

Art Education Research No. 11/2016

Michèle Novak und Anna Schürch

Fachdidaktik, forschend: Überlegungen zum Forschungspraktikum und seinen Potenzialen

Mit dem Forschungspraktikum stellen wir im folgenden Artikel ein Format des forschungsorientierten Lehrens und Lernens auf Masterstufe an der *Zürcher Hochschule der Künste* vor (*MA Art Education, Vertiefung bilden & vermitteln*). In der Reflexion unserer Erfahrungen mit der Lehrveranstaltung zeigen wir auf, dass ein forschender Ansatz in Zusammenhang mit der Konzeption und dem Durchführen von Unterricht angehenden Lehrer_innen für Bildnerisches Gestalten Möglichkeiten bietet, die Komplexität von Unterrichtssituationen in den Blick zu nehmen und (selbst)bewusst damit umzugehen. Darüber hinaus sehen wir im Forschungspraktikum Potenziale zur Stärkung der Fachdidaktik sowie der Kunstpädagogik als Disziplin.

Zwei Vorbemerkungen zur Bedeutung der Forschungsorientierung für die Fachdidaktik

Die Forschungsorientierung der Lehre als Vorgabe des Bologna-Prozesses und der EDK¹ hat ihren Niederschlag auch in den Curricula von MA-Studiengängen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Kunsthochschule gefunden. Wie markant diese Einführung von Lehrveranstaltungen mit Forschungscharakter für das curriculare Gefüge (und darüber hinaus für die Ausbildung der Lehrer_innen für Bildnerisches Gestalten oder für das Fachverständnis) letztlich sein wird, lässt sich noch nicht abschliessend beurteilen. Es zeichnet sich jedoch ab, dass der forschende Zugang für den Bereich Fachdidaktik einen Zugewinn an Reflexionsmöglichkeiten über das Fach, die eigene Rolle als Lehrperson, die Unterrichtspraxis oder das System Schule mit sich bringt. Und es ist zu vermuten, dass der curriculare Status der Fachdidaktik sowie ihre Funktion bei der Integration der künstlerischen,

vermittlerischen und theoretischen Studienanteile durch diese Anbindung an die Forschung gestärkt wird. Eine forschungsorientierte Fachdidaktik trägt dazu bei, dass die Student_innen ihr Fach als befragenswert, als denkwürdig, als interessant und komplex erfahren. Wir sind überzeugt, dass Kunstpädagog_innen Metawissen über ihr Feld brauchen, das ihnen hilft, ihr Fach selbstbewusst zu denken. (AS)

Das Forschungspraktikum bringt eine gesteigerte Komplexität mit sich, erfordert diese Situation – gleichzeitig zu unterrichten und einen Aspekt des Unterrichts zu beforschen – doch ein bewegliches Denken nicht nur auf der Ebene der Unterrichtsplanung resp. des Unterrichtsgeschehens, sondern zusätzlich auf der Ebene der Forschung. Im Forschungspraktikum überlagern oder durchdringen sich Unterrichts- und die Forschungssetzung zumindest punktuell. Was während der Konzeption und dem Erstellen des Forschungsdesigns als mühselig zu entwirrendes Knäuel vor den Student_innen liegt, wird als selbstverständliches Wechselspiel von zwei Ebenen im Prozess erfahren. Diese Inderdependenz ist zwar anspruchsvoll, aber spannend; sie wird von den Student_innen immer wieder auch als konstruktiv beschrieben.

Wie aber könnte diese wechselseitige Beeinflussung des fachdidaktischen und des forschenden Zugangs genau gefasst und beschrieben werden? Wo und wie könnte über diese Beziehung nachgedacht werden? Wie könnte dieses Verhältnis untersucht werden? Wie könnte man sichtbar machen, wie die Bezugnahme der beiden Ebenen aufeinander stattfindet und wie sie produktiv wird? Und welche Formen würden sich eignen, um diese Erkenntnisse zu vermitteln? Wenn Student_innen künstlerische Ansätze bei der Vermittlung der Erkenntnisse aus den Forschungspraktika einsetzen, ist dies mehr als eine Deklaration. Es ist eine Möglichkeit, der Komplexität gerecht zu werden. (MN)

¹ Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK ist als oberste Bildungsbehörde zuständig für die gesamtschweizerische Anerkennung von Lehrdiplomen. Das Anerkennungsreglement für Lehrdiplome für Maturitätsschulen von 1998 schreibt die Verbindung von Forschung und Lehre in der Ausbildung vor.

1. VOM UMGANG MIT KOMPLEXITÄT

Die forschungsbezogenen Lehrveranstaltungen im Master-Studiengang *Art Education, Vertiefung bilden & vermitteln* (MAE, b&v) lassen sich als Fortsetzung der fachdidaktischen Ausbildung begreifen. Dazu gehört das Forschungspraktikum (Praktikum II), das den Student_innen Gelegenheit bietet, ihren Unterrichten zu beforschen und experimentell zu erweitern. Dem Forschungspraktikum gehen zwei Methodenseminare voraus, in denen in die Verfahren der qualitativen Forschung sowie Möglichkeiten zu deren künstlerischer Erweiterung eingeführt wird. In der Regel haben die Student_innen zu Beginn des Forschungspraktikums ihre Lehrprobe bereits absolviert und einige Unterrichtserfahrung gesammelt. Konzeptuell stützt sich das Forschungspraktikum auf den Ansatz der Aktionsforschung,² nach dem Lehrpersonen ihren Unterricht möglichst praxisnah und ausgehend von den konkreten Fragen und Problemen des Berufs- und Lehralltags beforschen. Die Student_innen planen und führen in Tandems Unterrichtssequenzen durch und entwickeln gleichzeitig dazu eigene Fragestellungen, entlang derer sie im Praktikum Daten erheben und anschliessend auswerten.

Als Dozentinnen, die diese Lehrveranstaltung verantworten und begleiten, beschäftigt uns die Frage, inwiefern forschendes Lernen und Lehren eine angemessene Form fachdidaktischer Auseinandersetzung mit den komplexen Dimensionen des Unterrichtens darstellt.

Komplexität feststellen und herausfordern

Unterrichtssituationen sind komplex. Diejenigen von Lehramtsstudent_innen im Praktikum ganz besonders, da sie ohne über viel Erfahrung zu verfügen mit zahlreichen Ansprüchen konfrontiert werden: Sie bewegen sich in einem Spannungsverhältnis zwischen den Anforderungen der Praxismentor_innen, der Schüler_innen und der Schule, an der sie unterrichten, sowie den Ansprüchen der Hochschule, an der sie studieren. Es wird erwartet, dass sie einen intelligenten, aktuellen und überraschenden Unterricht bieten – und zu guter Letzt sind da noch ihre eigenen Ansprüche, Hoffnungen, Wünsche und Befürchtungen.

Komplexität bedeutet auch Konfrontation mit Unsicherheiten. Diese Unsicherheiten zeigen sich nicht nur im Umgang mit der Situation, sondern auch in der Auseinandersetzung mit widersprüchlichen Rahmenbedingungen, mit konzeptionellen, theoretischen und methodischen Parametern. Worauf sich abstützen? An welchen Vorbildern sich orientieren? Welchen (didaktischen) Konzepten folgen? Wie diese anwenden?

2 Neben der Aktionsforschung nach Altrichter/Posch (2007) beziehen wir uns auf die Oldenburger Teamforschung als teambasierter und auf die Lehramtsausbildung ausgerichteter Variante der Aktionsforschung, vgl. Fichten/Gebken/Obolenski (2003) und Fichten/Meyer (2007).

Von Komplexität wird oft bei Situationen gesprochen, die in ihrer Beschaffenheit und Dimension schwierig zu fassen sind und für die keine (einfache) Handhabung oder Lösung bereit liegt. Das Gewahrwerden der Komplexität verlangsamt Entscheidungs- und Arbeitsprozesse, kann hinderlich oder gar lähmend sein.

Gerade der forschende Zugang ermöglicht aber auch, innezuhalten und sich auf einen Ausschnitt zu konzentrieren. Im Bewusstsein um die hohen Anforderungen sehen wir ein Anliegen des Forschungspraktikums darin, die Komplexität nicht vorschnell reduzieren zu wollen und auf patente Rezepte und simple Lösungen zurückzugreifen, sondern vielmehr den Umgang mit ihr zu üben. Gemäss dem Philosophen Michel Serres bieten komplexe Situationen „mehrere Eingänge“: an unterschiedlichen Stellen, auf unterschiedlichen Ebenen, aber auch zu unterschiedlichen Zeitpunkten kann in sie eingestiegen werden. Serres beschreibt Komplexität als „ausgezeichnetes Hilfsmittel des Wissens und der Erfahrung“ (Serres 1991: 23). So verstanden, betrachten wir die vielschichtige Praktikumssituation als Angebot, etwas zu erfahren, das zuvor nicht absehbar sein kann. Gemäss Serres lohnt es sich, der Komplexität nicht auszuweichen, sondern sie zu suchen und an ausgewählten Stellen in sie einzutauchen. In diesem Sinn sehen wir das Forschungspraktikum als Möglichkeit und Ort, die Komplexität der Praktikumssituation anzunehmen, herauszufordern und zu bearbeiten.

2. KOMPLEXITÄT BEFRAGEN

Forschendes Lernen ist zur Zeit in den didaktischen Diskursen en vogue.³ Egal auf welcher Stufe dieses Konzept diskutiert wird, das Fragenstellen ist jeweils der zentrale Aspekt.⁴ Auch in der Aktions- und der Teamforschung wird das Moment, die Fragen selber und aus der Praxis heraus zu stellen, betont und als ermächtigende Errungenschaft betrachtet – im Unterschied zu wissenschaftlichen Ansätzen, die von aussen auf die Praxis schauen und sie beforschen.⁵ Gute Fragen zu finden und sie treffend zu formulieren erweist sich jedoch stets von Neuem als eine Herausforderung.

Im Zentrum der Aufmerksamkeit des Forschungspraktikums steht der Unterricht der Student_innen. Sie stellen Fragen an den eigenen Unterricht, finden ein Interesse, eine Problemstellung, ein Thema und tauchen in das

3 Vgl. z.B. aktuell für die Volksschulstufe und im Kontext der Debatte um den Lehrplan 21: profil. Das Magazin für das Lehren und Lernen 2/2015 zum Thema „Spielen, Forschen, Gestalten“; für die Kunstpädagogik kritisch: Münte-Goussar (2009).

4 Stephan Münte-Goussar postuliert, das Fragenstellen zugespitzt als „Problematizieren lernen“ zu verstehen (vgl. Münte-Goussar 2009: 162f.).

5 Im Unterschied zu anderen Formen des Forschenden Lernens haben an Teamforschung Beteiligte „Gelegenheit, Forschung als einheitlichen Lern- und Erkenntnisprozess selbstbestimmt zu gestalten und in allen Teilschritten selbst zu steuern“ (Fichten/Gebken/Obolenski 2003: 136).

gefundene Feld ein. Sie suchen eine angemessene Tiefe und Breite in diesem Feld, schärfen ihre Fragestellung und richten sie konzeptionell aus. Sie fundieren ihre Frage künstlerisch, methodisch und theoretisch, kreisen so ihre Interessen ein und geben ihnen eine Ausrichtung. Die Arbeit an der Frage braucht Zeit und erfordert Präzision. Dass die Student_innen Bedürfnisse, Themen und Probleme ins Zentrum rücken, die sie *wirklich* beschäftigen, unterstützt diesen Prozess. Die Motivation, hartnäckig an der Frage zu arbeiten, scheint grösser zu sein, wenn diese möglichst dem eigenen Interesse entspricht. Den Unsicherheiten, welche die komplexe Situation auslöst, mit einer Frage zu begegnen, bedeutet, ihr nicht ausgeliefert zu sein, sondern die Auseinandersetzung angehen zu können.

Die Frage ist somit weit mehr als das Thema der Forschung. Die Frage nimmt eine zentrale Rolle ein, sie ist der rote Faden durch die Untersuchung und zugleich das fokussierende Werkzeug im Umgang mit Komplexität – eine Haltung, die hilft, dieser entgegen zu treten.

Fragen stellen als Haltung

Das konkrete Fragenstellen hat sich in den Forschungspraktika oft als ein Infragestellen erwiesen. Nicht zuletzt angeregt durch ein von uns festgelegtes Lektüreprogramm, das das System Schule kritisch in den Blick nimmt, werden Themen wie Rollenverständnisse, Normvorstellungen und strukturelle Vorgaben, die den schulischen Kontext prägen, besonders häufig von den Student_innen befragt. Die kritisch-fragende Haltung ist eine öffnende und oft auch befreiende Geste – sie ermöglicht den Student_innen, mit Momenten der Unsicherheit produktiv umzugehen. Bereits das Stellen der Frage relativiert die Grenze des (vermeintlich) unverrückbar Gesetzten.

3. DAS EXPERIMENTELLE, METHODISCHER AUSWEG ODER KONSEQUENZ EINER FORSCHENDEN UNTERRICHTSVORBEREITUNG?

„Die junge Lehrerin lächelte. Sie sass an einem Tisch vorne links im Klassenzimmer, betrachtete ihren Collagenentwurf und war vertieft in ihre gestalterische Arbeit. Ab und zu schaute eine Schülerin oder ein Schüler in ihr konzentriertes Gesicht. Nein, keine Reaktion, kein Erwidern des Blicks. In dieser Lektion galt das Lächeln weder den Schüler_innen noch deren Arbeiten. Es war nach innen gekehrt und galt der Collage, die am Entstehen war.“

„Also nein – in diesem Punkt bin ich gar nicht einverstanden! Der Malduktus in diesem Bild ist viel zu ..., viel zu – ähm, übertrieben. Hier geht es nur noch um Provokation und nicht mehr um Malerei.“ – „Aber um genau diese Diskussion um die Erweiterung und Aktualisierung des Mediums Malerei geht es ja eben gerade!?“ ... Gebannt folgen die Schülerinnen und Schüler der hitzig entbrannten Diskussion zwischen den beiden Lehrpersonen über

die auf die Leinwand projizierten Kunstwerke – dem Expert_innengossip.“

„Die Schüler_innen wissen, was zu tun ist – sie kennen den Ablauf und das Spiel und befolgen es inzwischen auch ohne Anwesenheit der Lehrpersonen. Sie kommen ins Klassenzimmer, setzen sich in ihren Arbeitsgruppen an einen Laptop und öffnen die für sie bereitgestellte Datei. Es ist eine Videobotschaft der Lehrperson. Diese erteilt in inszenierter Form den Schüler_innen die Anweisungen für die nächste Aufgabe. Die Aufgabe ist ähnlich wie die letzte und vorletzte.“

„Während einer Unterrichtslektion stehen zwei Frauen auf Leitern und reinigen die Deckenleuchten. Sowohl die Lehrerin wie auch die Klasse lassen sich nicht von der Reinigungsarbeit stören. Nein, sie ignorieren sie aktiv und platzieren sich um die Leiter herum. Kein Wort, keine Bemerkung, keine Reaktion. Als ob dies Teil einer alltäglichen Unterrichtssituation wäre. Sogar als die beiden Frauen die Bildschirme der Computer zu reinigen beginnen, an denen die Schüler_innen gerade am Arbeiten sind, wird dies nicht nur geduldet, sondern in die Schulnormalität eingebaut.“

Die beschriebenen Situationen stammen alle aus Forschungspraktika der letzten Jahre. Bei allen handelt es sich um didaktisch bewusst gesetzte Settings. Und es verbindet sie ein experimentelles Vorgehen. Inwiefern verändert sich ein Unterricht im bildnerischen Gestalten, wenn die Lehrperson ihre Rolle als Hilfestellende und korrigierende Figur im Klassenzimmer aufgibt und genau so ernsthaft wie die Schüler_innen an der Gestaltungsaufgabe arbeitet? Mit Interesse beobachteten die beiden Studentinnen nicht nur die Verschiebungen, die sich bei der Rollenaufteilung innerhalb des Klassenzimmers vollzogen, sondern achteten auf didaktische Möglichkeiten, die sich dadurch eröffneten. (Bsp. 1) Welches Setting eignet sich, um in einem Malkurs eine intensive Auseinandersetzung mit dem Medium Malerei zu ermöglichen, vielleicht gar zu provozieren? Ein Spektrum an Möglichkeiten der Auseinandersetzung wurde in diesem Praktikum regelrecht vorgelebt und zu einem didaktischen Ganzen zusammen gefügt. (Bsp. 2) Welche Potenziale liegen in einem seriellen Unterrichtsetting? Welche Aspekte müssen aus didaktischer Sicht aufeinander aufbauen? Welche sollen sich wiederholen? Welche Spielräume in der Aufgabenstellung machen Sinn? Das Repetitive war mehr als nur ein Mittel zum Üben. Vielmehr wurde in seinem Einsatz das Potenzial zum Variieren und Experimentieren erkannt. (Bsp. 3) Wie muss Unterricht gedacht werden, wenn poststrukturalistische Ansätze in die Unterrichtspraxis überführt werden? Können Störungen (BG-Lehrpersonen verkleidet als Reinigungspersonal) als Potenzial für gestalterische Auseinandersetzungen erkannt und genutzt werden? Dass Störungen bisher wenig mit konventionellen BG-Inhalten wie auch deren Methodik zu tun hatten, wurde

in diesem Praktikum an zahlreichen Momenten deutlich. Widerstände gestalterisch und kritisch zu bearbeiten, dies auch gemeinsam mit Schüler_innen, war ein Ziel in diesem Experiment. (Bsp. 4)

Was auffällt

Im Forschungspraktikum entstehen immer wieder experimentelle Unterrichtssituationen. Die Student_innen bringen viel Mut auf, begehen unbekanntes Gelände und suchen intensiv nach didaktisch und methodisch adäquaten Umsetzungen ihrer Anliegen. Es fragt sich, inwiefern der Kontext Forschungspraktikum dies begünstigt. Was geschieht mit der lehrenden, und was mit der forschenden Haltung, wenn ein einzelner Unterrichtsaspekt so genau unter die Lupe genommen wird? Was bedeutet diese Fokussierung für die didaktischen und methodischen Überlegungen und Setzungen? Werden bestimmte Themen und Aspekte des Unterrichts durch die Forschung favorisiert? Kann es sein, dass die Betonung eines Aspektes und die Fokussierung auf diesen vielleicht sogar hilft, sich zwischen den unterschiedlichen Ansprüchen und Anforderungen selbstbewusster zu bewegen? Kann es sein, dass es zu zweit und mit einer eigenen Frage gewappnet leichter fällt, die eigene Haltung ernst und als Leitfaden zu nehmen, der durch den Unterricht führt? Vielleicht fördert das Forschungspraktikum als einmaliges Format gar solche Ausformulierungen, da die Student_innen mehrfach gestützt werden, indem sie in Tandems arbeiten sowie von ihren Praxismentor_innen und von zwei Dozentinnen beraten und begleitet werden.

4. ERGEBNISSE ERKENNEN

Was oftmals am Ende herauspringt und den grossen Aufwand der Student_innen belohnt, sind Aha-Momente: Momente, in denen etwas klar und benennbar wird; wo etwas, was bisher einfach so, also implizit da war, explizit und damit der Reflexion zugänglich wird. Eine Voraussetzung dafür ist ein genaues Hinschauen, ein sich selbst Zuschauen, und das gilt es zunächst auch auszuhalten: Zwei Studentinnen haben sich selbst aufgenommen, um nachverfolgen zu können, wie genau sie mit den Schüler_innen über ihre im Entstehen begriffenen Arbeiten sprechen. Das Interesse bestand darin, insbesondere Momente genauer zu betrachten, in denen Schwierigkeiten oder Widersprüche auftauchen.

Das Nachhören wurde von den beiden als unangenehm, aber auch als überraschend beschrieben. Was sie hörten, hat sie getroffen: Gesprächssequenzen, die sie zuerst als gelungen empfunden hatten, stellten sich im Nachhinein als unklar heraus. Die Annahme, dass

es in situativ angelegten Gesprächen, in denen die Lehrperson spontan reagiert, Schwierigkeiten geben würde, löste sich viel konkreter ein als erwartet: Die Analyse der Aufnahme zeigte die Schwierigkeit, das in den Arbeiten der Schüler_innen Wahrgenommene auf den Punkt zu bringen und zu vermitteln, respektive in der Gefahr, nicht vom Selben und aneinander vorbei zu reden und so Missverständnisse zu produzieren.

Die Erkenntnis liegt in diesem Fall jedoch nicht nur darin zu erfassen, was einem tatsächlich als Problem entgegentritt, sondern auch in der Verschiebung der Vorannahmen darüber, worin das Problem liegt. So gesehen geht es nicht um das Erlangen von Gewissheit über die allgemeine Beschaffenheit des Problems – eine solche zu erwarten wäre vermessen –, sondern um eine Differenzierung des Wissens darüber. Und in diesem Fall wäre es weniger das Ziel, das Gesprächsverhalten zu optimieren, als vielmehr genauer zu verstehen, was passiert ist und was passieren kann.

Für die Ausbildung einer forschenden Haltung ist die Erfahrung entscheidend, dass mit einer einfachen Operation wie einer Audio-Aufnahme, dem Nachhören und dem Austausch über das Gehörte ein Zugang geschaffen wird zu Handlungsvollzügen, die sonst vorbeiziehen und diffus bleiben, solange sie automatisch in der Handlung passieren.⁶ Entscheidend ist das Erstaunen über die Leichtigkeit, mit der man sich einer Sache bewusst werden kann, sowie die Neugier, mit welcher man die gewonnene Einsicht in die Arbeit zurückträgt.

Erkenntnis in der Differenz

Im Rahmen des Forschungspraktikums etwas über eine komplexe Situation in Erfahrung zu bringen, könnte also im Beobachten oder gar bewussten Herstellen einer Differenz bestehen: Wo passieren in einem Setting Verschiebungen z.B. gegenüber dem, was man schon weiss, gegenüber den eigenen oder übernommenen gängigen Vorstellungen und Erwartungen, wie Unterricht sein soll, gegenüber vorgefundenen Bedingungen und Traditionen? Wie lassen sich solche Verschiebungen herstellen? Wie können die Verschiebungen sichtbar gemacht werden, und was machen sie selbst wiederum sichtbar?

Zusammenfassend liesse sich sagen, dass der Sinn einer forschenden Auseinandersetzung mit komplexen Unterrichtssituationen darin besteht zu klären, in welchen Rahmungen man sich mit dem eigenen Vorhaben bewegt, wovon man ausgeht und von was man sich abgrenzen will. Es geht um die Frage, wie man sich ins Verhältnis setzt zur unübersichtlichen Situation, in der man sich findet. Differenzen zu erkennen heisst schliesslich auch zu verstehen, worin die mit dem Forschungspraktikum produzierte Positionalität besteht und wo mögliche Handlungsspielräume liegen.

⁶ In der Aktionsforschung wird die „reflection on action“ von der automatisch ablaufenden „reflection in action“ unterschieden und systematisiert.

Literatur

—
Altrichter, Herbert/Posch, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.

—
Fichten, Wolfgang/Gebken, Ulf/Obolenski, Alexandra (2003): Konzeption und Praxis der Oldenburger Teamforschung. In: Obolenski, Alexandra/Meyer, Hilbert (Hg.): Forschendes Lernen. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, S. 131-149.

—
Fichten, Wolfgang/Meyer, Hilbert (2007): Oldenburger Teamforschung. Ein Versuch zur Wiederbelebung der Aktionsforschung in der LehrerInnenbildung. Oldenburg.

—
Münste-Goussar, Stephan (2009): Forschendes Lernen. In: Meyer, Torsten/Sabisch, Andrea (Hg.): Kunst – Pädagogik – Forschung, Bielefeld, Transcript, S. 149-164.

—
profil. Das Magazin für das Lehren und Lernen, Nr. 2, 2015.

—
Serres, Michel (1991): Hermes I, Kommunikation. Aus dem Französischen übersetzt von Michael Bischoff. [Original: Hermès I - La communication. Paris 1968.] Berlin, Merve.