsweise Dramaturgie und audiovisuelle Ästhetik sowie psychologische, politische, ethnologische oder historische Aspekte und viele weitere Disziplinen, je nach Thematik. In der Drehbuchentwicklung werden reale Akteur\*innen genauso wie Filmemacher\*innen oder Produktionsfirmen beteiligt. Doch auch die an der Filmherstellung beteiligten Gewerke müssen sich mit jedem dieser Aspekte auseinandersetzen und im besten Fall durch bidirektionale Wechselwirkungen in einem transdisziplinären Wirkkreis einen Mehrwert erzeugen.

In einem letzten Schritt zum Lehr-Lern-Raum integriert Braßler (2023) das pragmatisch-konstruktionistische Modell interdisziplinären Lernens mit dem Prinzip des Constructive Alignment. Das Ziel ist die Gestaltung eines interdisziplinären Raumes mit einem hohen Grad an Aktivierung, vielfältigen Möglichkeiten der interdisziplinären Begegnung der Studierenden und kontinuierlicher Reflexion (vgl. Braßler 2023, S. 42). Betrachtet man die Definitionen von Multi-, Inter- und Transdisziplinarität bei Braßler kritisch, so fällt auf, dass sie nicht trennscharf gebraucht werden. Um ihren Beitrag einmal klar in die obige Definition einzuordnen: Das pragmatisch-konstruktionistische Modell nach Braßler schlägt einen transdisziplinären Lehr-Lern-Raum vor, der multidisziplinäre Zielgruppen anspricht und einen interdisziplinären Austausch fördert, um ein komplexes reales Produkt entstehen zu lassen.

Die Lehr-Lern-Räume, die ich in meinen Seminaren im Lehrgebiet Film einsetze, decken sich mit den von Braßler beschriebenen und sind daher für Entwicklungsfragen transdisziplinärer Methodik geeignet. Wie diese Räume konkret beschaffen sind, beschreibe ich am Beispiel des an der Filmuniversität Babelsberg Konrad Wolf durchgeführten Seminars „Filmisch hören – Hörend filmen“.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> <https://www.tuwien.at/ar/ifoer/forschung/forschungsprojekte/danurb> (zuletzt zugegriffen 12.05.2026).

<sup>4</sup> Mäsel, J. (2026): Transdisziplinäres Lernen mit der schreibdidaktischen Methode des Clustering. Best Practices heterogenitätsorientierter Lehre in verschiedenen Fachdisziplinen. Konzeptbaustein Nr. 12, Potsdam: Netzwerk Studienqualität Brandenburg. (Online verfügbar unter: [www.sqb-hetkom.de](http://www.sqb-hetkom.de))

## Quellen

- Boix Mansilla, V. (2017): Interdisciplinary Learning: A Cognitive-Epistemological Foundation. In: Frodeman, R./ Klein, J. T./Pacheco, R. C. S. (Hg.): The Oxford Handbook of Interdisciplinarity. Oxford University Press, S. 261–275.
- Bolte, S./Lerch, S. (2023): Interdisziplinarität. Eine theoretische Annäherung an einen viel besprochenen Begriff. In: Braßler, M./Brandstätter, S./ Lerch, S. (Hg.): Interdisziplinarität in der Hochschullehre. Bd. 1 – Interdisziplinäre Lehre. Bielefeld: wbv, S. 15–30. DOI: [10.3278/9783763974610](https://doi.org/10.3278/9783763974610)
- Boys, J. (2011): Towards Creative Learning Spaces: Rethinking the Architecture of Post-Compulsory Education. Routledge.
- Braßler, M. (2023): Interdisziplinäres Lehren und Lernen – Eine Betrachtung aus konstruktivistischer, bildungstheoretischer und konstruktionistischer Perspektive. In: Braßler, M./Brandstätter, S./ Lerch, S. (Hg.): Interdisziplinarität in der Hochschullehre. Bd. 1 – Interdisziplinäre Lehre. Bielefeld: wbv, S. 31–44. DOI: [10.3278/9783763974610](https://doi.org/10.3278/9783763974610)
- Di Giulio, A./Defila, R. (1998): Interdisziplinarität und Disziplinarität. In: Olbertz, J.-H. (Hg.): Zwischen den Fächern – über den Dingen? Universalisierung versus Spezialisierung akademischer Bildung VS Verlag für Sozialwissenschaften., S. 111–137. DOI: [10.1007/978-3-322-90935-0\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-322-90935-0_6)
- Dumreicher, H./Kolb, B./Anranter, M. (2018): Seasoned Tales – Cultural Heritage Moments along the Danube River. Places and Technologies, 5.
- Harel, I./Papert, S. (Hg.) (1991): Constructionism: Research Reports and Essays, 1985–1990. Ablex Publishing Corporation.
- Thelle, N.J.W. /Vida, L. (2026): Maker-centered learning in higher education: a descriptive case study across disciplines at a university makerspace. Frontiers in Education, 11. DOI: [10.3389/educ.2026.1694566](https://doi.org/10.3389/educ.2026.1694566)