

die hochschullehre – Jahrgang 7-2021 (35)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Dieser Beitrag ist Teil des Themenheftes „Paderborner Beiträge 2021“ (herausgegeben von Diana Bücken und Nerea Vöing).

Beitrag in der Rubrik Praxisforschung

DOI: 10.3278/HSL2135W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



Perspektivenübernahme als Ausgangspunkt für selbstständiges Lernen in kunstdidaktischen Seminaren

ANNIKA WAFFNER

Zusammenfassung

Im Rahmen der Lehrkräftebildung stehen didaktische Seminare unabhängig von der fachlichen Ausrichtung vor der besonderen Aufgabe, den Studierenden Kompetenzen für ein spezifisches Berufsfeld zu vermitteln. Um die wissenschaftlichen Erkenntnisse in das spätere professionelle Handeln zu überführen, ist es daher von Bedeutung, einen Transfer zu schaffen und neben der Wissensvermittlung auch Umsetzungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Die Menge an Zielen macht zudem eine gelungene Verzahnung von Selbstlern- und Präsenzphase notwendig. Der vorliegende Artikel stellt anhand eines kunstdidaktischen Seminars ein Konzept vor, welches sich dieser Problematik annimmt. Ausgehend von Unterrichtssimulationen zu Beginn jeder Sitzung schafft das Konzept sowohl den Transfer zwischen theoriebasierter Wissensvermittlung und praxisorientierten Umsetzungsmöglichkeiten und stärkt die Verzahnung der Selbstlern- und Präsenzphase.

Schlüsselwörter: Perspektivenübernahme; Unterrichtssimulation; Lehrkräftebildung; Portfolioarbeit

Perspective-taking as a starting point for independent learning in art didactic seminars

Abstract

Within the framework of teacher training, didactic seminars are faced with the special task of imparting competences for a specific professional field to the students, irrespective of their subject orientation. In order to transfer the scientific findings into later professional action, it is therefore important to create a transfer and to show possibilities for implementation in addition to the transfer of knowledge. The number of objectives also makes it necessary to successfully interlock the self-learning and attendance phases. This article presents a concept that addresses this problem on the basis of an art didactic seminar. Based on class simulations at the beginning of each session, the concept creates both the transfer between theory-based knowledge and the practice-oriented implementation and strengthens the interlocking of the self-learning and attendance phase.

Keywords: Perspective-taking; class simulation; teacher training; portfolio work

1 Ausgangspunkt: Hürden in der Verknüpfung von Selbstlern- und Präsenzphase in Seminaren als Anlass der Umstrukturierung des Konzeptes

Mit dem Begriff „Seminar“ wird das Bild einer Gruppe von Studierenden evoziert, die mit Dozierenden diskutiert, Inhalte erarbeitet und Lehrvorträgen zuhört. Ein Blick in die Prüfungsordnungen bestätigt zunächst diese Vorstellung, da dort eine Anzahl an Stunden festgelegt ist, die in Kontaktzeit absolviert wird, im Fach Kunst an der Universität Paderborn zumeist 30 Stunden bzw. zwei Semesterwochenstunden. Direkt neben der Kontaktzeit ist allerdings noch eine weitere Angabe zu finden: 60 Stunden Selbststudium. Die Studierenden sollen sich dementsprechend doppelt so lange eigenständig mit den Inhalten des Seminars auseinandersetzen wie in der Gruppe (Präsidium der Universität Paderborn 2016).

Dass diese Arbeitszeit ebenfalls zu der erfolgreichen Teilnahme gezählt wird, klammert das zu Beginn skizzierte Bild aus. Gleichzeitig ist das Selbststudium, bzw. die Selbstlernphase, essenziell für die erfolgreiche Durchführung von Hochschullehre und den intendierten Kompetenzerwerb (Hiltmann, Hutmacher & Hawelka 2019). Zudem stellt die Selbstlernphase eine Möglichkeit dar, die Lernkompetenz der Studierenden zu stärken und auf diese Weise u. a. für ihren späteren Berufsalltag zu qualifizieren (Hoidn 2011). Wird die Wissensaneignung der Seminarthemen aus der Präsenzzeit ausgelagert, werden für die einzelnen Termine Freiräume für weiterführende und vertiefende Aufgaben möglich (Loviscash 2019). Um diese Vorteile nutzen zu können, müssen beide Arbeitsformen aufeinander abgestimmt sein, sich verschränken und Übergänge geschaffen werden (Hiltmann et al. 2019).

Die Verknüpfung von Präsenz und Selbstlernphasen wurde bisher durch ein geläufiges Konzept angestrebt, welches in Abbildung 1 dargestellt ist.



Abbildung 1: Bisheriger Ablauf eines Seminars

Jede Sitzung behandelte einen Teilaspekt des Seminarthemas, welcher von den Studierenden im Vorfeld anhand wissenschaftlicher Texte und Dokumente vorbereitet wurde. In der Präsenzphase wurde daraufhin durch Diskussionen und durch die Anwendung der Inhalte die Vorbereitung der Studierenden überprüft und vertieft. Die Studierenden waren im Anschluss dazu angehalten, die Ergebnisse in der Nachbereitung eigenständig zu sichern und zu transferieren. Das bisherige Konzept ähnelt den Überlegungen des Inverted-Classroom-Modells (ICM), da beide Konzepten die Erarbeitung der Inhalte in die Vorbereitung verlagern (vgl. Schäfer 2012). Unterschiede ergeben sich bei dem bereitgestellten Material. Für das ICM wird das Material auf das spezifische Lehr-Lernsetting ausgerichtet und in vielen Fällen selbst erstellt, bspw. in Form von Videos (Schäfer 2012). In dem bisherigen Ablauf wurden hingegen bereits vorhandene Texte zur Verfügung gestellt. Dabei konnte festgestellt werden, dass die Vorbereitung der Studierenden nicht ausreicht, um in der Präsenzphase daran anzuschließen. Damit die grundlegenden Lernziele erreicht werden konnten, wurden in der Präsenzphase Inhalte aus der Vorbereitung wiederholt und der Überprüfung eine höhere Priorität zugesprochen als der Vertiefung der Inhalte. Diese Verschiebung der ursprünglichen Lehrplanung stellt ein Problem dar, welches bereits von Hiltmann et al. (2019) festgestellt wurde. Die Ursache der Problematik auf die fehlende Motivation der Studierenden

zurückzuführen, würde auf der einen Seite zu kurz greifen und auf der anderen Seite die Verantwortung der Dozierenden nicht ausreichend fokussieren. Eine mögliche Hürde, die in diesem Seminarkonzept erkennbar wird, könnte darin liegen, dass sich die Studierenden ohne Orientierungshilfe in ein ihnen neues Thema einarbeiten müssen und Hinweise zur Schwerpunktleitung sowie die Kontextualisierung des Teilaspektes fehlen.

Die Überwindung dieser Hürden wurde in den Fokus der Überlegungen gesetzt, wie das Seminarkonzept verändert werden kann, um eine Alternative zu dem bisherigen Ablauf zu gestalten. Etwa sollte der Beginn eines neuen Themas nicht eigenständig von den Studierenden erarbeitet und stattdessen in einen klar ersichtlichen Kontext gesetzt werden. Dieses Ziel war die Umstrukturierung für ein Seminar der Kunstdidaktik an der Universität Paderborn im Wintersemester 2019/2020. Die Veranstaltung ist Teil des kunstdidaktischen Moduls für Lehramtsstudierende aller Schulformen. Neben einer Einführung in die Kunstpädagogik vertiefen die Studierenden durch die Veranstaltung einen Aspekt der Kunstdidaktik, welcher im Fall dieses Seminars theoretische Fundierung und Umsetzungsmöglichkeiten schulischer Kunstrezeption darstellte.

Da die Kontextualisierung über eine hermeneutisch wissenschaftliche Auseinandersetzung hinausgehen sollte, wurde zu Beginn jedes Themas eine Perspektivenübernahme gesetzt, die die Anwendung und Implementierung der Inhalte deutlich macht. Die Situation der Perspektivenübernahme orientiert sich dabei in Form einer Unterrichtssimulation am zukünftigen Berufsalltag der Studierenden, sodass im Seminar erworbene Kompetenzen hinsichtlich des Wissenserwerbes ebenfalls nach dem Studium angewendet werden können. Die Erfahrungen durch die Perspektivenübernahme werden im Anschluss diskutiert und so gemeinsam in der Gruppe strukturiert. Daraufhin wird zur Selbstlernphase übergeleitet, die gleichermaßen Vor- und Nachbereitung des Themas darstellt. In dieser Phase vertiefen die Studierenden die Inhalte und fundieren ihre Erfahrungen auf Grundlage wissenschaftlicher Texte. Zu Beginn der folgenden Präsenzphase wird dieses vertiefte Verständnis diskutiert und ein intersubjektiver, wissenschaftlich-objektiver Blick auf das Thema geschärft (s. Abb. 2).

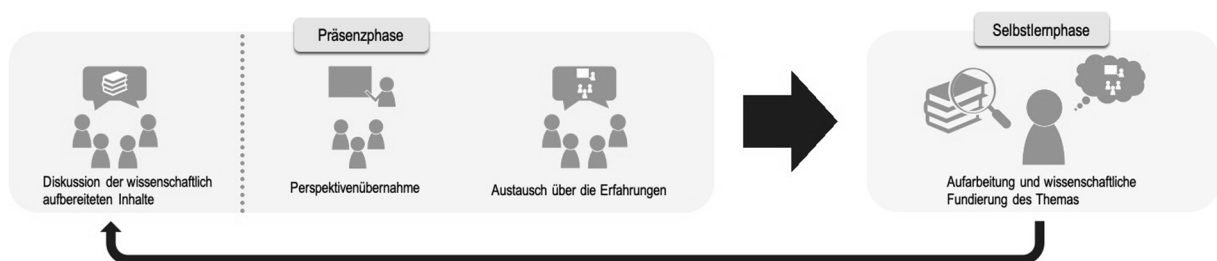


Abbildung 2: Veränderungen des Seminarablaufes

Um die Auswirkungen dieser Veränderungen des Seminarkonzept sichtbar zu machen, wurden sie empirisch untersucht. Ziel der Forschung ist es, die empfundene Wirksamkeit der implementierten Veränderung im Seminarablauf und im Besonderen der Unterrichtssimulation auf Seiten der Studierenden zu überprüfen, um so Entscheidungen über die Wiederholung oder Veränderungen des Konzeptes treffen zu können. Für die nötige Einschränkung im Rahmen dieses Projektes wird die Verknüpfung zwischen der Perspektivenübernahme in der Unterrichtssimulation und die Erarbeitung der wissenschaftlichen Inhalte in den Blick genommen. Die Forschungsfragen lauten daher:

1. Inwiefern fördert die Perspektivenübernahme von Lehramtsstudierenden als Einführung in kunstdidaktische Inhalte das selbstständige Vertiefen dieser?
2. Wie nehmen die Studierenden die Perspektivenübernahmen als Möglichkeit dazu wahr und nutzen diese?

2 Aktueller Forschungsstand

Eines der gegenwärtig vermehrt in Publikationen und auf wissenschaftlichen Tagungen diskutierten hochschuldidaktischen Konzepte ist das Inverted-Classroom-Modell (ICM) (vgl. Buchner et al. 2018; Goerres, Kärger & Lambach 2015; Handke & Schäfer 2012). Wie im hier beschriebenen Seminarkonzept werden dabei die Funktionen von Selbstlern- und Präsenzphase neu strukturiert. Als etabliertes Konzept wird hier eine Vorlesung gesetzt, die die Inhaltsvermittlung in der Präsenzzeit und die Vertiefung der Inhalte als Nachbereitungsphase verortet. Der Grundgedanke des Inverted-Classroom-Modells ist es, die Ziele und Aufgaben dieser beiden Phasen zu tauschen: Die Inhalte sollen in individuell strukturierten Selbstlernphasen angeeignet und daraufhin innerhalb der Präsenzzeit und mit Unterstützung der Gruppe geübt werden (Schäfer 2012).

Die Problematik einer oberflächlichen oder unzureichenden Vorbereitung soll innerhalb des ICM dadurch gelöst werden, dass die Inhalte mittels digitaler Medien spezifisch für die Lerngruppe aufbereitet, durch zeitliche und inhaltliche Hilfestellungen strukturiert und dass Anreize für die Bearbeitung gegeben werden (Handke 2012). Eine weitere Möglichkeit ist das Mastery-Modell, in dem Tests vor jeder Sitzung durchgeführt werden, die auf reproduktiver Ebene das Wissen der Studierenden prüfen (Handke 2020). Da die Inhalte des untersuchten Seminars nur zum Teil reproduktiv abgefragt werden können, wurde dieser Lösungsansatz nicht weiter verfolgt. Einer der sichtbarsten Vertreter im deutschsprachigen Raum, Jürgen Handke, räumt darüber hinaus ein, dass die digitale Aufbereitung der Inhalte mit einem hohen Arbeitsaufwand für die Dozierenden verbunden ist (Handke 2012). Dabei ist anzumerken, dass dieser Aufwand für Veranstaltungen legitimierbar ist, die in einem regelmäßigen Turnus für mehrere Kohorten Studierender angeboten werden, allerdings nicht für einmalig stattfindende Veranstaltungen. Zudem schränkt das ICM aufgrund des starken Eingreifens der Dozierenden in die Strukturierung der Selbstlernphase die Ausrichtung am zukünftigen Berufsalltag der Studierenden ein.

Durch die seit mehreren Jahren andauernde Diskussion und Weiterentwicklung des ICM wird deutlich, dass das Hinterfragen und Reflektieren der Funktion von Präsenz- und Selbstlernphase ein aktuelles Forschungsdesiderat darstellen, durch das die Qualität von Lehrveranstaltung zunehmen kann. Für die Umstrukturierung des Lehrkonzeptes wurde aus dem Diskurs um das ICM die Leitfrage entnommen, welche Prozesse gruppenbasiert einen Mehrwert bieten können und für welche Inhalte ein selbstgesteuerter und individuell gestalteter Lernprozess vorteilhafter ist.

Eines der für den Erfolg des Lehrkonzeptes bedeutendsten Aspekte ist die Phase der Perspektivenübernahme innerhalb der Präsenzzeit. Durch das Hineinversetzen in eine andere Person sollen Rückschlüsse auf das eigene Handeln gezogen werden (Kenngott 2010). Gleichermassen soll ein gemeinsames Verständnis der Situation aller Handelnder angestrebt werden, um das Handeln aufeinander abstimmen zu können (Eckert & Willems 1992). Um dieses Ziel zu erreichen, müssen nach Thomas (2014) die unterschiedlichen Perspektiven innerhalb einer Situation zunächst erkannt werden, um dann ein Verständnis für sie zu entwickeln und sie im letzten Schritt nachzuempfinden. Ziel kann es daher nicht sein, gesichertes Wissen zu generieren (Geulen 1982). Vielmehr wird dem Wissen, welches aus der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Produkten entsteht, eine Ebene hinzugefügt, die weniger auf der rationalen Ebene verortet ist, sondern soziale Zusammenhänge und individuelle Erfahrungen fokussiert (Szczyrba 2006).

Die Verbindung des Leitgedankens des ICM mit der Perspektivenübernahme zeichnet ein mögliches Lehrkonzept, welches die Teilnehmenden auf unterschiedlichen Wahrnehmungsebenen anspricht und so ihren Lernprozess bereichern kann, ohne die eigene Verantwortung der Studierenden zu stark einzuschränken.

3 Implementierung der Erkenntnisse und Vorstellung des Forschungsdesigns

Im Folgenden werden die konkrete Implementierung des veränderten Seminarkonzeptes und das Forschungsdesign vorgestellt werden, das zur Überprüfung und Sichtbarmachung der Wirkung hinsichtlich des Zusammenhanges zwischen Perspektivenübernahme und dem selbstständigen Arbeiten erarbeitet wurde.

3.1 Anpassung des Seminarkonzeptes an kunstdidaktische Anforderungen

Die didaktischen Überlegungen zu der Veränderung des Seminarkonzeptes und der Funktion der Perspektivenübernahme sind allgemeindidaktischer oder fachfremder Forschung entnommen. In einem ersten Schritt wurden daher die Erkenntnisse des Forschungsstandes auf ein kunstdidaktisches Seminar übertragen. Die Ausgestaltung der einzelnen Phasen wurde wie folgt geplant:

1. Perspektivenübernahme

Da sich das Seminar an zukünftige Lehrkräfte richtet, wurde als Startpunkt der einzelnen Themen eine Situation gewählt, mit der die Studierenden in ihrem späteren Berufsalltag regelmäßig konfrontiert werden: Eine Unterrichtssituation im Fach Kunst. Die Sitzungen sollten dabei aufeinander aufbauen, sodass im Verlauf des Semesters eine kleine Unterrichtsreihe durchgeführt wurde. Der Kurs wurde in verschiedene Gruppen geteilt, die je eine bestimmte Phase bearbeiteten und in einer Unterrichtssimulation umsetzen sollten. Dabei nahmen höchstens zwei der Gruppenmitglieder die Rolle der Lehrkraft ein und wurden von höchstens zwei weiteren Personen unterstützt, die durch die Beobachtung der Unterrichtssimulation die Umsetzung mit der didaktischen Planung abgleichen sollten. Die übrigen Teilnehmenden übernahmen die Rolle der Lernenden verschiedener Altersstufen und wurden dabei durch verschiedene Rollenkarten unterstützt, die von der Dozentin im Vorfeld ausgesucht wurden (s. Abb. 3). Die Rollenkarten beinhalteten unterschiedliche Szenarien der Oberkategorien „Einstellung zum Unterricht allgemein bzw. zum Kunstunterricht“, „schulisches bzw. außerschulisches soziales Umfeld“, sowie „altersspezifische Aspekte der Grundschule bzw. der Sekundarstufen“. Die Simulationen sollten den Umfang von 30 Minuten nicht überschreiten und wurden nach dieser Dauer durch die Tonaufnahme einer Schulglocke beendet.

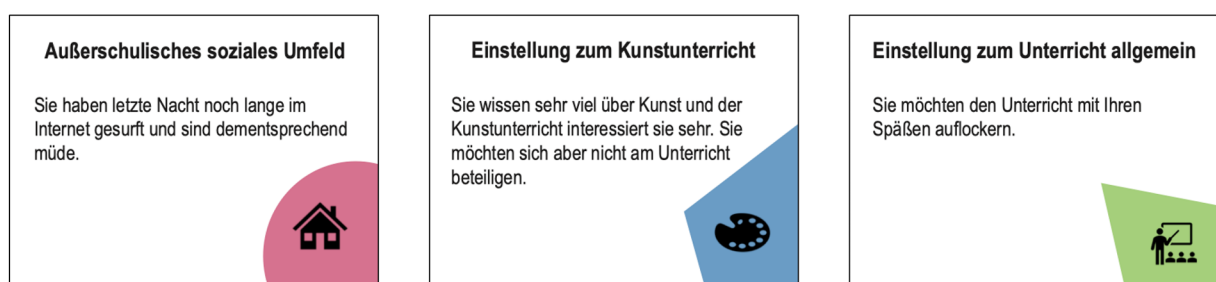


Abbildung 3: Beispiele der Rollenkarten

2. Austausch über die Erfahrungen

Im unmittelbaren Anschluss an die Perspektivenübernahme hielten die Studierenden ihre Erfahrungen in Form eines Portfolios fest. Das Portfolio wurde als Bestandteil der aktiven Teilnahme eingesetzt, um die individuellen Erfahrungen in der Selbstlernphase mit den objektiven Perspektiven wissenschaftlicher Publikationen zu verknüpfen (Kraler 2015). Als Unterstützung wurde den Studierenden ein Vordruck einer Portfolioseite zur Verfügung gestellt, der in zwei Teile gegliedert wurde. Auf der linken Seite sollten die Studierenden dokumentieren, wie sie die Simulation wahrgenommen haben. Dafür wurden sie gefragt, was passiert ist, welche Rolle sie hatten und was ihnen aufgefallen ist. Ergänzend konnten weitere Anmerkungen notiert werden. Über die Vorlage

zu den Unterrichtssimulationen hinaus hielten die Studierenden die Erkenntnisse aus dem ersten Block fest und reflektierten die Inhalte im Rahmen des dritten Blockes als Abschluss des Portfolios.

Im Anschluss fand eine Austauschrunde zu den verschiedenen Perspektiven – Lehrkräfte, Lernende und beobachtende Personen – statt. Die vorbereitende Gruppe wurde zunächst aufgefordert, ihre ursprüngliche Planung offenzulegen, um so ggf. aufgetretene Diskrepanzen zu identifizieren. Zudem diskutierte die Lerngruppe weitere Beobachtungen und gab Feedback zu der simulierten Unterrichtsstunde. Nach der Diskussion stellte ein kurzer Impulsvortrag der Dozentin zu den wichtigsten Aspekten des Themas die Verbindung zu kunstpädagogischen Grundlagen her. Neben dem deutlichen Übergang zum wissenschaftlichen Arbeiten konnten erste Fragen der Studierenden mithilfe kunstpädagogischer Forschung beantwortet werden und ein Fokus für die darauffolgende wissenschaftliche Aufbereitung und Fundierung des Themas gesetzt werden.

3. Aufbereitung und wissenschaftliche Fundierung des Themas

Nach dem Erfahrungsaustausch wurde die Seminarsitzung beendet und auf dem Lernmanagementsystem der Universität wurden die Texte bzw. weitere Materialien für die gesamte Kursgruppe geöffnet. Anhand von Texten für die einzelnen Elemente der Kunstrezeption wurde bspw. das Modell nach Schmidt (2016) über mehrere Sitzungen erarbeitet. Die Teilnehmenden waren dazu angehalten, sich bis zur nächsten Sitzung die Texte anzueignen und das Portfolio zu ergänzen. Die linke Seite der Portfolioseite wurde bereits mit den eigenen Erfahrungen gefüllt. Dazu sollten die Studierenden auf der rechten Seite die Inhalte der theoretischen Fundierung zusammenfassen und interessante bzw. für sie neue Punkte herausstellen. Zum Schluss wurden sie dazu aufgefordert, die Fundierung mit der Unterrichtssimulation zu verknüpfen. Auf diese Weise entstand für jeden thematischen Teilaspekt eine Portfolioseite, die den Studierenden auf einen Blick ihre eigene Erfahrung und die Erkenntnisse aus den Texten deutlich macht. Der Aufbau sollte bereits erste Reflexionsansätze anstoßen und die Simulation in Beziehung zu den Notizen der theoretischen Fundierung setzen. Mit dieser Strukturierung gingen die Studierenden in die nächste Sitzung des Seminars.

4. Diskussion der aufbereiteten Inhalte

Wie bereits in den theoretischen Überlegungen erläutert, beginnen die Seminarsitzungen nicht mit einem neuen Thema, sondern mit der Verknüpfung der Erfahrungen aus der Perspektivenübernahme und der Aufbereitung der wissenschaftlichen Inhalte. Durch die zeitliche Distanz zur Simulation waren die Studierenden dazu angehalten, auf einer objektiveren Ebene zu diskutieren, als es während des Erfahrungsaustausches möglich war. Dabei sollte das Portfolio einen Überblick über die Theorie bieten und als Erinnerungsstütze der Simulation dienen. Die Diskussionsergebnisse wurden durch verschiedene Methoden, wie das kollektive Erstellen von Mindmaps oder die Kopfstandmethode, festgehalten und den Studierenden über das Lernmanagementsystem zur Verfügung gestellt.

3.2 Implementierung in das kunstdidaktische Seminar „Zwischen Bild und Bildung“

Der veränderte Aufbau und Ablauf wurde im Wintersemester 2019/2020 in dem kunstdidaktischen Seminar „Zwischen Bild und Bildung – rezeptive und reflexive Prozesse im Kunstunterricht entdecken“ an der Universität Paderborn implementiert. Wie der Titel bereits ankündigt, wurden in dem Seminar die beiden Bereiche der Rezeption und Reflexion im Kunstunterricht erarbeitet und in ihren Spezifika vertieft. Thematisch orientierte sich die Unterrichtsreihe daher an einer umfangreichen Rezeption eines Kunstwerkes sowie einer Reflexionsphase am Ende einer gestalterischen Übung. Das Seminar wurde von zwanzig Personen während des gesamten Semesters besucht und war für alle an der Universität Paderborn angebotenen Lehrämter, also für Grundschulen, mit dem Schwerpunkt der sonderpädagogischen Förderung, für Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen, Gymnasien und Gesamtschulen sowie für Berufskollegs, geöffnet. Allein dadurch

entstand eine heterogene Lerngruppe. Darüber hinaus befanden sich die Teilnehmenden an verschiedenen Zeitpunkten ihres Bachelorstudiums – vom ersten bis zum neunten Fachsemester waren alle Erfahrungsstufen vertreten. Da das Bachelorstudium der verschiedenen Lehrämter meist lediglich zwei kunstdidaktische Seminare vorsieht, lässt sich die vorherrschende Heterogenität hingegen nicht auf die kunstpädagogischen Kenntnisse der Studierenden beziehen. Daher wurden Differenzierungsmöglichkeiten in Hinblick auf die Schulform, aber nicht auf den Wissensstand der Studierenden angeboten.

Das Seminar teilt sich in drei thematische Blöcke: Zunächst wurden die Studierenden in die thematischen Grundlagen der Rezeption und Reflexion im Kunstunterricht eingeführt, bevor die Sitzungen, nach den oben skizzierten Überlegungen verändert, durchgeführt wurden. Das Seminar schließt mit einem letzten Block, der vor allem Aspekte der Reflexion, Feedback und Transformation der Inhalte fokussierte. Darüber hinaus wurden drei Sicherungssitzungen geplant, in denen die Inhalte der einzelnen Sitzungen miteinander in Beziehung gesetzt wurden und Raum für eventuell aufkommende Fragen eingeräumt wurde. Die nach dem vorgestellten Prinzip umstrukturierten Sitzungen wurden an sechs Terminen durchgeführt und im Rahmen der letzten Sitzung mithilfe der erstellten Untersuchungsinstrumente evaluiert (s. Abb. 4).



Abbildung 4: Überblick über den Seminarablauf

Die besondere Form des Seminars fordert eine erhöhte Initiative der Studierenden auf Seiten der Vor- und Nachbereitung, aber auch hinsichtlich der aktiven Gestaltung. Weit über das gewohnte Maß waren die Studierenden dazu aufgefordert, ihre Kenntnisse und ebenfalls ihre eigene Person mit einzubringen und der Lerngruppe zu präsentieren. Aus diesem Grund war es notwendig, die Studierenden mit in die Gestaltung des Seminars einzubeziehen, ihnen Schutzräume zu schaffen und das Konzept offenzulegen. Daher wurde in der ersten Sitzung das Seminkonzept offengelegt und Fragen der Studierenden geklärt, woraufhin die Teilnehmenden die Möglichkeit hatten, sich für einen anderen Kurs zu entscheiden. Für die Sitzungen der Unterrichtssimulation erhielten die Teilnehmenden die größtmögliche Gestaltungsfreiheit. Lediglich die kunstpädagogische Grundlagenforschung zu den jeweiligen Themen sowie das Kunstwerk der Rezeption wurden vorgegeben. Die Zusammenstellung der fiktiven Schulklasse, ihr Vorwissen, die Einbettung der Unterrichtsstunde in die Reihe und weitere Aspekte konnten die Studierenden frei wählen und zu Beginn der Simulation der restlichen Gruppe präsentieren. Den Simulationen lagen generelle Regeln zugrunde, die die Teilnehmenden gemeinsam zu Beginn des Blockes aufstellten und innerhalb einer Sicherungssitzung reflektierten. Als eine fundamentale Regel wurde festgelegt, dass die geforderten Störungen nicht in Verbindung zu der Person stehen. Einige Karten forderten die Studierenden dazu auf, die didaktische Planung aktiv zu unterlaufen. Mit dieser Regel wurde den Teilnehmenden bewusst gemacht, dass Störungen nicht von den Personen selbst, sondern von ihrer Rolle kommen. Diese Regel erwies sich im Verlauf der Simulationen und besonders für die anschließende Diskussion als wertvoll. Zudem wurde festgehalten, dass den Studierenden während der Sitzungen die Möglichkeit geboten wurde, sich in den hinteren Teil des Raumes zurückzuziehen und eine beobachtende Rolle zu übernehmen, wenn sie die Unterrichtssimulation überfordern sollte.

3.3 Methode der Untersuchung

Für die Beantwortung der Forschungsfrage wurden zwei Erhebungsinstrumente – ein Fragebogen und ein anschließendes Gruppeninterview – erarbeitet. Den Fragebogen füllten die Studierenden am Ende der Vorlesungszeit innerhalb des Seminars aus und konnten die Fragen anonym beantworten. Gemeinsam mit dem Fragebogen erhielten die Studierenden eine Einverständniserklärung zur Veröffentlichung der anonymisierten Daten und eine Aufklärungserklärung.

Die gleichen Prinzipien von Freiheit und Transparenz des Seminars galten ebenfalls für die Erhebung der Daten: Der Rahmen der Untersuchung und die Form der Veröffentlichung der Daten wurde mit den Studierenden besprochen, woraufhin sie die Möglichkeit besaßen, nicht an der Untersuchung teilzunehmen. Um die Befürchtung negativer Konsequenzen so gering wie möglich zu halten, wurden allen Teilnehmenden die Fragebögen ausgeteilt und gebündelt pro Gruppentisch eingesammelt, sodass nicht nachzuvollziehen war, welche Personen nicht an der Umfrage teilgenommen hatten.

Der Fragebogen beinhaltete zu Beginn drei Fragen bezüglich des Studiums der Teilnehmenden, sodass ggf. aufkommende Unterschiede zwischen den Studienzeitpunkten und der Anzahl bereits besuchter Seminare herausgearbeitet werden können. Darauf folgten acht Fragen zu den Sitzungen der Unterrichtssimulation, die bewusst offen gestellt wurden, um den explorativen Charakter des Forschungsprojektes zu berücksichtigen:

- Welches Erlebnis ist Ihnen besonders in Erinnerung geblieben?
- Welches Erlebnis hat, Ihrer Meinung nach, Ihren Lernprozess am meisten unterstützt?
- Würden Sie sagen, dass die Unterrichtssimulationen Ihnen beim Verstehen der Theorien geholfen haben?
- Wie würden Sie Ihre Nachbereitung mithilfe der Texte einschätzen?
- Falls Sie eine Unterrichtssimulation in der Rolle der Lehrkraft durchgeführt haben: Wie wichtig ist Ihnen diese Erfahrung für Ihr Studium?
- Würden Sie ein ähnliches Seminar erneut belegen? Warum?
- Hätten Sie sich an einigen Stellen mehr Unterstützung gewünscht? Wenn ja, an welcher?
- Hätten Sie sich an einigen Stellen mehr Freiräume gewünscht? Wenn ja, an welcher?

Für die Auswertung der Daten wurden die Antworten der Fragebögen anhand des Modells der induktiven Kategorienbildung nach Mayring (2008) zunächst gesichtet und daraufhin kategorisiert. Mit Ausnahme der vorstehenden Fragen zum bisherigen Studium der Teilnehmenden war es bei den Antworten möglich, dass die Aussagen der Studierenden zwei oder mehr Kategorien zugeordnet wurden.

Das daran anschließende Gruppeninterview wurde auf freiwilliger Basis außerhalb der Seminarzeit geführt. Zwischen den beiden Erhebungen wurde die Fragebögen gesichtet, sodass mithilfe des Leitfadens des Gruppeninterviews auf Aspekte eingegangen werden konnte, die bisher keine Berücksichtigung fanden oder zu denen weiterer Klärungsbedarf bestand. Einschränkend muss angemerkt werden, dass das Interview keinesfalls von einer neutralen Person, sondern durch die Dozentin des Kurses geführt wurde und daher Verfälschungen durch das Streben nach sozialer Erwünschtheit nicht auszuschließen sind. Mithilfe der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) wurde das Gruppeninterview analysiert und die für die Forschungsfrage bedeutsamen Aspekte wurden herausgearbeitet.

Als ergänzendes Element werden in der Ergebnisdarstellung die studentischen Ausführungen herangezogen, die für die erfolgreiche Teilnahme gefordert wurden. Parallel zu dem Seminar wurden für die Inhalte individuelle Portfolios geführt, die bezüglich der Unterrichtssimulationen auf einer zur Verfügung gestellten Vorlage basierten. Den Studierenden wurde freigestellt, ob sie ihre Portfolios für das Projekt zur Verfügung stellen oder nur im Rahmen der erfolgreichen Seminarteilnahme einreichen wollen.

4 Ergebnisse und Diskussion

Die Antworten zum bisherigen Studium der Seminarteilnehmenden unterstreichen die Heterogenität der Lerngruppe, zeigen aber ebenfalls unerwartete Schwerpunkte. Die Mehrheit der Studierenden befand sich zum Zeitpunkt des Seminars im dritten oder vierten Bachelorsemester und belegte den Kurs folglich nach dem exemplarischen Studienverlaufsplan der Prüfungsordnungen. Zudem gaben drei Viertel an, bisher fünf bis zehn Kurse im Fach Kunst besucht zu haben, und machen damit deutlich, dass bereits in den Bereichen der Kunstgeschichte und -praxis Themen bearbeitet wurden. Die mit dem Seminar verbundene Einführung in die Kunstpädagogik wurde ebenfalls von über drei Viertel der Studierenden absolviert, bevor sie das Seminar besuchten, so dass bei ihnen kunstpädagogische Grundlagen vorhanden sind.

Bei einigen untersuchten Aspekten zeigt sich in der Auswertung eine noch größere Übereinstimmung der Aussagen. So würden bspw. alle befragten Personen ein ähnliches Seminar erneut belegen. Als Begründung wurde vermehrt die Orientierung an der späteren Berufspraxis der Studierenden und die Mitgestaltung des Seminars genannt. Durch das Interview wurde darüber hinaus deutlich, dass die Studierenden nicht mit dieser Erwartung in das Seminar gekommen sind und zunächst von dem Umfang der organisatorischen Aspekte etwas abgeschreckt waren, sich für sie aber dennoch im Verlauf des Seminars die genannten Vorteile ergaben. Ebenfalls herrscht Einigkeit über das Verhältnis von Freiräumen und Unterstützung. So gibt lediglich ein Viertel der Befragten an, sich mehr Unterstützung gewünscht zu haben, dies allerdings in Bezug auf die anschließende Prüfung und nicht auf das Seminar selbst.

Ein differenzierteres Bild ergibt ein Blick auf die Antworten nach der Unterstützung für den Lernprozess der Seminarteilnehmenden. Die Erfahrung, als Lehrkraft eine fiktive Unterrichtssituation durchzuführen, nennt fast die Hälfte der Studierenden als ausschlaggebenden Faktor, gefolgt von der Vor- und Nachbereitung und der Erfahrung als Lernende (s. Tab. 1). Daher wird in der Ergebnisdarstellung ein Fokus auf die Perspektivenübernahme als auch auf die Verzahnung von Präsenz-, Vor- und Nachbereitungszeit gelegt.

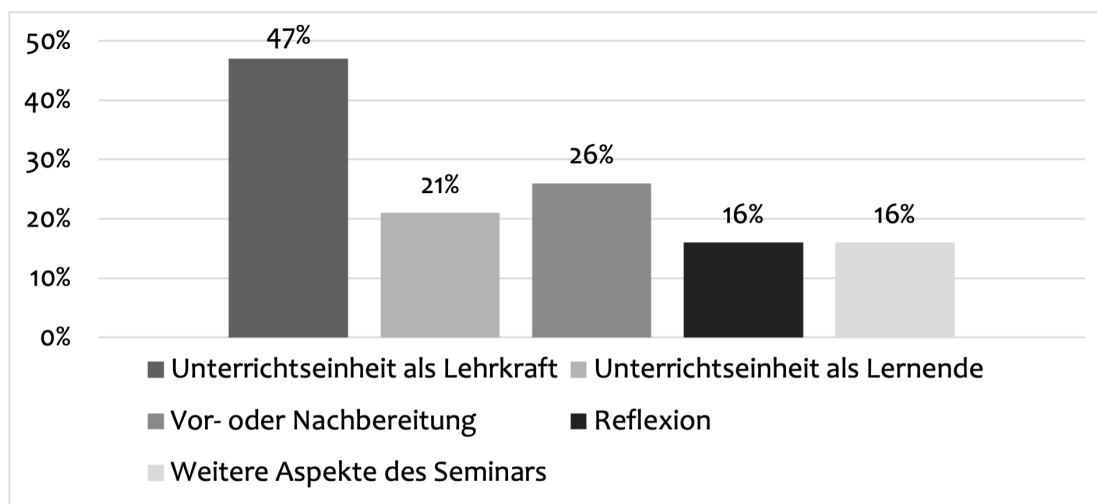


Abbildung 5: Zusammenfassung der Aussagen der Studierenden bezüglich der Unterstützung des Lernprozesses

Die Perspektive der Lehrkraft übernahmen 13 der befragten Studierenden, unter denen nur eine Person die dadurch gemachte Erfahrung als nicht wichtig einstufte. Damit sind über 90 % der Teilnehmenden der Ansicht, dass die Erfahrung für ihr Studium und ebenfalls für ihren späteren Berufsalltag von besonderer Bedeutung ist. Als Begründung wurde bspw. angeführt, dass die Simulation den Berufswunsch gestärkt hätte oder der Unterschied zwischen Planung und konkreter Umsetzung zur Reflexion angeregt hätte. Ein ähnliches Bild zeigt sich in den Antworten zu der Frage, welches Erlebnis den Studierenden besonders in Erinnerung geblieben ist. Lediglich zwei

der Teilnehmenden gehen in ihrer Antwort nicht auf die Unterrichtssimulation ein, die anderen Personen setzen entweder alle Simulationen oder einen bestimmten Moment dieser in den Mittelpunkt ihrer Ausführungen. Im Interview wurde besonders der Unterschied zwischen der Planung und der Durchführung der Sequenz als wertvolle Erfahrung herausgestellt. Die notwendige Spontaneität, von der eigenen Planung abzuweichen, war für die Teilnehmenden ein neuer Aspekt von Unterrichtsplanung, den sie bis dahin nicht wahrgenommen hatten.

Zu diskutieren ist, ob die Übernahme der Rolle der Lehrkraft als Perspektivenübernahme angesehen werden kann, da die Studierenden diese Rolle entweder im Rahmen einer Praxisphase ihres Studiums bereits einnahmen oder gegenwärtig auf sie hinarbeiten. Das von Kenngott (2010) aufgestellte Kriterium, dass sich durch die Perspektivenübernahme der eigene Standpunkt ändert, könnte demzufolge eher durch die Übernahme und anschließende Reflexion der Rolle der Lernenden stattfinden. Vorausgesetzt, sie verfolgen weiterhin ihr Lehramtsstudium, werden sich die Teilnehmenden mit dieser Gruppe in vielen Situationen konfrontiert sehen. Ein Verständnis für die jeweilige Perspektive wird in diesen Unterrichtssituationen unerlässlich.

Die Übernahme der Perspektive der Lernenden wird in dem Interview als zu überwindende Hürde dargestellt, u. a. aufgrund der Aufforderung, andere Seminarteilnehmende zu stören. Im Verlauf des Kurses wurden die Rollen mithilfe der Karten hingegen gut angenommen und gaben Anlass zur Reflexion beider Perspektiven, die im Unterricht aufeinanderstoßen, wie eine Studentin im Interview anmerkt:

„Ich [habe] das gar nicht als so krass störend alles wahrgenommen und man redet dann zwar miteinander, aber man nimmt ja gar nicht so wahr, wie sich die Person da vorne fühlen könnte, wenn das jetzt alle machen. Aber als ich dann da vorne stand, ist mir erst klar geworden: ‚Da redet jemand, da redet jemand, da redet jemand. Oh mein Gott, ich muss mich um alle kümmern.‘ Das nimmt man dann als Schüler gar nicht so wahr.“

Während mit anderen Seminarkonzepten den Studierenden ebenfalls die Möglichkeit gegeben wird, bspw. durch ein Referat, einen Teil der Präsenzzeit zu gestalten, so ergibt sich für die Ausgestaltung der Perspektivenübernahme, dass alle Seminarteilnehmenden aktiv an der Gestaltung der Sitzungen beteiligt sind und aus der Reflexion dieser Erfahrung ihren Lernprozess auf eine andere Weise verfolgen, als es mit der rezeptiven Haltung während eines Referates möglich wäre.

Hinsichtlich der Aussagen zur Verzahnung von Präsenz-, Vor- und Nachbereitungszeit fällt besonders die Diskrepanz der Antworten zu der Nachbereitung der Sitzungen mithilfe der Texte auf. Ein Drittel der Studierenden gab an, die Texte schlechter zu bearbeiten oder die Bearbeitung zu mehreren Terminen vergessen zu haben. Dieser Teil der Studierenden äußerte vermehrt den Wunsch, auch während der Erarbeitung der Texte weitere Unterstützung und Strukturierungshilfen zu erhalten, bspw. durch Leitfragen zur Orientierung. Mit Blick auf die Forschung zum Inverted-Classroom-Modell ergeben sich Überschneidungen, da dort ebenfalls auf die Notwendigkeit der Anpassung von Inhalten für die Selbstlernphase hingewiesen wird (Schäfer 2012). Auf der anderen Seite sehen über die Hälfte der Studierenden die Unterrichtseinheiten als motivierend oder als Unterstützung für das Verständnis der Texte an. Das Verständnis der kunstpädagogischen Theorien sehen über 90 % der Studierenden durch die Simulationen gestärkt. Diese Haltung wurde ebenfalls im Interview geäußert, wobei an dieser Stelle stärker auf den passenden Umfang der Texte als auf die Einbettung in das Seminarkonzept eingegangen wurde. Darüber hinaus wurden zwei weitere Aspekte des Lernprozesses angesprochen, die sich von denen anderer besuchter Seminare unterschieden. Zum einen sehen die Studierenden die Unterrichtssimulationen als Stütze, um sich die theoretischen Inhalte besser merken zu können. Durch die Verknüpfung der Theorie mit der eigenen Erfahrung würden so Inhalte besser im Gedächtnis bleiben. Zudem wurde die Bedeutung der theoretischen Kunstpädagogik für den Berufsalltag deutlicher. Neben der Erfahrung wurde an dieser Stelle ebenfalls die strukturelle Verzahnung der einzelnen Inhalte herausgestellt.

Mit Blick auf die Portfolios wird deutlich, wie individuell sich der Lernprozess der Studierenden gestaltete. Obwohl eine Vorlage zur Verfügung gestellt wurde, entschied sich die Hälfte der Teilnehmenden für eine eigene Ordnung, die bis auf einen Fall umfangreicher war. Die inhaltliche Schwerpunktsetzung lässt sich, anders als die Ergebnisse des Fragebogens und des Gruppeninterviews, nicht kategorisierend zusammenfassen, da die Ausarbeitungen jeweils einen eigenen Fokus aufweisen. Während einige Seminarteilnehmenden für die einzelnen Themen die antizipierte Verknüpfung zwischen der Erfahrung aus der Unterrichtssimulation und den kunstpädagogischen Theorien fokussieren, findet bei anderen Personen die theoretische Fundierung nur isoliert statt. Keine Person verfolgt die Strategie, den Schwerpunkt allein auf die Theorie zu legen und die Simulationen nicht zu thematisieren. Aufgrund der kleinen Stichprobe und der diversen Ansätze der Portfolioarbeit lässt sich lediglich schlussfolgern, dass zum einen die Erfahrungen der Unterrichtssimulationen die Studierenden maßgeblich beschäftigt haben und dass das Seminarkonzept offen genug gestaltet ist, um individuelle Schwerpunkte legen zu können.

Aus den Ergebnissen der drei Untersuchungsinstrumente zu diesem Aspekt lässt sich schlussfolgern, dass die ursprünglich geplante Verbesserung der Verzahnung zwischen den verschiedenen Phasen kunstdidaktischer Seminare zwar für die Mehrheit der Studierenden nachzuzeichnen ist, allerdings nicht für alle. Zwar geben die Studierenden an, durch die Unterrichtssimulation und die Perspektivenübernahme die theoretischen Modelle besser zu verstehen, ein objektives Bild dieses Verständnisses konnte hingegen nicht durch die Untersuchungsinstrumente nachgewiesen werden. Die implementierte Veränderung in der Struktur des Seminars ist daher keinesfalls als allgemeine Lösung für alle Lerngruppen und -szenarien zu sehen.

5 Ausblick: Möglichkeiten anschließender Forschung

Die Umstrukturierung des Seminars, verknüpft mit der Erforschung der unterschiedlichen Perspektiven und Bedarfe der Studierenden, bietet ein breites Feld für die weitere didaktische Planung dieses Moduls und der enthaltenden Seminare. Dennoch lassen sich die Ergebnisse auch auf weitere hochschuldidaktische Veranstaltungen beziehen.

Obwohl der Aspekt der Orientierung am späteren Berufsalltag eine durchaus bewusste Entscheidung war, so lag sie doch nicht im Fokus der Umstrukturierung des Seminars. Die Selbstaussagen der Studierenden durch den Fragebogen und das Gruppeninterview zeigen hingegen, welche Bedeutung diese Orientierung für die Studierenden selbst beinhaltet. Vor allem die Unterschiede zwischen theoriebasierter Planung und praktischer Umsetzung kunstpädagogischer Aspekte werden von der Mehrheit der Teilnehmenden an vielen Stellen aufgegriffen.

Besonders auffällig war unter dieser Perspektive die Fokussierung auf die Simulationen, die sowohl im Fragebogen als auch im Interview aufkamen. Es wurde lediglich an wenigen Stellen auf die Verknüpfung der Unterrichtssequenzen mit ihrer wissenschaftlichen Fundierung eingegangen. Vielmehr war es die Erfahrung der Simulation selbst, die von den Studierenden als wertvolle Lernchance wahrgenommen wurde. Aus diesem Umstand ergeben sich zwei mögliche Fortführungen der Forschung und entsprechende Desiderate: Zum einen könnte ein Forschungsprojekt den durch die vorliegende Untersuchung nur unzureichend feststellbaren Wissens- und Kompetenzzuwachs stärker fokussieren. Denkbar wäre ein Vergleich zwischen Teilnehmenden eines Seminars, welches nach dem vorgestellten Konzept gestaltet ist, und einer Kontrollgruppe, die ähnliche Inhalte mithilfe eines traditionellen Aufbaus erarbeitet. So könnte nachvollzogen werden, welche Qualitäten und Vorteile die verschiedenen Konzepte beinhalten. Darüber hinaus liegt in der weiteren isolierten Untersuchung der Unterrichtssimulation Erkenntnispotenzial für hochschuldidaktische Forschung. Der deutliche Vorteil des Lehramtsstudiums zeigt sich hier in dem Berufsfeld, welches einheitlich von allen Studierenden angestrebt wird. Auch in anderen Studiengängen könnten Simulationen die Erkenntnisse der Studierenden bereichern, indem sie das theo-

retische Wissen mit Anwendungsszenarien verknüpfen und so den Übergang zwischen Hochschule und Berufsleben verdeutlichen.

Einen Aspekt, der bei der Betrachtung der Unterrichtssimulation als Perspektivenübernahme präsent bleiben muss, stellt die Funktion von universitären Lehrveranstaltungen dar. So ist die Lehrkräftebildung in verschiedene Phasen aufgeteilt, in denen die Praxisphasen nur zum Teil in der ersten Phase des universitären Studiums und vermehrt in der zweiten Phase des Referendariats verankert sind. Die Universität nimmt hingegen verstärkt die Aufgabe wahr, eine wissenschaftlich fundierte Basis zu schaffen, auf die die Praxiserfahrungen aufbauen können. Die ambivalenten Antworten der Teilnehmenden bezüglich der Intensität ihrer Nachbereitung und damit der Vertiefung wissenschaftlicher Theorien kann nicht abschließend klären, ob dieses Seminarkonzept zu einer allgemein intensiveren Auseinandersetzung führt. Dennoch verdeutlichen die Ergebnisse, dass zumindest für einen Teil der Studierenden diese Vertiefung angeregt wurde. Es ist daher in der Gestaltung von Lehrangeboten zu reflektieren, ob mehrere Veranstaltungen für ein bestimmtes Modul angeboten werden, die nach unterschiedlichen Konzepten arbeiten. Die Perspektivenübernahme als Ausgangspunkt könnte eines davon sein.

Literatur

- Buchner, J., Freisleben-Teutscher, C. F., Haag, J., & Rauscher, E. (Hrsg.). (2018). *Inverted Classroom – Vielfältiges Lernen*. Begleitband zur 7. Konferenz Inverted Classroom and Beyond 2018 an der FH St. Pölten, 20. & 21. Februar 2018.
- Geulen, D. (1982). Soziales Handeln und Perspektivenübernahme. In ders. (Hrsg.), *Perspektivenübernahme und soziales Handeln* (S. 24–72). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Goerres, A., Kärger, C., & Lambach, D. (2015). Aktives Lernen in der Massenveranstaltung: Flipped-Classroom-Lehre als Alternative zur klassischen Vorlesung in der Politikwissenschaft. *Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 25(1), 135–152.
- Handke, J. (2012). Voraussetzungen für das ICM. In J. Handke & A. Sperl (Hrsg.), *Das Inverted Classroom Model. Begleitband zur ersten deutschen ICM-Konferenz* (S. 39–52). München: Oldenbourg.
- Handke, J. (2020). Ein Persönlicher Rückblick. In S. Zeaiter & J. Handke (Hrsg.), *Inverted Classroom – Past, Present & Future. Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert* (S. 3–9). Baden-Baden: Teatum.
- Handke, J., & Schäfer, A. M. (2012). *E-Learning, E-Teaching und E-Assessment in der Hochschullehre – Eine Anleitung*. München: Oldenbourg.
- Hiltmann, S., Hutmacher, F., & Hawelka, B. (2019). Selbstlernphasen Studierender unterstützen. In D. Jahn, A. Kenner, S. Kergel & B. Heidkamp-Kergel (Hrsg.), *Kritische Hochschullehre. Diversität und Bildung im digitalen Zeitalter* (S. 304–321), Wiesbaden: Springer.
- Hoidn, S. (2011). Lernmodell zur Förderung von Lernkompetenzen an Hochschulen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 1, 1–18.
- Kenngott, E.-M. (2010). *Perspektivenübernahme. Zwischen Moralphilosophie und Moralphädagogik*. Wiesbaden: Springer.
- Kraler, C. (2015). Wer bin ich? – Zur Berufsbiographie von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern. *Journal für LehrerInnenbildung*, 2/2015, 22–32.
- Lovicach, J. (2019). Inverted Classroom Model: mehr als nur eine Vorbereitung mit Videos. In S. Kauffeld & J. Othmer (Hrsg.), *Handbuch Innovative Lehre* (S. 87–98). Wiesbaden: Springer.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Präsidium der Universität Paderborn (Hrsg.). (2016). *Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen mit dem Unterrichtsfach Kunst an der Universität Paderborn vom 29. Juli 2016*. Paderborn: Universitätsbibliothek Paderborn.
- Schäfer, A. M. (2012). Das Inverted Classroom Model. In J. Handke & A. Sperl (Hrsg.), *Das Inverted Classroom Model. Begleitband zur ersten deutschen ICM-Konferenz* (S. 3–13). München: Oldenbourg.
- Schmidt, R. (2016). *Mit Kunstwerken zum Denken anregen. Eine empirische Untersuchung zur kognitiven Aktivierung im Rahmen der Kunstrezeption in der Grundschule*. München: kopaed.

- Szczyrba, B. (2006). „The Shift from Teaching to Learning“ – Psychodramatische Perspektiven auf die Hochschullehre. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 5, 47–58.
- Thomas, A. (2014). *Wie Fremdes vertraut werden kann. Mit internationalen Geschäftspartnern zusammenarbeiten*. Wiesbaden: Springer.

Autorin

Annika Waffner, Institut für Kunst/Musik/Textil, Paderborn, Deutschland, Universität Paderborn;
E-Mail: annika.waffner@uni-paderborn.de



Zitiervorschlag: Waffner, A. (2021). Perspektivenübernahme als Ausgangspunkt von selbstständigem Lernen in kunstdidaktischen Seminaren. *die hochschullehre*, Jahrgang 7/2021. DOI: 10.3278/HSL2135W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre