

Adressierungen im Kunstunterricht: Alles eine Frage der Perspektive?

Annette Rhiner und Nadia Bader

Der Beitrag beleuchtet und diskutiert aus fachdidaktischer Perspektive, wie angehende Lehrpersonen anhand von Videos über Unterricht im Fach Kunst/Bildnerisches Gestalten⁷ (Sekundarstufe I) nachdenken können. An einer kurzen beispielhaften Lehr-Lern-Interaktion wird untersucht, wie erzieherische, fachliche und fachdidaktische Aspekte in (non-)verbalen Äusserungen zusammenwirken. Ein für die Hochschullehre adaptiertes adressierungsanalytisches Vorgehen ermöglicht dabei eine fachdidaktische Perspektivierung.

This article examines and discusses from a subject didactic viewpoint how video documentation of art classes at lower secondary level can help preservice teachers to reflect on teaching art. An example of a short interaction between a teacher and a student is analysed to show how educational and subject-specific/didactic aspects are intertwined in (non-)verbal statements. An addressing-analytical approach adapted for higher education can enable a relevant didactic perspective.

129

Aus fachdidaktischer Perspektive auf Unterricht blicken

Praktikumsbegleitende Seminare in der Ausbildung angehender Lehrpersonen der Sekundarstufe I zeigen, dass sich die Studierenden in ihren Reflexionen und Analysen eigener Unterrichtserfahrungen vorwiegend von erziehungswissenschaftlichen und allgemeindidaktischen Gesichtspunkten leiten lassen (z. B. Klassenführung oder Lernbegleitung; Ryter, 2018, S. 30–31), während sie fachdidaktische Aspekte weniger berücksichtigen. Daher erscheint es erforderlich, explizit

.....
7 Im Deutschschweizer Lehrplan 21 wird das Fach «Bildnerisches Gestalten» und am Gymnasium (Sekundarstufe II) ab 2024 «Bildende Kunst» genannt, ein auch in Deutschland geläufiger Begriff

an einer fachdidaktischen Perspektivierung zu arbeiten. Ein adressierungsanalytisches Vorgehen kann dies unterstützen, wie wir im Folgenden anhand einer Forschungsminiatur aufzeigen.

Methodisch orientieren wir uns an der Adaption der Adressierungsanalyse auf die Hochschullehre von Leonhard und Lüthi (2021). Den Autor*innen zufolge sei es die Aufgabe von Hochschullehrenden, Zugänge zu methodologischen Überlegungen zu ermöglichen, auch wenn methodisches Vorgehen von Studierenden teilweise als zu theoretisch und umständlich empfunden werde. Von Dozierenden erfordere dies «methodische Expertise als handlungspraktische Könnerschaft» sowie «die Überzeugung der Lehrenden selbst», denn beides sei notwendig, «um zeigen und vorleben zu können, dass die Aussicht auf vertieftes Verstehen den vermeintlichen Umweg über ein systematisches Verfahren lohnt» (Leonhard & Lüthi, 2021, S. 243).

Daran anknüpfend zeigen wir, wie eine fachdidaktische Sensibilisierung angeregt werden kann. Wir fragen danach, wie pädagogische und kunstpädagogische sowie allgemein- und kunstdidaktische Anteile zusammenwirken und welche fachdidaktischen Implikationen sich ausgehend von einem konkreten Fallbeispiel ableiten lassen. Zur Beantwortung dieser Fragen lassen sich Unterrichtsvideos hinsichtlich fachspezifischer Unterrichtsqualitäten in einem Spektrum von «Best Practice», «Regular Practice» (Bader, 2019, S. 394) und fachlich fragwürdiger Praxis untersuchen. Im Sinne fachdidaktischer Kasuistik betrachten wir daher im Folgenden eine videografierte Praxissituation aus fachdidaktischer Sicht und rücken so Probleme des Fachunterrichts sowie des fachlichen Lernens in den Fokus (Bredel & Pieper, 2021, S. 65).

Theoretische Vorannahmen

Um Adressierungen erkennen und systematisch analysieren zu können, wird ein grundlegendes Verständnis von Subjektivierung vorausgesetzt, das wir hier kurz skizzieren. Das Subjekt bildet sich in einem «performativen, sich sprachlich und körperlich vollziehenden Prozess» (Rose, 2019, S. 69). Weil Subjektivierung nicht als statisches Konstrukt verstanden wird, verschiebt sich der Fokus weg von einem «Subjekt als Vorinstanz hin zu einer Prozesscharakteristik desselben» (Leonhard & Lüthi, 2021, S. 245). Ein Subjekt formt und definiert sich als «Prozess und Ergebnis sozialer Praktiken, und wenn Menschen sich «eine Individualität und Identität als Subjekte zueignen» und dadurch eine Position einnehmen, aus der heraus sie handlungsfähig werden, ist dies ein komplexer, durch gesellschaftliche Strukturen geprägter Vorgang (Rose & Ricken, 2018, S. 160). Dieses Subjektverständnis bildet die Grundlage für die Adressierungsanalyse.

Für die exemplarische Untersuchung im vorliegenden Beitrag ist bedeutsam, wie Lernende und Lehrende als (Lern-/Lehr-)Subjekte konstituiert werden. Auch gehen wir von der theoretischen Vorannahme aus, «dass Anerkennungs- bzw.

Subjektivierungsprozesse als konkrete Adressierungs- und Re-Adressierungsvollzüge [z.B. in konkreten Lehr-Lern-Interaktionen] empirisch nachvollzogen und untersucht werden können» (Rose, 2019, S. 73). Im Zuge der Adressierungsanalyse wird untersucht, wie «jemand von wem vor wem als wer» angesprochen wird und «zu wem der- oder diejenige dadurch von wem und vor wem gemacht wird» (Rose, 2019, S. 74). In Bezug auf den Fachunterricht fragen wir, wie eine Fachlehrperson Schüler*innen anspricht und zu wem diese dadurch gemacht werden. Auch interessiert uns, inwiefern und wie sich Fachlichkeit und fachliches Lernen auf der Ebene konkreter Adressierungen (nicht) zeigen.

Der Prozess der Subjektwerdung ist sozialwissenschaftlich gesehen an «diskursive Normen und normative Ordnungen» rückgebunden (Rose, 2019, S. 69). Im Kern der Adressierungsanalyse wird daher ein Verständnis für implizit und explizit in (Re-)Adressierungsvollzügen wirksame «Normen der Anerkennbarkeit» (Leonhard & Lüthi, 2021, S. 246) vorausgesetzt. Für unseren Fall ist relevant, welche normativen Erwartungen erfüllt sein müssen, um als Schüler*in, als fachlich Lernende*r oder als Fachlehrperson aner kennbar zu sein, und welche konkreten Folgen die jeweilige (Nicht-)Anerkennbarkeit haben kann.

Exemplarische Adressierungsanalyse

Wir gehen von einer videografierten Lektion im Fach Bildnerisches Gestalten (Sekundarstufe I) aus, die auf dem Unterrichtsvideo-Portal des Instituts für Sekundarstufe I und II der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz zur Verfügung steht (fhnw.ch/plattformen/isek-unterrichtsvideo-portal). Beim Sichten der im Video dokumentierten Lernbegleitung während einer individuellen Arbeitsphase ist uns eine Interaktion besonders aufgefallen: Ein Schüler signalisiert der Lehrperson Unterstützungsbedarf. Bevor er sein fachliches Anliegen formulieren kann, unterbricht ihn die Lehrperson mit einer vehementen Ermahnung, die Reihenfolge der Aufgaben auf dem Theorie- und Arbeitsblatt unbedingt einzuhalten, welche der Schüler offenbar nicht beachtet hat (s. unten). In dieser kurzen Interaktion sind sowohl fachliche als auch erzieherische Anteile bedeutsam, weshalb wir deren Zusammenspiel exemplarisch herausarbeiten. Im Sinne einer Fallillustration und -explikation heben wir eine markante Situation hervor, um «ein bestimmtes klar umrissenes fachliches Anliegen, ein fachspezifisches Thema, eine spezifische Frage» zu fokussieren (Schelle, 2021, S. 137).

Wir beziehen uns nachfolgend auf die hochschuldidaktische Adaption der Adressierungsanalyse von Leonhard und Lüthi (2021), bei der (Fach-)Unterricht anhand kleinster Datenmengen analysierbar wird. Drei Schritte bereiten die Analyse vor: die Kontextualisierung und Einordnung der Daten, dann die Transkription (im Folgenden erweitert zu einer Fallbeschreibung), sowie die Beschreibung der formalen Ordnung und des thematischen Verlaufs (Leonhard & Lüthi, 2021, S. 249).

Kontextualisierung und Einordnung der Daten

Zunächst wird die Lehr-Lern-Interaktion im Unterrichtsverlauf verortet, um so die «Gewordenheit der Situation» zu berücksichtigen (Leonhard & Lüthi, 2021, S. 250).

Der videografierte Fachunterricht wurde im Herbst 2021 aufgezeichnet und thematisiert zentralperspektivisches Zeichnen. Die hier fokussierte eineinhalbminütige Sequenz befindet sich etwa in der Mitte der ersten Lektion einer Doppellektion. Die Lernenden einer dritten Sekundarschulklasse haben in der vorangehenden Doppellektion den Auftrag erhalten, die zeichnerische Darstellung der Zentralperspektive anhand eines Theorie- und Aufgabenblattes entlang mehrerer Übungen schrittweise zu erarbeiten. Die ausgewählte Sequenz zeigt die Interaktion zwischen der Lehrperson und einem Schüler im Rahmen einer individuellen Lernbegleitung.

Die Videoaufzeichnung erfolgte aus zwei Perspektiven. Eine Kamera folgt dem Blick der Lehrperson inklusive Eyetracking, eine Kamera mit fixem Standpunkt zeigt die Situation im Klassenzimmer. Dank *Splitscreen* sind beide Aufnahmeperspektiven nebeneinander sichtbar. So lässt sich gezielt beobachten, wie die Lehrperson und der Schüler (mit dem Lerngegenstand) interagieren. Im Folgenden wird der Fall verdichtet dargestellt, indem direkte Rede (Transkript) und Beschreibungen visueller Aspekte wie Gesten und Blickrichtungen kombiniert werden.

132

Fallbeschreibung

Ein Schüler, der an einer Tischinsel gegenüber von zwei Mitschülern sitzt, meldet sich mit Arm- und Handzeichen. Als die Lehrperson an den Tisch kommt, zeigt der Schüler auf seine Skizze und sagt: «Da, also das da, sollte ja die Strasse sein?» Nach einem kurzen zustimmenden «Hm», fragt die Lehrperson: «Darf ich schnell?», und setzt sich neben den Schüler auf einen freien Stuhl. Mit Blick auf das Theorie- und Aufgabenblatt fragt sie: «Bei welcher Aufgabe bist du?» Der Schüler zeigt auf ein Bild auf der Vorderseite des Blattes: «Bei dem da.» Die Lehrperson fragt mit einem Lächeln: «Ist da ne Aufgabe?», was der Schüler verneint. Ebenfalls lächelnd dreht er das Aufgabenblatt um und stellt klar: «Ich bin bei der Aufgabe zwei.» Die Lehrperson erwidert: «Okay, ja danke.» Nun zeigt der Schüler auf seine Skizze und erläutert: «Das ist jetzt einfach ohne Bäume. Halt einfach mit Str- äh mit Häusern.» Die Lehrperson schnauft derweil hörbar und erwidert bestimmt: «Nein, nein, nein, ihr macht dies bitte erst einmal mit Bäumen.» Sie klopft dabei mit der Hand auf den zweiten Auftrag, und der Schüler nickt zustimmend. Die Lehrperson ergänzt: «Und zwar seid ihr nämlich dazu verpflichtet.» Im weiteren Lehr-Lern-Gespräch geht die Lehrperson auf die besagten Bäume ein: «Wenn du daraus einen Baum machst ...» Während sie spricht, zeigt sie auf das Zeichenblatt und der Schüler bestätigt mit «Hm». Sie fragt: «Wo ist dein Bleistift?». Der Schüler gibt ihr seinen Bleistift, woraufhin die Lehrperson in die Skizze des

Schülers hineinzeichnet und erläutert: «Wenn ich jetzt daraus einen Baum mache...»

Formale Ordnung und thematischer Verlauf

Das Benennen formaler und thematischer Aspekte der Situation rückt mögliche «spezifisch fachliche Perspektiven» in den Fokus (Leonhard & Lüthi, 2021, S. 252). Die beschriebene Lehr-Lern-Interaktion behandelt in formaler Hinsicht zunächst den Schüler mit seiner Geste (Hand- und Armzeichen), die Unterstützungsbedarf signalisiert. Die Lehrperson reagiert zeitnah und orientiert sich zunächst darüber, an welcher Aufgabe der Schüler arbeitet. Als dieser sein Anliegen zu schildern beginnt, unterbricht ihn die Lehrperson in gestisch und sprachlich auffälliger Weise, nämlich mit nachdrücklichem Klopfen auf das Theorie- und Aufgabenblatt, hörbarem Schnaufen und dreifacher Verneinung.

In thematischer Hinsicht signalisiert der Schüler Unterstützungsbedarf, der sich auf den Zwischenstand seiner Zeichnung bezieht. Der hohe Helligkeitskontrast im Video lässt die zarte Bleistiftskizze des Schülers verblassen, weshalb wir uns kein deutliches Bild der Problemlage machen können. Wir fragen uns, warum die Lehrperson auf die Äusserung des Schülers – «Das ist jetzt einfach ohne Bäume. Halt einfach [...] mit Häusern» – so heftig reagiert. Möglicherweise ist das Nichteinhalten von Aufgaben oder Vorgaben ein wiederkehrendes Problem in dieser Klasse oder des Schülers. Oder die Lehrperson befürchtet bei einer Abweichung von den Vorgaben Lern- und/oder Verständnisschwierigkeiten.

Für eine detaillierte Analyse definieren wir innerhalb der beschriebenen Situation eine Sinneinheit, die eine vollständige Adressierung beinhaltet. Meist endet eine Sinneinheit mit dem Wechsel der sprechenden Person, wobei längere Sprechakte mehrere Adressierungen enthalten können (Leonhard & Lüthi, 2021, S. 252). Im vorliegenden Fall setzen wir mit der Analyse bei der Adressierung der Lehrperson an und enden beim «Hm» des Schülers:

L: «Nein, nein, nein, ihr macht dies bitte erst einmal mit Bäumen. Und zwar seid ihr nämlich dazu verpflichtet. Wenn du daraus einen Baum machst...»

S: «Hm.»

Dass die Lehrperson hier so vehement reagiert, führt zur Frage, wie erzieherische und fachliche Anteile ineinandergreifen. Wir untersuchen nun die Adressierung der Lehrperson daraufhin, inwiefern sich Fachlichkeit zeigt oder eben nicht zeigt.

Analyse der normativen Ordnung

Die Analyse der normativen Ordnung erfolgt bei Leonhard und Lüthi (2021, S. 253–254) in drei Teilschritten, die wir kurz benennen und jeweils auf die ausgewählte Adressierung beziehen.

Teilschritt 1 untersucht, welche konkreten Aufforderungen die Ansprache der Lehrperson enthält. Auffällig ist, dass die Lehrperson den Schüler im Plural adressiert: «ihr macht [...]» und «ihr seid [...] verpflichtet». Die Aufforderungen formulieren wir bewusst zugespitzt als Imperative:

Macht kein Durcheinander. Schaut das Aufgabenblatt genau an: Lest die richtige Aufgabe und lest die Aufgabe richtig. Macht, was da steht. Haltet euch an die Vorgaben, an die Reihenfolge der Teilaufgaben. Konkret: Macht die Skizze zunächst mit Bäumen, so wie es da steht. Geht alle gleich vor.

Die Imperative legen «Normen der Anerkennbarkeit» (Leonhard & Lüthi, 2021, S. 246) offen. So können im Teilschritt 2 den Ansprachen der Lehrperson Erwartungshaltungen zugeschrieben werden:

Zunächst erscheinen Folgsamkeits- und Konformitätserwartung beziehungsweise die Erwartung eines gleichförmigen Verhaltens der Lernenden offenkundig. Die Lehrperson betont die Wichtigkeit der vorstrukturierten Vorgehensweise, womit auf fachlicher Ebene eine Verstehens- und Erkenntniserwartung (Wissens- und Erkenntniserwartung) verbunden sein könnte.

Die Normen der Anerkennbarkeit verdichten wir in Teilschritt 3 zu einem ersten Memo:

Die Adressierung der Lehrperson beinhaltet die Aufforderung, dass alle Lernenden sich an die schriftlich formulierten Vorgaben halten und die Aufgaben in der vorgesehenen Reihenfolge bearbeiten. Die Normen der Anerkennbarkeit bestehen darin, folgsam zu sein und sich aufgabenkonform zu verhalten. Anerkannt werden die Schüler*innen als (gute) Schüler*innen, wenn diese die Vorgaben befolgen beziehungsweise nicht davon abweichen. Die Adaption des Schülers, anstelle von Bäumen Häuser zu zeichnen, ist vor diesem Hintergrund eine unerwünschte Abweichung.

Zur Verfeinerung der Analyse orientieren wir uns an den vier Dimensionen von Rose und Ricken (2018, S. 168): «1. Selektion und Reaktion, 2. Definition und Normation, 3. Position und Relation, 4. Valuation». Die folgenden heuristischen Fragen übernehmen wir von Leonhard und Lüthi, wobei wir die «Normation» gemäss

Empfehlung der Autor*innen oben bereits bearbeitet haben (Leonhard & Lüthi, 2021, S. 253–254).

Die Dimension der Selektion (1) fragt danach: Wie wird im Adressierungsvorgang jemand als (Nicht-)Angesprochene*r ausgewählt?

Zunächst fällt auf, dass wir es zwar mit einem eins zu eins Lehr-Lern-Dialog zu tun haben, die Lehrperson jedoch mehrere Personen adressiert: «ihr macht [...]» und «ihr seid [...] verpflichtet». Der Schüler wird nicht als Individuum, sondern als Teil einer Gruppe (Klasse) im Plural adressiert. Die am selben Gruppentisch sitzenden Schüler*innen, die das Gespräch mitverfolgen können, werden mit-adressiert. Die Zurechtweisung betrifft insofern nicht nur den einzelnen Schüler, sondern alle (am Tisch, im Raum) anwesenden Lernenden. Erst als es um die konkrete Zeichnung geht, wird der Schüler mit «du» angesprochen.

Die Dimension der Definition (2) fragt: Wie wird die Situation gedeutet?

Die Lehrperson geht davon aus, dass eine explizite Erinnerung an die Vorgaben erforderlich ist: Das Befolgen der Reihenfolge der Teilaufgaben auf dem Theorie- und Arbeitsblatt ist verpflichtend. Von «verpflichtet-sein» zu sprechen, betont die sachbezogene Verbindlichkeit der Vorgaben. Die Lehr-Lern-Situation wird als eher unpersönliche, institutionell gerahmte Abmachung zwischen den Lernenden und dem von der Lehrperson vorgelegten Lerngegenstand gedeutet. Deren Unumstösslichkeit wird durch die Vehemenz der Ermahnung hervorgehoben.

Die Dimension der Position und Relation (3) fragt: Mit welchen Positionierungen und Positionszuweisungen setzen sich die Beteiligten in ein Verhältnis zu sich, zu den anderen und zur Welt?

Die Lehrperson positioniert sich in dieser Situation als Erzieherin. Die Schüler*innen werden dadurch zu ungehorsamen und erziehungsbedürftigen, unselbstständigen Subjekten gemacht. Die Positionierung der Lehrperson den Schüler*innen gegenüber ist asymmetrisch und hierarchisch. Das Machtverhältnis wird betont, indem die Lehrperson abweichendes Verhalten sanktioniert und auf dem Einhalten der Vorgaben besteht: Die Schüler*innen sollen sich dem Lerngegenstand (der Zentralperspektive) auf dieselbe, vorstrukturierte Weise annähern.

Schliesslich fragt die Dimension der Valuation (4): Welche expliziten und impliziten Wertzuschreibungen sind in Adressierungen enthalten?

Die Adressierung der Lehrperson enthält explizite Wertzuschreibungen. Sie unterbricht die Erläuterung des Schülers mit einem dreimaligen Verneinen, einer vehementen Negation. Sie vertritt eine klare Position, wie vorzugehen ist. Abweichungen werden geahndet. Offen bleibt, inwiefern das Nichteinhalten der Vorgaben im Kontext dieser Aufgabenreihe oder in dieser Schulklasse womöglich von der Lehrperson als wiederholtes, gar typisches Problem angesehen wird. Dies könnte die Eindringlichkeit und die Adressierung im Plural weiter erklären.

Zusammenfassung der Ergebnisse

Schliesslich fassen wir die Analyse der Adressierung in einem zweiten Memo zusammen (Leonhard & Lüthi, 2021, S. 256). Wir unterscheiden einerseits, wie die Lehrperson den Schüler adressiert und wie dieser dadurch positioniert wird. Andererseits halten wir fest, wie sich die Lehrperson gegenüber dem Schüler positioniert.

Die Adressierung eines einzelnen Schülers im Plural stellt eine ambivalente Ausgangslage her. Der Schüler wird nicht als Individuum, sondern als Teil einer Gruppe (Klasse) angesprochen. Er nimmt eine passive Haltung ein und lässt die Lehrperson gewähren, indem er zurückhaltend und zustimmend auf ihre Ermahnung respektive Zurechtweisung reagiert. Mögliche fachliche Anliegen oder Zugänge des Schülers zum Lerngegenstand bleiben (vorerst) unausgesprochen und insofern unberücksichtigt. Dadurch erfährt er eine Positionierung als ungehorsamer, erziehungsbedürftiger und insofern unselbstständiger Empfänger von Anweisungen. Dies zeigt sich nochmals zugespitzt, als die Lehrperson beginnt, in die Skizze des Schülers hineinzuzichnen.

Während der Schüler fachlichen Beratungsbedarf signalisiert, reagiert die Lehrperson in der untersuchten Adressierung auf die von ihm nicht eingehaltenen Vorgaben. Sie positioniert sich damit primär als Erzieherin. Sie scheint sich dazu aufgefordert oder vielleicht gar genötigt zu sehen, als mahnende Instanz aufzutreten. Indem sie das Einhalten der Vorgaben vehement einfordert, stellt sie ihre Erwartung an konformes Verhalten über die Klärung des fachlichen Anliegens des Schülers. Sie scheint Lösungswege, die von den Vorgaben abweichen, als Störung zu interpretieren und pauschal auszuschliessen. Insgesamt scheint die Situation damit primär erzieherisch geprägt zu sein. Es ist anzunehmen, dass das Vorgehen der Lehrperson sich auch auf das fachliche Lernen des Schülers auswirkt.

Exkurs zum Theorie- und Aufgabenblatt

Grundsätzlich ist denkbar, dass sich die erzieherische Intervention mit fachlichen Anliegen seitens der Lehrperson begründen lässt. Der zweite von drei Aufträgen auf dem Theorie- und Aufgabenblatt, der im Fallbeispiel thematisiert wird, sowie die dort gezeigten Bildbeispiele, scheinen diese These jedoch nicht unbedingt zu stützen: «Wenn du das Prinzip des Fluchtpunkts mit den Quadraten geübt hast, zeichne eine einfache Strasse mit Bäumen, die dem Prinzip der Zentralperspektive entspricht.» (s. Abbildung 1). Wenn von Alltagserfahrungen ausgegangen wird, könnte das zentralperspektivische Zeichnen einer Allee auch Fragen aufwerfen: Bäume folgen im Gegensatz zu Häusern zumeist keiner streng geometrischen Ordnung (organischer Wuchs) und bieten zudem andere zeichnerische Herausforderungen, zum Beispiel die Darstellung von Struktur und Volumen einer Baumkrone. Es könnte deshalb gut sein, dass es dem Schüler naheliegender oder logi-

scher erscheint, Häuser zu zeichnen und/oder dass ihn das Zeichnen von Bäumen abschreckt. Sein Abweichen von der Vorgabe rückt so in ein anderes Licht. Unterrichtsmaterial sollte grundsätzlich eine fachlich sinnstiftende, lernendenorientierte Auseinandersetzung ermöglichen – hier mit dem Thema Zentralperspektive. Weiterführend wäre daher genauer zu prüfen, inwiefern dies bei den vorliegenden Aufträgen und deren Abfolge tatsächlich zutrifft (Bader & Karl, 2022).

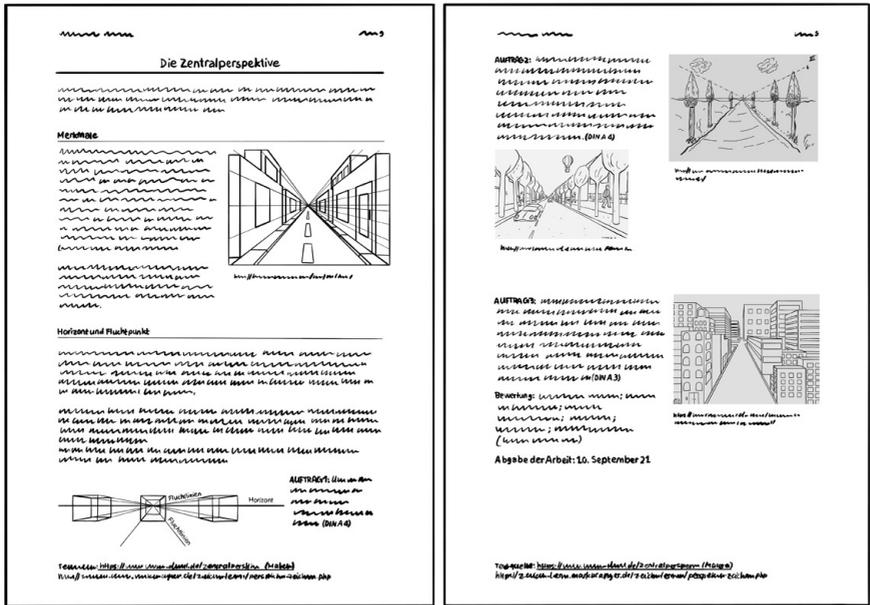


Abbildung 1: Abstrahierte Nachzeichnung des Theorie- und Arbeitsblattes zum Thema Zentralperspektive, digitale Zeichnung (Bader, 2024)

Fachdidaktische Implikationen und Anschlüsse

Nach der Analyse gilt es, wesentliche Erkenntnisse zu bündeln und Anschlüsse zu skizzieren (Leonhard & Lüthi, 2021, S. 257). Leitend ist die Frage, wie erzieherische und fachliche Anteile ineinandergreifen und welche fachdidaktischen Herausforderungen sich dabei zeigen.

Im Fallbeispiel weist eine einzelne Adressierung bereits auf eine fachdidaktisch brisante berufliche Anforderungssituation hin: Die erzieherische Dimension der untersuchten Adressierung steht potenziell im Widerspruch zur fachlichen Dimension und damit zum fachlichen Lernen. Wenn bestimmte Vorgaben (Aufgabenreihenfolge, einzelne Aufträge) einerseits fachlich/fachdidaktisch fragwürdig erscheinen und andererseits dennoch auf deren Einhaltung insistiert wird, kann sich dies nachteilig auf fachliches Lernen auswirken. Das Einhalten von

Vorgaben einzufordern, kann erzieherisch zuweilen durchaus sinnvoll sein. Zugleich könnte eine solche Forderung auch andeuten, dass die Lehrperson etwas überbrücken muss, was sie vorher zu wenig geleistet hat, nämlich dass die Aufgabe für diesen Schüler fachlich sinnstiftend und nachvollziehbar wird. Erzieherische Interventionen können daher die fachliche Glaubwürdigkeit der Aufgabe, des Unterrichts und/oder der Lehrperson infrage stellen. Zudem kann das «Abarbeiten von Arbeitsblättern zum eigentlichen Gegenstand» werden, während das, was gelernt werden soll, in den Hintergrund rückt (Bredel & Pieper, 2021, S. 69). Bredel und Pieper zufolge werden Lerngegenstände unterschiedlich konstituiert, wodurch das Verhältnis sowie die Position der Lernenden gegenüber dem Lerngegenstand mitbestimmt werden. Im Extremfall können sich Routinen des Unterrichts gegenüber dem fachlichen Lerngegenstand verselbstständigen (a. a. O.). Umgekehrt bedeutet dies, dass Fachlichkeit nicht allein durch die Wahl eines fachspezifischen Lerngegenstands gewährleistet ist. Vielmehr braucht fachliches Lernen auch eine fachlich ausgeprägte Aufgaben- und Feedbackkultur (Bader & Berner, 2021). Am untersuchten Fallbeispiel zeigt sich, wie bereits einzelne Adressierungen die Positionierung der Lehrperson gegenüber den Lernenden sowie dem Lerngegenstand prägen und wie dadurch sowohl fachliche als auch erzieherische Aspekte ins Zentrum einer Lehr-Lern-Interaktion rücken können.

Weiterführende Fragen für fachdidaktische Fallarbeit sind unter anderem: Inwiefern werden Schüler*innen durch spezifische Adressierungen der Lehrperson als fachlich Lernende positioniert? Welche Konsequenzen bergen ein An- oder Aberkennen dieser Positionierung für fachliches Lernen und für wirksamen Kunstunterricht (Bader & Schmidt-Wetzel 2024)? Inwiefern lassen sich erzieherische und fachliche Adressierungen sinnstiftend verbinden?

Der Exkurs zum Theorie- und Aufgabenblatt machte zudem auf den Zusammenhang zwischen konkreten Adressierungen und Arbeitsaufträgen aufmerksam. Aufgaben bergen Interpretationsspielräume, sind im Unterrichtsgeschehen eingebettet und mit Verständigungs- und Aushandlungsprozessen verbunden (Bader, 2019, S. 263–270). Im Idealfall stellen wir uns im Kontext des Kunstunterrichts Lernende vor, «die selbstbewusst, erkundend und entdeckend an gestalterische Aufgabenstellungen herangehen [...], die Verantwortung für den Aneignungsprozess und die Kompetenzerweiterung übernehmen und selbstständig nach spezifischen Aspekten eines Untersuchungsgegenstandes suchen» (Truniger, 2019, S. 44). Auf der anderen Seite des Spektrums steht die niedrigste Kompetenzstufe in Lindströms Kriterienkatalog zur Beurteilung gestalterisch-künstlerischer Prozesse: «[...] macht nur das, was der Lehrer verlangt» (Lindström, 2008, S. 151). Wenn Lernende über das Befolgen von Vorgaben hinausgelangen sollen, gilt es, ihnen in gestalterisch-künstlerischen (Lern-)Prozessen individuelle Lösungen zu ermöglichen und zunehmend mehr Autonomie zuzusprechen (Truniger, 2019, S. 24, 27). Aus fachdidaktischer Perspektive erscheint es daher sinnvoll zu prüfen, wann konkrete Adressierungen fachliches sowie eigenständiges Lernen erschweren oder unterstützen.

Literatur

- Bader, N. (2019). *Zeichnen – Reden – Zeigen. Wechselwirkungen zwischen Lehr-Lern-Dialogen und gestalterischen Prozessen im Kunstunterricht*. kopaed.
- Bader, N. & Berner, N. (2021). Feedbackkultur als Aufgabe praxisbezogener Theoriebildung in der Kunstpädagogik. *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. <https://doi.org/10.25529/rtm1-9g71>
- Bader, N. & Karl, N. (2022). time (space) matters: Mediatisierte Zeit(räume) in Tutorial-Videos. In *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 119–54. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.02.22.X>
- Bader, N. & Schmidt-Wetzel, M. (2024). *Wirksamer Kunstunterricht*. Band 22 der Reihe «Unterrichtsqualität: Perspektiven von Expertinnen und Experten». Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Bredel, U. & Pieper, I. (2021). *Der Fall aus der Perspektive der Fachdidaktik. Fachliche Lernprozesse als Ziel und Ausgangspunkt*. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 65–88). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:21562>
- Leonhard, T. & Lüthi, K. (2021). Das Konzept der Adressierung als analytische Perspektive in den Schul- und Berufspraktischen Studien. Eine hochschuldidaktische Adaption der Adressierungsanalyse. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.), *«Grua, theurer Freund, ist alle Theorie»? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktische Studien* (S. 241–262). Waxmann.
- Lindström, L. (2008). Produkt- und Prozessbewertung schöpferischer Tätigkeit. In G. Peez (Hrsg.), *Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Modelle und Unterrichtsbeispiele zur Leistungsmessung und Selbstbewertung* (S. 144–159). Klett Kallmeyer.
- Rose, N. & Ricken, N. (2018). Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 159–175). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_1
- Rose, N. (2019). Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In A. Geimer, S. Amling & S. Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 65–85). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22313-7_4
- Ryter, A. (2018). Coaching als neuer Trend in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eine erste Bestandsaufnahme. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 23–40). Waxmann.
- Schelle, C. (2021). Funktionen von Fallarbeit in der Forschung: Fallverständnisse und Darstellungsweisen aus der Schul- und Unterrichtsforschung. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 127–150). Verlag Julius Klinkhardt.
- Truniger, P. (2019). Die Lehrperson als Coach: Beratung in kreativen und künstlerischen Prozessen. kopaed.

Kerstin Bäuerlein, Sophia Bietenhard, Caroline Conk,
Marco Longhitano, Sara Mahler (Hrsg.)

Unterrichtsvideos in der Schweizer Lehrpersonenbildung



Publiziert von
hep Verlag AG
Gutenbergstrasse 31
3011 Bern
hep-verlag.ch

ISBN Print: 978-3-0355-2662-2

DOI: <https://doi.org/10.36933/9783035526622>



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Namensnennung –
Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz.

Inhalt

Einleitung 9

Lehr-Lern-Prozesse im Erwerb professioneller Kompetenzen bei Studierenden und Lehrpersonen dokumentieren und messen

Länderübergreifend inklusive Settings mit Videoclubs entwickeln 21
Alexandra Roggensinger, Robbert Smit, Petra Hecht, Marion Matic und Esther Moll

L'usage de la vidéo en formation continue : un espace de réflexion sur les gestes professionnels à développer au cycle I 35
Catherine Tobola Couchepin et Ismail Mili

Einsatz von Videos zur Förderung und Erfassung von professioneller Unterrichtswahrnehmung bei Lehrpersonen im Zyklus 1 47
Rahel Laubscher, Christine Streit und Christine Bänninger

Wer ist besser? Videobasiertes Adaptive Comparative Judgment in der Ausbildung Sport unterrichtender Lehrpersonen 61
Eric Jeisy

Videobasierte Fallarbeit zur formativen Beurteilung im Bildnerischen Gestalten 75
Caroline Conk

Unterrichtsvideos als Lernmaterial zur Förderung professioneller Handlungskompetenzen

Kompetenzorientierte fachspezifische Unterrichtsentwicklung: Das E-Portal KfUE und seine Nutzung 89
Caroline Conk, Sophia Bietenhard und Ursula Aebersold

Videografiertes professionelles Handeln interindividuell vergleichen – jenseits von Qualitätsrastern, Persönlichkeitsansatz und Typenbildung 105
Simone Kannengieser

Wissen und Können im Sportunterricht durch Video sichtbar machen? 117
Roland Messmer, Katja Schönfeld und Mario Steinberg

Adressierungen im Kunstunterricht: Alles eine Frage der Perspektive? 129
Annette Rhiner und Nadia Bader

Videobasierte Fallstudien in der Fremdsprachendidaktik an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis Bettina Imgrund	141
---	-----

Technologische Entwicklungen

Acquérir des compétences en conception de vidéo pédagogique pour former dans l'enseignement supérieur Corinne Ramillon	157
--	-----

Online oder im Klassenzimmer? Liedvermittlung peer-to-peer Annamaria Savona, Patrik Bachmann und Armin Wyrsh	175
---	-----

Unterschiedliche Videoperspektiven auf den Unterricht: Potenziale für die Lehrpersonenbildung Sara Mahler und Kerstin Bäuerlein	191
---	-----

Die 360-Grad-Videografie in der Ausbildung angehender Lehrpersonen Philipp Peter und Marco Seeli	205
--	-----

Lernförderliche Entscheidungen stärken – interaktive Videolernumgebungen mit Branching-Szenarien in der Lehrpersonenausbildung Kerstin Bäuerlein, Loris Jeitziner, Sara Mahler, Livia Müller, Alessia Ruf und Anna-Lena Ullrich	219
---	-----

Automatisierte Videoproduktion mithilfe künstlicher Intelligenz. Bericht über ein Innovationsprojekt in der sportbezogenen Lehrpersonenbildung Eric Jeisy	233
--	-----

Anhang I – Überblick der Beiträge	247
Anhang II – Autorinnen und Autoren	253