

Innovative Lehrkräftebildung, digitally
enhanced.

Innovative Lehrkräftebildung, digitally enhanced.

*Multimodale Impulse aus dem Projekt
SKILL.de*

*INES BRACHMANN; MIRJAM DICK;
BENJAMIN HEURICH; BENCE
LUKÁCS; UND ELIŠKA WÖLFL*

*ANDREA SIEBER; ANDREAS
MICHLER; THOMAS STELZL; URS
HACKSTEIN; TOBIAS KAISER;
ROMINA SEEFRIED; REGINA HOLZE;
PETRA MAYRHOFER; MATTHIAS
BRANDL; KARSTEN FITZ; KARLA
MÜLLER; JULIA SIWEK; JOHANNES*

*PRZYBILLA; FLORIAN
ZITZELSBERGER; DOROTHE KNAPP;
UND DANIELA WAWRA*

PASSAU



Innovative Lehrkräftebildung, digitally enhanced. Copyright © by Ines Brachmann; Mirjam Dick; Benjamin Heurich; Bence Lukács; und Eliška Wölfel is licensed under a [Creative Commons Nammensnennung 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), except where otherwise noted.

Zitationshinweis: I. Brachmann, M. Dick, B. Heurich, B. Lukács & E. Wölfel (Hrsg.), Innovative Lehrkräftebildung, digitally enhanced. Multimodale Impulse aus dem Projekt SKILL.de.

24. Lehrkräftebildung am Lernort Museum – Chancen und Herausforderungen eines non-formalen Lernorts am Beispiel des Kooperationsseminars „Höfische Lebensformen“

JULIA SIWEK; CHRISTINA BÖHMLÄNDER; UND TOBIAS
BLOCH

Abstract

Dieser Artikel zeigt am Beispiel des Modellseminars „Höfische Lebensformen“, das im Sommersemester 2022 als Kooperation zwischen

der Älteren Deutschen Literaturwissenschaft, der Deutschen Sprachwissenschaft und dem Oberhausmuseum Passau veranstaltet wurde, wie der Lernort Museum für die Lehrkräftebildung erschlossen werden kann und welche Chancen seine Einbindung für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte bietet. Die Zusammenarbeit mit dem Oberhausmuseum ermöglichte den Student:innen die Erweiterung ihrer didaktischen Kompetenzen um den Bereich des musealen Lernens, indem sie eigene Vermittlungskonzepte zu mittelalterlichen Ausstellungsstücken für Schüler:innen der vierten Jahrgangsstufe entwickelten, die bei einem „Mittelaltertag“ im Museum von eingeladenen Schulklassen erprobt wurden. Der Artikel schildert das Seminarskonzept sowie die didaktischen Implikationen dieser Vernetzung und präsentiert exemplarisch einige der vielfältigen aus dem Seminar hervorgegangenen Produkte, die als freie Bildungsmaterialien zum Download zur Verfügung stehen. Darüber hinaus werden das Design und die Ergebnisse einer im Rahmen des Seminars durchgeführten Aktionsforschung zur Herausforderung einer gelingenden Einbindung des Lernorts Museum mittels einer Exkursion vorgestellt und reflektiert. Abschließend werden auf Grundlage der Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Seminar Perspektiven für die Hochschullehre, insbesondere in den lehrkräftebildenden Fächern, entwickelt.

1. Einleitung

Museen genießen seit Langem einen besonderen Stellenwert als außerschulische Bildungsorte, die im Rahmen von Exkursionen die unterrichtliche Beschäftigung mit einem Thema ergänzen und dank vielfältiger museumspädagogischer Programme und der Möglichkeiten von praktischen hands-on-Erfahrungen besonders bereichern. In der hochschulischen Lehre scheint das Potenzial des Lernorts Museum hingegen bislang kaum Berücksichtigung zu finden (Schulte, 2019, S. 73 und 10f.).¹ Mit Blick auf die lehrkräftebildenden Studiengänge bleibt so die Gelegenheit ungenutzt, den angehenden Pädagog:innen bereits in der ersten Phase der Lehrkräftebildung Museen als zentrale Orte außerschulischen Lernens näherzubringen und Möglichkeiten der Einbindung musealen Lernens in Unterrichtskontexte aufzuzeigen. Aus der Perspektive historisch arbeitender Disziplinen kommt noch ein weiterer wichtiger Aspekt hinzu: Die direkte Begegnung mit historischen Artefakten und die damit einhergehende Alteritätserfahrung² können ein

1. Ein eigenes Museum an der Universität hat die Passauer Fakultät für Informatik und Mathematik mit dem Passauer Mathe-Museum eingerichtet. Hier können Schüler:innen Exponate aus eigenen Sammlungen der Lehrenden entdecken sowie von Student:innen entwickelte Exponate zum Anfassen ausprobieren. Siehe die Website: <https://www.mathe-museum.uni-passau.de/>. Siehe außerdem zur wegweisenden Arbeit von Jutta Ströter-Bender an der Universität Paderborn die Anm. 12.
2. Verstanden als Erfahrung von Andersartigkeit. Hinsichtlich der Bedeutung für die Geschichtsdidaktik siehe u. a. Sauer, 2005,

besonderes Faszinationspotenzial entfalten und für das historische Lernen – sowohl der Student:innen als auch ihrer zukünftigen Schülerschaft – produktiv gemacht werden.

Ausgehend von diesen Überlegungen wurde im Sommersemester 2022 in Zusammenarbeit der Fächer Ältere Deutsche Literaturwissenschaft und Deutsche Sprachwissenschaft³ ein Seminar zu höfischen Lebensformen des Hochmittelalters für Student:innen des Grundschullehramts im Fach Deutsch ausgerichtet, wobei über eine Kooperation mit dem Oberhausmuseum Passau⁴ dieser für die Stadt und die Region bedeutende Lernort für die

S. 76. Aus der Perspektive der germanistischen Mediävistik siehe u. a. Herweg, 2017, S. 11-24.

3. Konzipiert und durchgeführt wurde die Veranstaltung von Julia Siwek und Christina Böhmländer. Tobias Bloch wirkte in der Vorbereitung mit und kümmerte sich um die Erstellung zentraler technisch-medialer Lehr-Lern-Ressourcen (siehe dazu das Akkordeonelement zum OberhausViewer). Die wissenschaftliche Leitung lag bei Professorin Dr. Andrea Sieber, Inhaberin der Professur für Ältere Deutsche Literaturwissenschaft, und Professor Dr. Alexander Werth, Inhaber des Lehrstuhls für Deutsche Sprachwissenschaft, bzw. bis März 2021 bei seinem Vorgänger Professor em. Dr. Rüdiger Harnisch.
4. Unser Dank gilt dem gesamten Team des Oberhausmuseums. Besonders bedanken möchten wir uns bei Dr. Stefanie Buchhold (Museumsleitung) für die stetige Unterstützung des Vorhabens sowie Emmi Federhofer, Jana Kohout und Eva Sattlegger (Bildung und Vermittlung) für die Einbringung ihrer museumspädagogischen Expertise. Adolf Hofstetter (Wissenschaft und Sammlungen) sei gedankt für die Bereitstellung der 3D-Digitalisate sowie für seinen Einsatz für das Zustandekommen der Kooperation.

Lehrkräftebildung erschlossen wurde. Über die konsequente Einbindung einer fachdidaktischen Perspektive in Seminargestaltung und Prüfungsleistung wurde das Museum für die Student:innen zugleich als relevanter außerschulischer Lernort erlebbar: Dies geschah auf handlungsorientierte Weise, indem die Student:innen selbst lehrplanbezogene Vermittlungskonzepte zu mittelalterlichen Sammlungsobjekten für Schüler:innen der vierten Jahrgangsstufe entwickelten und diese didaktischen Szenarien bei einem Mittelaltertag im Museum mit eingeladenen Schulklassen erprobten.

Das Oberhausmuseum Passau erwies sich in diesem Rahmen als optimaler Kooperationspartner für die beteiligten mediävistisch und sprachgeschichtlich arbeitenden Disziplinen, da es eine umfangreiche Sammlung zum Mittelalter beherbergt und darüber hinaus an einem historischen Ort – der in ihren Anfängen bis auf das Hochmittelalter zurückgehenden Burganlage Veste Oberhaus – untergebracht ist, die durch ihre historische Architektur vergangene Lebenswelten greifbarer werden lässt.

Über diese doppelte Perspektive auf die Potenziale des Lernorts Museum für die (Deutsch-)Lehrkräftebildung sowie den Schulunterricht wurden auf mehreren Ebenen schulische und hochschulische Lernprozesse mit Lernprozessen an musealen Objekten und im musealen Raum verknüpft. Bevor im Folgenden das didaktische Konzept und der Verlauf des Seminars detaillierter beschrieben werden, sollen daher zunächst diese unterschiedlichen Arten des Lernens mit Bezug auf die lerntheoretischen Überlegungen von Eshach (2007) begrifflich gefasst werden.

2. Formales, non-formales und informelles Lernen

Die bildungswissenschaftliche Forschung sucht seit den 1970er Jahren die Unterschiede zwischen dem Lernen in schulischen und dem Lernen in außerschulischen Kontexten sowie die jeweils bestimmenden Charakteristika zu ermitteln. Weitgehender Konsens besteht in der Unterscheidung zwischen ‚formalem‘ und ‚informellem‘ Lernen: Während formales Lernen insbesondere über seine Situiertheit in institutionellen Kontexten von Schule und Hochschule definiert wird, ist mit ‚informell‘ das alltägliche Lernen bezeichnet, das sich überall vollziehen kann und teilweise nicht intendiert sowie unbewusst abläuft (Johnson & Majewska, 2022, S. 4 und 9f.). Daneben wird häufig eine dritte Lernart, das ‚non-formale‘ Lernen, unterschieden, zu dem Lernprozesse in außerschulischen institutionellen Kontexten zugeordnet werden. Über die Merkmale non-formalen Lernens besteht in der Forschung jedoch keine einheitliche Einschätzung (Johnson & Majewska, 2022, S. 26; Werquin, 2010, S. 22). Johnson und Majewska plädieren in ihrem Forschungsbericht dafür, dieses als hybride Form zwischen den anderen Lernarten zu verstehen (Johnson & Majewska, 2022, S. 26).⁵ Beim Überblick über die Forschungsliteratur wird erkennbar, dass die Definitionen des non-formalen Lernens insbesondere je nach den damit in Bezug gesetzten Lernorten und -kontexten variieren und dass Ansätze vorliegen, die sich auf die Spezifik musealen Lernens fokussieren.

5. Dafür stellen sie u. a. eine Liste an Indikatoren für die drei Lernarten sowie eine Checkliste zu jeweils geeigneten Forschungsmethoden bereit. Johnson & Majewska, 2022, S. 35. Ähnlich argumentierte schon Werquin, 2010, S. 24.

Ein solches Augenmerk auf die Besonderheiten non-formalen Lernens in Museen und Science Centern legt Eshach (2007). Er beleuchtet die Charakteristika des Lernens in diesen institutionellen außerschulischen Lernorten und möchte insbesondere deren Potenziale für formale schulische Lernprozesse hervorheben. Vor dem Hintergrund der Frage nach einer gelingenden Integration des Lernorts Museum in ein hochschulisches Lehr-Lern-Setting können seine Überlegungen daher hilfreiche Impulse bieten. In der untenstehenden Tabelle bestimmt Eshach die Charakteristika der drei Lernarten über ihre Unterschiede bezüglich des Lernorts, aber auch über weitere Kategorien wie z. B. die Art der Motivation der Lernenden. Die Zwischenstellung des non-formalen Lernens zwischen formalem und informellem Lernen wird dabei ersichtlich:

Table 1. Differences between Formal, Non-formal and Informal Learning

Formal	Non-formal	Informal
Usually at school	At institution out of school	Everywhere
May be repressive	Usually supportive	Supportive
Structured	Structured	Unstructured
Usually prearranged	Usually prearranged	Spontaneous
Motivation is typically more extrinsic	Motivation may be extrinsic but it is typically more intrinsic	Motivation is mainly intrinsic
Compulsory	Usually voluntary	Voluntary
Teacher-led	May be guide or teacher-led	Usually learner-led
Learning is evaluated	Learning is usually not evaluated	Learning is not evaluated
Sequential	Typically non-sequential	Non-sequential

Abbildung 1. Unterschiede zwischen formalem, non-formalem und informellem Lernen (reproduziert nach Eshach, 2007, Tab. 1)

Mit dem formalen Lernen teilt das non-formale Lernen den Umstand, dass hier in der Regel im Vorfeld arrangierte und strukturierte Lernsettings vorliegen, während das informelle Lernen überall und spontan passieren kann. Außerdem kann non-formales Lernen selbständig oder angeleitet geschehen: In einer außerschulischen Institution kann ein:e Mitarbeiter:in

oder – im Rahmen einer schulischen Exkursion – die Lehrkraft den Lernprozess steuern und unterstützen. Dies ist aber nicht zwingend erforderlich. Ein Museum kann zum Beispiel sowohl im Rahmen einer Führung als auch auf eigene Faust oder in einer Mischung aus beidem erkundet werden. Zum informellen Lernen bestehen dagegen Analogien hinsichtlich der Freiwilligkeit des Lernens und der häufig intrinsischen Motivation: So kann der Besuch eines Museums vorgeschrieben werden, aber auch aus eigenem Antrieb erfolgen, um etwa ein bestimmtes Interesse oder Lernziel zu verfolgen. Daneben vollzieht sich non-formales Lernen zumeist nicht sequenziell, da außerschulische Lernorte in der Regel einmalig oder in sehr unregelmäßigen Abständen besucht werden. Zwei zentrale Unterschiede zum formalen Lernen liegen außerdem darin, dass non-formale Lernprozesse normalerweise keinen curricularen Zwängen und keiner Bewertung unterliegen.

Non-formales Lernen in Museen weist folglich gewisse Überschneidungen mit formalen Lernprozessen auf, zeichnet sich aber zugleich durch seine Anpassbarkeit und die bei den Lernenden häufig dominierende intrinsische Motivation aus (Eshach, 2007, S. 173). Die Verzahnung dieser Lernarten eröffnet dadurch ein großes Potenzial, besonders – aber nicht nur – auf der motivationalen Ebene. Eshach plädiert daher für eine Ausweitung der Kooperationen zwischen Schulen und Museen und unterstreicht die Notwendigkeit nach darauf zugeschnittenen Fortbildungen für Lehrkräfte: „In-service courses for teachers are needed first, to increase their awareness of what out-of-school learning environments may offer and second, to teach them how to execute scientific fieldtrips more effectively“ (Eshach, 2007, S. 188). Durch den Einbezug des Lernorts Museum in das Lehramtsstudium können ein solches Bewusstsein für die Relevanz von außerschulischen Lernorten sowie die notwendigen Fähigkeiten zur Gestaltung und Durchführung von

Exkursionen bereits in der ersten Lehrkräftebildungsphase gefördert werden.

3. Didaktisches Konzept und Seminarverlauf

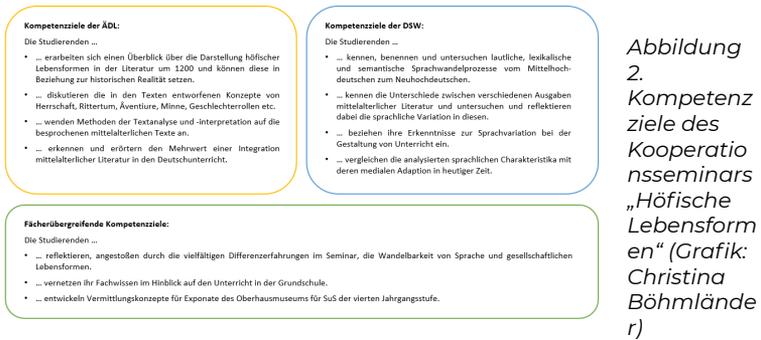
Das Seminar „Höfische Lebensformen“ wurde im Sommersemester 2022 nach etwa zweijähriger Planung und Vorbereitung als Kooperationsseminar der an SKILL.de beteiligten Fächertandems der Älteren Deutschen Literaturwissenschaft und der Deutschen Sprachwissenschaft sowie des Oberhausmuseums Passau durchgeführt und richtete sich insbesondere an Student:innen des Grundschullehramts mit dem Unterrichtsfach Deutsch. Die Lehrveranstaltung wurde als Doppelseminar angeboten, das zugleich für zwei Vertiefungs-Module aus den beteiligten Disziplinen anrechenbar war und dementsprechend die doppelte Arbeitsstunden- sowie ECTS-Anzahl aufwies. Alle Sitzungen wurden von den Dozentinnen im Teamteaching geleitet.

Zentral für die didaktische Gestaltung war der von Biggs (1996) eingeführte Ansatz des *Constructive Alignment*. Nach Biggs, Tang und Kennedy (2022) ist damit eine Form Outcome-basierten Lehrens und Lernens bezeichnet, bei der die Lehrenden ihren Unterricht nicht mehr ausgehend von einem Thema bzw. Inhalt oder einer Lehrmethode planen, sondern von angestrebten Lern- bzw. Kompetenzziele, die die Lernenden mithilfe der Lehre erreichen sollen:

Constructive alignment starts with clearly stating, not what the teacher is going to teach, but what the outcome of that teaching is intended to be, expressed as the intended learning outcome (ILO). The ILO is a

statement of what the learner is expected to be able to do and to what standard. The teaching/learning activities (TLAs) and the assessment tasks (ATs) are specifically aligned to verb(s) stated in the ILOs for the unit. (Biggs et al., 2022, S. xxii)

Diesem Modell entsprechend wurden zunächst die von den Student:innen zu erwerbenden Kompetenzen in Form von konkreten Zielen festgehalten und den Kursteilnehmer:innen vor Beginn der Veranstaltung transparent gemacht. Disziplinspezifische Ziele bildeten dabei die Basis und sollten zur Erreichung der übergeordneten fächer- und perspektivenverschränkenden Ziele befähigen. Die folgende Grafik gibt einen Überblick:



Mit Blick auf das zentrale Ziel – die Entwicklung von Vermittlungskonzepten für mittelalterliche Sammlungsobjekte des Oberhausmuseums – ergab sich folgende leitende Fragestellung für die Zusammenarbeit im Seminar: Wie lassen sich Lerngelegenheiten zu Aspekten adliger Lebensführung des Hochmittelalters für Schüler:innen der vierten Jahrgangsstufe an der Grundschule spannend und kompetenzorientiert sowie lehrplanbezogen gestalten? Die Student:innen standen nicht nur vor der Herausforderung, in

Zweierteams mögliche Antworten auf diese Frage zu finden, sondern sollten ihre didaktischen Szenarien ausgehend von einem mittelalterlichen Exponat des Oberhausmuseums entwickeln. Dies bot ihnen die Chance, im Sinne des objektorientierten Ansatzes der Museumspädagogik die Begegnung mit dem authentischen historischen Artefakt sowie seine Entdeckung und Erforschung (Mergen, 2013, S. 5) als Ausgangspunkt ihrer didaktischen Modellierungen zu setzen. Die Auseinandersetzung der Schüler:innen mit dem Sammlungsobjekt sollte zusätzlich verknüpft werden mit einem passenden ‚Fokusthema‘ – einem der inhaltlichen Schwerpunktsetzungen des Seminars, darunter u. a. höfische Benimmeregeln und Tischsitten, adlige Kleidung, Formen der Unterhaltung und Festkultur, höfische Liebe, ritterliche Tugenden und Rüstung. Dabei sollten die Fachperspektiven sowohl der Älteren Deutschen Literaturwissenschaft als auch der Deutschen Sprachwissenschaft einbezogen und vernetzt werden. Von zentraler Wichtigkeit war zudem, dass die Vermittlungskonzepte klar definierte Lernziele verfolgen, die an Kompetenzerwartungen des Bayerischen Lehrplans für die vierte Jahrgangsstufe aus den Fächern Deutsch sowie Heimat- und Sachunterricht rückgebunden sind.⁶Darüber hinaus formulierten die Dozentinnen weitere Anforderungen beziehungsweise Qualitätsmerkmale für die Vermittlungskonzepte, die den Student:innen einerseits als eine Art Leitfaden bei deren Entwicklung dienlich sein sollten

6. Siehe dazu Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2014. Die beschriebene Kopplung von objektorientiertem Lernen und Kompetenzorientierung durch die Anbindung an Bildungs- und Lehrpläne wird auch im aktuellen Fachdiskurs der Museumspädagogik für die Entwicklung von didaktischen Materialien empfohlen. (Siehe dazu Mergen, 2013, S. 5)

und zugleich die Bewertungskriterien für die Konzepte sowie die dazugehörigen didaktischen Materialien darstellten. Die vollständige Liste ist im untenstehenden Akkordeon wiedergegeben und kann Hochschuldozent:innen, die ihre Student:innen bei der Entwicklung von Unterrichtsbausteinen anleiten möchten, als Anregung dienen.



An interactive H5P element has been excluded from this version of the text. You can view it online

here:

<https://oer.pressbooks.pub/skildeopenbook/?p=129#h5p-5>

Um die Student:innen in die Lage zu versetzen, diese anspruchsvolle Aufgabe zu erfüllen, wurde ein Lernweg konzipiert, der alle zu verzahnenden Perspektiven auf die Lerngegenstände auf unterschiedliche Weise im Seminarverlauf einbrachte – neben denen der zwei ausrichtenden Disziplinen auch die geschichtswissenschaftliche, die museumspädagogische und die fachdidaktische. Darüber hinaus wurde eine mehrteilige Portfolio-Prüfungsleistung entwickelt und eingesetzt, die aufeinander aufbauende Aufgaben umfasste, die teilweise bereits während des Semesters bearbeitet wurden und die Student:innen schrittweise notwendige Vorarbeiten zur Entwicklung ihrer Vermittlungskonzepte durchführen ließen. Dies wird weiter unten eingehender beschrieben. Einen Überblick über die Organisation und den Verlauf der Lehrveranstaltung bietet die folgende Grafik:

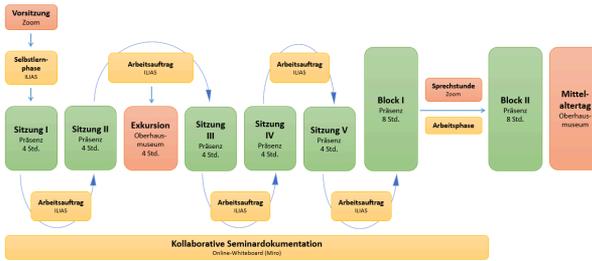


Abbildung 3. Seminarablauf, schematisch dargestellt (Grafik: Christina Böhmländer)

Vor Beginn des Semesters fand eine virtuelle Vorbereitungsitzung statt, in der sich die Seminarteilnehmer:innen kennenlernten, organisatorische Fragen geklärt und der Ablauf der darauffolgenden Selbstlernphase erläutert wurden: Im Learning Management System ILIAS⁷ wurden fünf eigens produzierte Expertenvideos bereitgestellt, in denen Vertreter:innen der im Seminar zusammentreffenden Fachperspektiven die Lerngegenstände und Fragestellungen der Lehrveranstaltung beleuchteten. Zusätzlich waren zu jedem Video Aufgabenstellungen beigefügt, die die Student:innen entweder allein für sich oder kooperativ auf einem Online-Whiteboard bearbeiteten. Diese erste, digital gestaltete Phase diente zum einen der Aktivierung von Vorwissen und dem Erwerb weiterer notwendiger Grundlagenkenntnisse aus den beteiligten Disziplinen und gab den Student:innen zum anderen die Möglichkeit, den Perspektivenreichtum des Kooperationsseminars „Höfische Lebensformen“ sowohl rezipierend nachzuvollziehen als auch reflektierend einzuüben.

7. <https://www.ilias.de/>



An interactive H5P element has been excluded from this version of the text. You can view it online

here:

<https://oer.pressbooks.pub/skildeopenbook/?p=129#h5p-13>

Es folgten fünf vierstündige Sitzungen, die in einem der Didaktischen Labore der Universität Passau (DiLab-Klassenzimmer)⁸ stattfanden, ergänzt durch eine Exkursion ins Oberhausmuseum Passau. In dieser Erarbeitungsphase untersuchten die Student:innen die Darstellung höfischer Lebensformen in der volkssprachlichen Literatur und in Bildmedien des Hochmittelalters unter wechselnden Schwerpunktsetzungen – den oben bereits genannten ‚Fokusthemen‘. So arbeiteten sie beispielsweise anhand der Beschreibung der Hochzeitsfeierlichkeiten im höfischen Roman *Erec Hartmanns von Aue*⁹ unterschiedliche Aspekte adliger Festkultur heraus und diskutierten die Lehren zu angemessenem Verhalten bei Tisch im *Welschen Gast* Thomasins von Zerklaere¹⁰, einem der bedeutendsten moraldidaktischen Texte vom Beginn des 13. Jahrhunderts. Im Sinne des für die mittelalterliche Literatur geltenden weiten

8. <https://www.dilab.uni-passau.de/> und <https://www.dilab.uni-passau.de/labore-im-ueberblick/klassenzimmer>
9. Hartmann von Aue: *Erec*. Mhd./Nhd. Herausgegeben, übersetzt und kommentiert von Volker Mertens, Stuttgart 2008.
10. Thomasin von Zerklaere: *Der Welsche Gast*. Ausgewählt, eingeleitet, übersetzt und mit Anmerkungen versehen von Eva Willms, Berlin/New York 2004.

Literaturbegriffs wurden prinzipiell alle Textsorten in die Untersuchung einbezogen, der Fokus lag jedoch auf höfischen Romanen: Die darin zu findenden Darstellungen der höfischen Gesellschaft müssen zwar als literarische Entwürfe ernst genommen werden, gewähren – mit der notwendigen Vorsicht ausgewertet – gleichwohl vielfältige Erkenntnisse über die höfische Kultur des Hochmittelalters und bieten eine besonders reichhaltige Quellenlage für ihre Erforschung (siehe zu diesem Ansatz Bumke, 2002).

Bei der gemeinsamen Textarbeit wurde von Beginn an darauf geachtet, die literaturwissenschaftliche mit der sprachgeschichtlichen Perspektive zu verschränken. Die Untersuchung erfolgte daher ebenfalls im Hinblick auf folgende linguistische Fokusthemen: den Sprachwandel vom Mittelhochdeutschen zum Frühneuhochdeutschen auf lautlicher, semantischer sowie lexikalischer Ebene, die Unterschiede im Bedeutungsspektrum bestimmter Wörter zwischen Mittelhochdeutsch und Neuhochdeutsch, sogenannte falsche Freunde in Übersetzungen, die Etymologie diverser Wörter und Wortverbindungen, das Deutsch des Hochmittelalters und die höfische Dichtersprache, die Normalisierungspraxis sowie Spuren des Mittelhochdeutschen im Neuhochdeutschen bzw. in heutigen Dialekten. Die von den Student:innen im Rahmen der Entwicklung ihrer Vermittlungskonzepte geforderte Verknüpfung der Fachperspektiven wurde durch dieses defragmentierende Lehr-Lern-Arrangement gezielt eingeübt. Dabei konnte auch ihr spezifisch disziplinärer Kompetenzerwerb von dem interdisziplinären Zugang profitieren: Die mittelalterlichen Texte boten vielfältige Anreize, um an bereits inhaltlich durchdrungenen Passagen und konkreten Textbeispielen über die Wandelbarkeit von Sprache zu reflektieren. Umgekehrt verbesserte die damit einhergehende Vertiefung der Kenntnisse zum Sprachwandel und ein geschärfter Blick für

Semantik und Etymologie die Lesefähigkeit hinsichtlich der mittelhochdeutschen Originaltexte.

Die fachdidaktische Perspektive wurde durch Recherchen zu möglichen Anknüpfungspunkten an die Kompetenzerwartungen des Bayerischen Lehrplans, durch Übungen zur Formulierung von Lernzielen sowie durch die Diskussion der von den Dozentinnen aufgestellten Qualitätskriterien für die Vermittlungskonzepte in die Seminarsitzungen eingebracht. Die bei der Fülle an Fokusthemen und einzubeziehenden Perspektiven notwendige inhaltliche Entlastung der Seminarsitzungen wurde durch den Einsatz des Inverted-Classroom-Konzepts (Lage et al., 2000) erreicht: Die Dozentinnen stellten vor jeder Sitzung in der Online-Lernplattform ILIAS Lernmodule mit Materialien und Arbeitsaufträgen bereit, die die Student:innen in Vor- und teilweise auch in Nachbereitung auf die Sitzungen erfüllten (vgl. Abb. 3).

Einen Meilenstein im Seminarablauf bildete die Exkursion zum Oberhausmuseum in der dritten Veranstaltungswoche. Die damit erstmals in physischer Form erfolgte Einbindung des Lernorts Museum war für den Lernweg der Student:innen von entscheidender Bedeutung und wird in den Abschnitten 4 und 5 gesondert beleuchtet. Zudem werden Methodik und Ergebnisse einer Aktionsforschung dargestellt und diskutiert, die im Rahmen der Exkursion durchgeführt wurde und sich mit der Herausforderung einer angemessenen Implementierung des Lernorts Museum in den formalen Kontext eines universitären Seminars befasste.

Die Produktionsphase im letzten Drittel des Semesters bestand aus zwei achtstündigen Blocksitzungen (vgl. Abb. 3), in denen sich die Student:innen intensiv mit der Überarbeitung ihrer Vermittlungskonzepte befassten und unter Einsatz verschiedener (technischer) Mittel die zugehörigen Unterrichtsmaterialien produzierten. Hilfestellung bei der Konzeptionsarbeit während des ersten Blocktermins bot zum

einen ein Gastvortrag von Eva Sattlegger (Bildung und Vermittlung, Oberhausmuseum), in dem noch einmal kompakt die Besonderheiten des außerschulischen Lernorts Museum erklärt sowie Tipps zur didaktischen Reduktion und zu museumspädagogischen Methoden gegeben wurden. Zum anderen beleuchtete ein Workshop der SKILL.de-Projektmitarbeiterin Mirjam Dick (Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur) die Herausforderung einer zielgruppen- sowie anforderungsgerechten Konstruktion von Aufgabenstellungen und gab den Seminarteilnehmer:innen die Möglichkeit, ihre bisherigen Konzeptentwürfe in diesem zentralen Punkt zu schärfen. Zusätzlich unterstützten die Dozentinnen während des gesamten Arbeitsprozesses durch mehrmaliges Feedback sowohl in den Sitzungen als auch im Rahmen einer obligatorischen virtuellen Sprechstunde, die jedes studentische Tandem individuell wahrnahm.

Wie oben bereits erwähnt wurde, sollten einige Aufgaben der Portfolio-Prüfungsleistung, die bereits während des Semesters absolviert wurden, die Student:innen auf die in den Blocksitzungen geforderte Zusammenführung fachwissenschaftlicher Erkenntnisse mit museumspädagogischen und didaktischen Perspektiven und Ansätzen vorbereiten. Einen Überblick über die mehrteilige Prüfungsform, bei der die einzelnen Komponenten konsequent aufeinander aufbauen, bietet folgende Grafik:

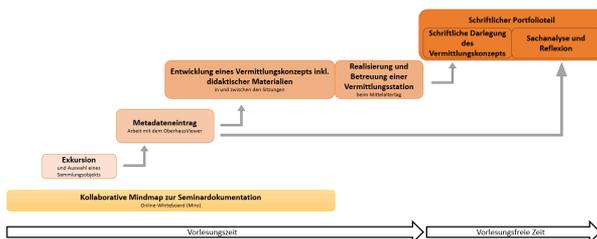


Abbildung 5. Aufbau der Prüfungsform (Grafik: Christina Böhmländer)

Über das Semester hinweg wurde auf dem Online-Whiteboard Miro¹¹ kooperativ und kollaborativ eine digitale Mindmap erstellt, die die Arbeitsergebnisse der Seminarsitzungen zusammenfassend dokumentierte und visualisierte und dadurch als stetig wachsender Ideenpool für die Entwicklung der Vermittlungskonzepte bereitstand. Für jede Sitzung waren ein bis zwei Student:innen mit dieser Aufgabe betraut. Einen weiteren Zwischenschritt zur Entwicklung der Vermittlungskonzepte stellte die Abfassung eines Metadateneintrags dar: Im Rahmen der Exkursion zum Oberhausmuseum entschieden sich die studentischen Tandems jeweils für ein Ausstellungsstück aus einer vorher durch die Dozentinnen auf 36 Artefakte eingegrenzten Auswahl. Zu allen diesen Objekten lagen 3D-Digitalisate vor, die das Oberhausmuseum für die Arbeit im Seminar bereitstellte. Um den Seminarteilnehmer:innen die Untersuchung ihres mittelalterlichen Gegenstands am eigenen Rechner zuhause und im Seminarraum auf technisch unkomplizierte Weise zu ermöglichen, programmierte Tobias Bloch eigens eine Software, die eine 360°-Ansicht der 3D-Digitalisate des Oberhausmuseums ermöglicht. Nähere Informationen zum OberhausViewer finden sich in der untenstehenden Präsentation. Die Student:innen erhielten die Aufgabe, ihren Gegenstand aus sprachgeschichtlicher und literaturwissenschaftlicher Perspektive zu untersuchen sowie grundlegende historische Informationen zusammenzutragen. Die Ergebnisse wurden in Form eines Metadateneintrags zu dem jeweiligen Digitalisat in den OberhausViewer eingespeist. Diese fachwissenschaftliche Auseinandersetzung bildete die Grundlage für die anschließend zu leistende didaktische Reduktion und Modellierung ihres Lerngegenstands im Rahmen der Vermittlungskonzepte und floss zudem in die

11. <https://miro.com/de/>

umfangreichere Sachanalyse des schriftlichen Portfolioteils ein.



An interactive H5P element has been excluded from this version of the text. You can view it online

here:

<https://oer.pressbooks.pub/skilIdeopenbook/?p=129#h5p-14>

Seinen Abschluss fand das Seminar durch den Mittelaltertag, der am 01.07.2022 im Oberhausmuseum veranstaltet wurde und in dessen Rahmen ca. 50 Schüler:innen der Kunst-Grundschule Haidenhof in Passau insgesamt sechs von den Student:innen und den Dozentinnen entwickelte Vermittlungskonzepte in Form eines Stationenparcours in den Museumsräumen durchliefen. Die studentischen Vermittlungsstationen eröffneten mit den Schwerpunkten Zahnpflege, Tischsitten, Kronen und ritterliche Rüstung ein breites thematisches Spektrum, welches durch zwei weitere Stationen zu mittelalterlichen Spielen und zur Handschriftenherstellung ergänzt wurde. Die eingeladenen Kinder erhielten somit vielfältige Einblicke in mittelalterlich-adelige Lebensweisen. Zudem nutzten die Student:innen an ihren Vermittlungsstationen eine Vielzahl unterschiedlicher Methoden und verknüpften dabei aus dem Schulunterricht bekannte und museumspädagogisch objektorientierte Ansätze: So erkundeten die Schüler:innen beispielsweise ein kleines Ausstellungsstück (drei von Karies befallene Zähne) in einer Vitrine mit der Taschenlampe oder wogen eine Replik des Kettenhemdes in der Hand, um das Gewicht zu spüren. Außerdem entschlüsselten sie Beispiele für den metaphorischen Gebrauch des Wortes *Krone* in übersetzten

mittelalterlichen Textzitate und spielten in der Gruppe unter Befolgung der geltenden Tischsitten ein hochmittelalterliches Festmahl am Hof des Bamberger Bischofs nach (siehe für weitere Informationen den [Blogartikel zum Mittelaltertag](#) und die Folge zu den [Höfischen Lebensformen bei Mit & Über – dem Podcast zur Lehrkräftebildung und Digitalisierung an der Universität Passau](#)).

Die Erfahrungen und Erkenntnisse aus der erfolgreichen Erprobung der Vermittlungskonzepte flossen zuletzt in den schriftlichen Portfolioteil ein, in dessen Rahmen neben einer erweiterten Sachanalyse und schriftlichen Darlegung des Konzepts auch ein Bericht über die Durchführung der Vermittlungsstation beim Mittelaltertag sowie eine Reflexion der getroffenen didaktisch-methodischen Entscheidungen sowie des Arbeits- und Lernprozesses von den Student:innen gefordert war.

Um die Ergebnisse des Seminars nachhaltig und für möglichst viele Schüler:innen nutzbar zu machen, wurden im Nachgang alle Vermittlungskonzepte zu schulischen Unterrichtsbausteinen weiterentwickelt und in Anlehnung an das Konzept des Museumskoffers¹² zusammen mit dem

12. Siehe dazu grundlegend Gach, 2005. Pionierarbeit in der Vernetzung der Lernorte Museum, Schule und Hochschule über Museumskoffer leistete Ströter-Bender mit ihrem Lehr- und Forschungsprojekt Museumskoffer, Kunst und Kulturelles Erbe an der Universität Paderborn. Vgl. dazu die Projektwebsite: <https://kw.uni-paderborn.de/fach-kunst/kunst-und-ihre-didaktik-malerei/museumskofferarchiv/>. Von 2002 bis 2019 entstanden in ihren Lehrveranstaltungen Museumskoffer von Student:innenn zu einer Vielzahl unterschiedlicher Themen und Orte mit einem Schwerpunkt auf der Vermittlung von UNESCO-Weltkulturerbestätten. Vgl. auch Ströter-Bender, 2009.

OberhausViewer und 25 modellierten 3D-Digitalisaten des Oberhausmuseums sowie weiteren Materialien zu einem „Digitalen Materialkoffer zu höfischen Lebensformen im Mittelalter“ zusammengestellt, der als *Open Educational Resource (OER)*¹³ im Internetportal „mittelneu“ zur Verfügung steht. Dieser wird in der untenstehenden Präsentation näher beleuchtet sowie ein Unterrichtsbaustein exemplarisch präsentiert.



An interactive H5P element has been excluded from this version of the text. You can view it online

here:

<https://oer.pressbooks.pub/skilIdeopenbook/?p=129#h5p-15>

4. Implementierung des Lernorts Museum

Wie bereits erwähnt bildete die Exkursion zum Oberhausmuseum einen Markstein im Lernweg der

13. Als Open Educational Resources bezeichnet die Deutsche UNESCO-Kommission „Bildungsmaterialien jeglicher Art und in jedem Medium, die unter einer offenen Lizenz stehen. Eine solche Lizenz ermöglicht den kostenlosen Zugang sowie die kostenlose Nutzung, Bearbeitung und Weiterverbreitung durch Dritte ohne oder mit geringfügigen Einschränkungen“. <https://www.unesco.de/bildung/open-educational-resources>. Abgerufen am 26. Juni 2023.

Student:innen, da sie in diesem Rahmen den für das Kooperationsseminar zentralen Lernort des Oberhausmuseums kennenlernten und sich erstmals intensiv mit den Ausstellungsstücken der Mittelaltersammlung sowie praktisch mit museumspädagogischen Ansätzen auseinandersetzten. Für die Dozentinnen stellte die Frage nach einer angemessenen Einbindung dieses Lernorts in den Seminarkontext und somit nach der gelingenden Verzahnung formaler und non-formaler Lernprozesse gleichwohl eine Herausforderung dar. Auf der einen Seite sollten mit der Exkursion klar definierte und für den Seminarablauf relevante Ziele erreicht werden, auf der anderen Seite bestand der Wunsch, den Student:innen Möglichkeiten für individuelle Entdeckungen an den mittelalterlichen Ausstellungsstücken und dem historischen Schauplatz offenzuhalten. Dieses Spannungsverhältnis bestand parallel zu den Anforderungen an die studentischen Vermittlungskonzepte, die – wie oben beschrieben – zum einen Lernziele sowie einen Lehrplanbezug und somit eine Orientierung an Didaktik und Methodik des Schulunterrichts aufweisen mussten, den Schüler:innen zum anderen eine interaktive Auseinandersetzung mit dem historischen Objekt und dem besonderen geschichtsträchtigen Lernort ermöglichen sollten.

Auf dieser Grundlage fiel die Entscheidung, die insgesamt vierstündige Exkursion in zwei Teile zu gliedern. Zunächst erfolgte eine museumspädagogische Führung durch die Mitarbeiterinnen der Abteilung „Bildung und Vermittlung“, in deren Rahmen die für den Seminarkontext relevanten Areale der Veste Oberhaus und der Mittelalterausstellung gezeigt wurden. Zugleich wurde eine kindgerechte Vermittlung von Epochenwissen zum Mittelalter sowie Methoden zur Interaktion mit musealen Objekten und Replika an hands-on-Stationen vorgeführt und mit den Student:innen aktiv erprobt, wodurch diese die Perspektive der Schüler:innen nachvollziehen konnten. Auf diese Weise wurden die

Möglichkeiten, aber auch die Herausforderungen der Vermittlungsarbeit am Lernort Museum, im Gegensatz zu Lehr-Lern-Prozessen im Klassenzimmer, erkenn- und erfahrbar. Abschließend gaben die Museumspädagoginnen Tipps zu der Frage, was eine Lehrkraft beim Besuch eines Museums mit ihren Schüler:innen beachten sollte.

Der zweite Teil der Exkursion bestand in der selbstgesteuerten Untersuchung von Ausstellungsstücken, die von den Dozentinnen allerdings durch einen Arbeitsauftrag und einen Fragenkatalog vorstrukturiert wurde: Vorbereitend hatten sich die Seminarteilnehmer:innen in Tandems zusammengefunden und aus einer Liste mit vorausgewählten digitalisierten Sammlungsobjekten jeweils fünf ausgewählt, die sie während der Exkursion vorrangig erkunden wollten. Während des Besuchs im Oberhausmuseum suchten sie nach Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen den von ihnen untersuchten Ausstellungsstücken und den Perspektiven der Fachwissenschaften sowie der Museumspädagogik. Im Detail richteten sich die Fragen unter anderem auf mögliche Verbindungen der Objekte zu den im Seminar behandelten ‚Fokusthemen‘ sowie auf Bezugspunkte zum Unterricht in der Grundschule, aber auch auf die Positionierung und die Zugänglichkeit der Ausstellungsstücke im Museum. Auf diese Weise sollten die Student:innen erste Ansatzpunkte für die anschließende, von einem Ausstellungsstück ausgehende didaktische Reduktion und Modellierung von Fachinhalten finden. Während dieser Phase konnten die Museumspädagoginnen und die Dozentinnen bei Bedarf für Rat und Hilfestellung konsultiert werden.

Die von den Dozentinnen festgelegten Ziele der Exkursion sind untenstehend gelistet:

Ziele der Exkursion

Die Studierenden...

- ... lernen die Räumlichkeiten, die Ausstellungsräume sowie die vorausgewählten Sammlungsobjekte kennen.
- ... erfahren den Umgang der Museumspädagogik mit den Objekten.
- ... erhalten Informationen zu den einzelnen Objekten durch die Museumspädagogik und machen sich Notizen in Bezug auf Ihren Arbeitsauftrag.
- ... bearbeiten den im Rahmen der Exkursion gestellten Arbeitsauftrag und leisten an dieser Stelle bereits erste Verknüpfungsarbeit (zwischen Objekten und den fachwissenschaftlichen Inhalten des Seminars).
- ... werden somit auf die Konzeption, Erstellung und Durchführung der Vermittlungsstation während des Mittelaltertags vorbereitet.

*Abbildung
10. Ziele der
Exkursion
(Grafik:
Christina
Böhmländer)*

Nach der Exkursion wählten die studentischen Tandems aus den fünf von ihnen untersuchten Sammlungsobjekten jeweils eines final als Untersuchungsgegenstand für ihr Vermittlungskonzept aus.

Aus Sicht der Dozentinnen stellte die Exkursion ein wichtiges Etappenziel für den Lernprozess der Seminar Teilnehmer:innen dar. Inwieweit die daran geknüpften Erwartungen und Einschätzungen der Lehrenden (Dozentinnen und wissenschaftlichen Leiter:innen) jedoch mit den tatsächlichen Erfahrungen der Student:innen übereinstimmen, wurde in einer von Christina Böhmländer mit Unterstützung der SKILL.de-Projektmitarbeiterin Dr. Sima Caspari-Sadeghi¹⁴ (Teilvorhaben „Know Your Impact“) parallel zum Seminarverlauf zwischen Februar und August 2022 durchgeführten Aktionsforschung ergründet, die im Folgenden in den Fokus rückt. Dabei wird zunächst das der Untersuchung zugrundeliegende theoretische Modell kurz erläutert, um darauf aufbauend auf die Entwicklung des Untersuchungswerkzeugs, dessen Validierung sowie die Vorgehensweise bei der Datensammlung einzugehen.

14. An dieser Stelle möchten wir uns bei Dr. Sima Caspari-Sadeghi herzlich für Ihre tatkräftige Unterstützung während der Konzeption, Durchführung und Auswertung der hier dargestellten Aktionsforschung bedanken.

Anschließend werden die Ergebnisse aufgezeigt und analysiert, bevor zuletzt eine zusammenfassende Betrachtung des Seminarkonzepts erfolgt und darüber hinausweisende Perspektiven für die Hochschullehre abgeleitet werden.

5. Evidenzbasierte Evaluation der Exkursion durch Aktionsforschung

5.1. Das *Contextual Model of Learning*

Für eine bessere Beschreibung und ein besseres Verständnis außerschulischen Lernens, unter Berücksichtigung der Komplexität dieser Lernvorgänge, kann das von Falk & Dierking (1992) begründete *Contextual Model of Learning* (kurz: CML) herangezogen werden: „Falk u. Dierking (2000) schlagen einen Theorierahmen vor, der außerschulisches Lernen ganzheitlich zu erfassen sucht (*holistic picture*), gleichzeitig seine Besonderheiten und Details beachtet“ (Wilde, 2007, S. 165). Das Modell bezieht sich auf Lernvorgänge in Museen und ist als Denkraum zu verstehen, der behilflich sein kann, didaktische Fragestellungen abzubilden und nach Einflussfaktoren auf das Lernen im Museum zu suchen (Wilde, 2007, S. 166). Im CML wird die „Umwelt‘ des Museums bzw. des von Menschen geschaffenen außerschulischen Lernortes ... in einen **personalen**, einen **soziokulturellen** und einen **gegenständlichen Kontext** [differenziert]. Dabei interagieren die drei Kontexte miteinander“ (Wilde, 2007, S. 166). Diese Kontexte werden in acht Faktoren aufgegliedert, die „für Lernerfahrungen in Museen für besonders bedeutsam [ge]halten [werden]“ (Wilde, 2007, S. 167):

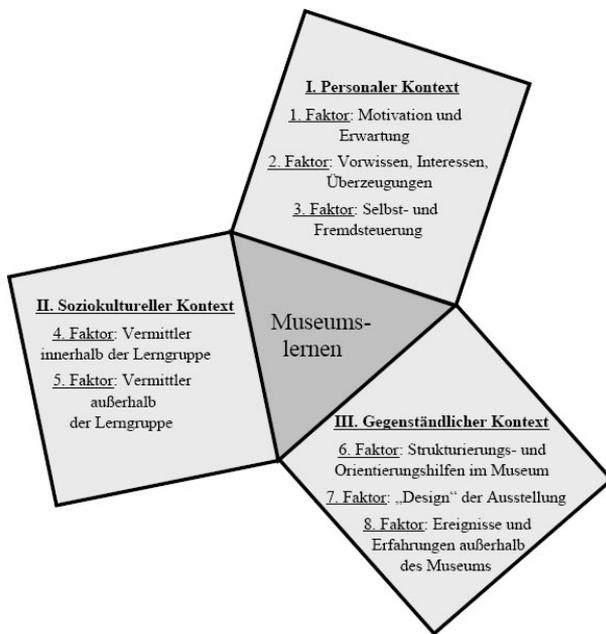


Abbildung 11. Die miteinander interagierenden Kontexte und Bedingungsfaktoren musealen Lernens (Grafik: Matthias Wilde)

Im Folgenden soll nun kurz anhand von Wilde (2007, S. 167-169) auf die den drei Kontexten zugeordneten Faktoren eingegangen werden, um sie im weiteren Verlauf mit der vorliegenden Untersuchung in Verbindung zu bringen. Der ‚Personale Kontext‘ beinhaltet u. a. den Faktor ‚Motivation und Erwartung‘: Ein Museumsbesuch ist verbunden mit verschiedenen Intentionen und Erwartungen, die beachtet werden müssen, wenn es um die Gestaltung des Museumsaufenthalts und das Lernen bzw. um erfolgreiche Lernprozesse darin geht: „Erfüllte Erwartungen erleichtern Lernprozesse, unerfüllte belasten das Lernen. Intrinsische Motivation führt zu ‚besserem Lernen‘ als extrinsische“ (Wilde, 2007, S. 167). Der nächste Faktor – ‚Vorwissen, Interessen Überzeugungen‘ – beeinflusst subjektives Handeln und damit das Lernen im Museum, „v. a. die Auswahl des zu besuchenden

Museums und die Häufigkeit, mit der Exponate oder besondere Aspekte dieser Exponate betrachtet werden“ (Wilde, 2007, S. 167). Je höher die „subjektiv empfundene Kontrolle über den Prozess“ (Wilde, 2007, S. 167) ist, je mehr jemand über zeitliche und inhaltliche Aspekte des Lernens selbst entscheiden kann, umso leichter fällt Lernen.

Der Faktor ‚Vermittler innerhalb der Lerngruppe‘ aus dem ‚Soziokulturellen Kontext‘ besagt, dass in Gruppen – sei es eine Familie oder Gleichaltrige, also Peers – die Mitglieder gegenseitig voneinander profitieren, um „Exponate besser zu verstehen, sich gemeinsamer Überzeugungen zu versichern und wechselseitig ihr Lernen zu optimieren“ (Wilde, 2007, S. 168), indem sie sich z. B. neue Sichtweisen eröffnen oder soziale Beziehungen aufbauen. Aber auch ‚Vermittler außerhalb der Lerngruppe‘ (5. Faktor) (z. B. Museumsführer:innen und Expert:innen oder andere Besucher:innen) können Lernprozesse beeinflussen, indem sie „vom Lerner als kompetent wahrgenommen werden“ (Wilde, 2007, S. 168). Wie andere auf das Lernen bezogene Aspekte, können die Vermittler „Lernen befördern oder behindern. Darum haben Ansprechpartner vor Ort, z. B. Museumspersonal, eine besonders wichtige Funktion“ (Wilde, 2007, S. 168).

Beim ‚Gegenständlichen Kontext‘ werden als 6. Faktor die ‚Strukturierungs- und Orientierungshilfen im Museum‘ genannt: „Menschen lernen besser, wenn sie sich subjektiv sicher fühlen. Räumliche Orientierung kann wesentlich dazu beitragen“ (Wilde, 2007, S. 168). Ist eine Einrichtung zu groß und nicht überschaubar, leidet die Konzentration und somit auch das Lernen darunter. Übersichtspläne tragen dazu bei, dies zu verbessern. Daran anknüpfend ist zum 7. Faktor ‚Design der Ausstellung‘ festzuhalten: „Außerschulisches Lernen in Museen ist besonders stark von der Auswahl der Exponate, ihrer Darstellung und Präsentation abhängig“ (Wilde, 2007, S. 168). Neben der Auswahl der Präsentationsmedien sind authentische Objekte, also Originale, die in einem

angemessenen Kontext eingebettet sind, von großer Bedeutung. Zu guter Letzt stellen ‚Ereignisse und Erfahrungen außerhalb des Museums‘ (8. Faktor) einen Einfluss dar, da sich „Lernprozesse ... über längere Zeiträume [erstrecken]“ und in diese „[u]nterschiedliche Informationsquellen und Erfahrungen ... einbezogen [werden], so dass in einem kumulativen Prozess eine subjektive, sich immer weiter entwickelnde Wirklichkeit aufgebaut wird“ (Wilde, 2007, S. 168). Auf dieser Basis wird im Museum weiteres Wissen erworben, dem „je nach Erfahrung und Anforderung Bedeutung [verliehen wird] und so ein vollständigeres Bild [einer] subjektiv konstruierten Wirklichkeit“ (Wilde, 2007, S. 169) entsteht.

5.2. Durchführung der Aktionsforschung

Das *Contextual Model of Learning* zeigt die miteinander interagierenden Kontexte und Bedingungsfaktoren musealen Lernens. Im Rahmen der die Exkursion begleitenden Aktionsforschung wurde dieses von Wilde (2007) weitergedachte Modell als Basis für die Entwicklung der Fragebögen herangezogen und auf die Rahmenbedingungen des Kooperationsseminars „Höfische Lebensformen“ bzw. der Exkursion zugeschnitten.

5.2.1. Zielsetzung und Fragestellung

Zum einen ist non-formales Lernen (z. B. in Museen oder Galerien) von Bedeutung, zum anderen wird wenig Forschung an Universitäten oder Schulen durchgeführt, um die User Experience bei Museumsbesuchen außerhalb des formalen und strukturierten Klassen-/Seminarraums einzufangen – wie oben angeführt wurde. Unser Anliegen war es daher,

empirische Daten und Hinweise zu eben dieser User Experience bei Museumsbesuchen zu sammeln. Wir wollten verstehen, wie unsere Student:innen derartige Erfahrungen betrachten – es sollten die Vorstellungen, die Zufriedenheit und das Feedback der zukünftigen Lehrkräfte in einer Lernumgebung außerhalb des Seminarraums fokussiert werden. Außerdem sollten die aus dieser Untersuchung erzielten Ergebnisse dazu verwendet werden, zukünftige Besuche an außerschulischen bzw. außeruniversitären Lernorten effektiver zu planen und durchzuführen, d. h. unsere Ziele, Aktivitäten und Erwartungen auf die Ausarbeitung einer lernendenzentrierten Herangehensweise an solche Erfahrungen ausrichten zu können. Spezifisch sollten mit der Aktionsforschung folgende Fragen beantwortet werden:

- Besteht eine Übereinstimmung zwischen der Planung von und den Erwartungen an non-formales Lernen vonseiten der Lehrenden und den tatsächlichen Erfahrungen der Lernenden, in diesem Fall der Student:innen, in solchen Lernumgebungen?
- Welche Vorstellungen, Motivation und Erwartungen haben die Student:innen, wenn sie den Lernort Museum besuchen?

5.2.2. Methodisches Vorgehen

Das Team der Aktionsforschung bestand aus sechs Personen: Einer Expertin in Lernforschung und empirischer Datenerhebung (im Folgenden ‚Coach‘ genannt), zwei Dozentinnen (als ‚Forscherinnen‘), zwei Professor:innen (als die thematischen ‚Expert:innen‘) und eine Professorin für empirische Lehr-Lern-Forschung (für die Beurteilung der Validität der Fragebögen). Die Zusammenarbeit fand online in Form einer systematischen und strukturierten

Vorgehensweise bezüglich Planung, Entwicklung, Sammlung, Analyse und Reflexion der Daten statt. Eine der Dozentinnen wurde vom Coach umfassend geschult und durch Schulungsmaterial und Anweisungen während aller Phasen der Aktionsforschung begleitet. Im Folgenden werden kurz die durchschrittenen Phasen erläutert.

Zunächst diskutierten die Forscherin und der Coach den Haupt-Fokus dieser Untersuchung im Rahmen der Aktionsforschung. Im Anschluss wurde das Untersuchungswerkzeug entwickelt: Umfragen und Fragebögen sind die gängigsten Methoden und Instrumente, um Daten zur User Experience zu sammeln. Zuerst wurde die Dozentin zur Fragebogenkonstruktion eingehend geschult (u. a. Aufbau, Variablen, Frageformen, Skalen). So sollte sichergestellt werden, dass die Dozentin kompetent Items oder Fragen entsprechend der Prinzipien der Messtheorie und -praxis (z. B. Übereinstimmung zwischen Aufbau und Zweck) designen kann.

Für zwei unterschiedliche Zielgruppen wurden jeweils passende Fragebögen entwickelt und eingesetzt: für die Gruppe der Lehrenden und die der Student:innen. Der Lehrenden-Fragebogen diente dabei als Basis für den Student:innen-Fragebogen. Im Folgenden wird nun sowohl die Struktur als auch die Validierung dieser beiden Untersuchungswerkzeuge skizziert.

Der Lehrenden-Fragebogen bestand aus acht Fragen (offen und geschlossen) und wurde an zwei Professor:innen und zwei Dozent:innen im Vorfeld des Museumsbesuchs ausgegeben, weshalb dieser als ‚Prä-Fragebogen‘ bezeichnet werden kann. Hauptsächlich sollte damit herausgefunden werden, welche Ziele, Intentionen und Strategien Lehrende im Vorfeld bei der Planung eines bzw. des Museumsbesuchs im Rahmen des Seminars haben. Außerdem ist interessant, welche Erwartungen die Lehrenden an die Student:innen haben, insbesondere hinsichtlich deren Erfahrungen und des Ertrags

aus dem Museumsbesuch. Der Fragebogen wurde in die drei Bereiche A) ‚Planung des Besuchs‘, B) ‚die erwarteten Lernergebnisse‘ und C) ‚Verbesserung des non-formalen Lernprozesses‘ aufgeteilt:

Bereich A) Planung des Besuchs

Um zu erfassen, welche Sicht die Lehrenden auf die Planung eines Museumsbesuchs haben, wurden drei Single-Choice Fragen entworfen, die nach dem Hauptziel des Besuchs, der für angemessen gehaltenen Zeit für eine derartige Aktivität und der Organisation bzw. Gruppierung der Student:innen (d. h. ob sie einzeln, zu zweit oder in einer kleinen bzw. mit der ganzen Gruppe das Museum erkunden) fragen.

Bereich B) Die erwarteten Lernergebnisse

Dieser Teilbereich fokussierte die von den Lehrenden erwarteten Lernergebnisse (auch: Outcomes), konkret die von ihnen angenommenen oder auch erhofften Kompetenzen, die die Student:innen während und als Folge des Museumsbesuchs erwerben. Zwei Fragen, die jeweils sechs Items beinhalteten, forderten die Lehrenden dazu auf, ihre erwarteten Prioritäten in der Kompetenzentwicklung anzuzeigen, wie beispielsweise fachbezogenes Wissen, interdisziplinäres Lernen, Lerninnovation, kulturelles Verstehen. Die dritte Frage bezog sich darauf, wie solche erworbenen Outcomes mit dem im Seminar stattfindenden Lernen verknüpft oder übertragen werden können. Lehrende gaben die erwartete Anwendung oder Vermittlung in Items an, zum Beispiel dass die Student:innen ihre Erfahrungen für ihren Unterricht bzw. ihre Vermittlungskonzepte nutzen oder dass sie einen Untersuchungsgegenstand für ihren Unterricht auswählen.

Bereich C) Verbesserung des non-formalen Lernprozesses

Dieser Bereich zielte darauf ab, die allgemeine Sichtweise der Lehrenden bzgl. einer Verbesserung des gesamten non-formalen Lernprozesses der Student:innen in Erfahrung zu bringen. Dafür wurde eine Frage mit sieben Items gestellt, die

sich z.B. auf eine klare Kommunikation der Lehrenden, auf die Einholung der studentischen Erwartungen vor dem Museumsbesuch oder auf eine konkrete Aufgabenstellung bezog, auf die sich die Student:innen während des Besuchs konzentrieren sollen. Abschließend zielte eine offene Frage darauf, welche generellen Vorzüge oder welchen Wert die Lehrenden in non-formalem Lernen sehen.

Der studentische Fragebogen wurde nach dem Museumsbesuch an die Seminar Teilnehmer:innen ausgegeben (Post-Fragebogen). Dieser wurde auf Basis des Lehrenden-Fragebogens entwickelt, wobei einige Anpassungen vorgenommen wurden (z. B. bzgl. des Tempus, der Begrifflichkeiten sowie der Ansprechpartner:innen), um die tatsächlichen Erfahrungen der Student:innen abzufragen.

Die Validierung des Untersuchungswerkzeugs wurde sichergestellt sowohl durch Expertenurteil¹⁵ als auch durch eine Vor-Untersuchung. Zwei Expert:innen aus dem Bereich der empirischen Lehr- Lern-Forschung beurteilten die Augenschein- und Inhaltsvalidität. Zu Beginn entwickelte der Coach einen ersten Entwurf des Fragebogens, der – das Seminar und dessen Struktur berücksichtigend – sowohl auf einem validierten und vom Research Centre for Museums and Galleries an der Universität von Leicester entwickelten Fragebogen (Hooper-Greenhill et al., 2004) basiert, als auch die Kontexte und Bedingungsfaktoren musealen Lernens nach Wilde (2007) einbezieht. Der Fragebogen wurde mit der lehrenden Forscherin diskutiert, um die Relevanz zu klären und zu einer Übereinstimmung zu kommen. Im Anschluss wurde

15. Unter ‚Experte‘ wird hier eine Person verstanden, die über entsprechendes Fachwissen und langjährige Erfahrung in ihrer Berufsgemeinschaft verfügt und dieses vorweisen kann. Den Facettenreichtum dieses Begriffes beleuchten Ericsson et al., 2018.

der Fragebogen an die zweite Expertin (Professorin für empirische Lehr-Lern-Forschung) weitergegeben, damit Konstrukt und Inhalt abgeglichen werden. Alle daraus resultierenden Änderungen wurden übernommen. Außerdem wurde der Fragebogen noch einige Male überarbeitet, um unter anderem Formulierungen und die Anordnung der Fragen zu optimieren. Zwei Expert:innen zur Thematik waren erforderlich, um als letzten Schritt den finalen Fragebogen zu überprüfen, wobei keine weiteren Verbesserungsvorschläge gemacht wurden.

Die Konstruktvalidität des studentischen Fragebogens wurde sichergestellt, indem eine Studentin das Untersuchungswerkzeug mithilfe der Methode *Think-aloud Protocol Analysis* (TAPA) prüfte.¹⁶

Die für die Untersuchung notwendigen Daten wurden über die Online-Lernplattform ILIAS gesammelt. Vor dem Museumsbesuch wurde ein Prä-Fragebogen an die vier Lehrenden (die Dozentinnen und die Professor:innen) ausgegeben, um somit Daten zum Zweck und zur Planung, genauer gesagt zu den Erwartungen der Lehrenden bezogen auf den Ertrag der Student:innen aus diesem Museumsbesuch, zu erlangen. Nach der Exkursion wurde eine leicht modifizierte Version dieses Fragebogens an die acht

16. Die Studentin wurde dazu aufgefordert, ihr Verständnis sowohl der Fragen als auch der Antworten zu verbalisieren, während sie den Fragebogen durchging. Nachdem die Ursachen für Verwirrung aufgrund der Fragenformulierung und Missverständnissen sorgfältig und genau beleuchtet worden waren, wurde der Fragebogen nochmals überarbeitet. Dies geschah nun auf der Basis der Daten und des Feedbacks, die aus der kognitiven Vorprüfung während der Validierung gesammelt werden konnten.

Seminarteilnehmer:innen ausgegeben, um ihre tatsächlichen Erfahrungen zu ermitteln.

Im Anschluss an die Fragebogenkonstruktion und Datensammlung nahm die lehrende Forscherin an mehreren Trainingseinheiten teil, um die Analyse sowohl qualitativer als auch quantitativer Daten zu erlernen. Der Coach hatte hier zum Ziel, die Dozentin dazu zu befähigen, unabhängig und selbständig die Daten zu analysieren.

Im Anschluss an die Datenanalyse war eine Reflexion der Ergebnisse erforderlich. Diese Phase verlangt von der lehrenden Forscherin eine Zusammenkunft mit ihrem Tandempartner (Professor), um darüber zu diskutieren, wie die Ergebnisse dieser Aktionsforschung für eine Verbesserung zukünftiger Museumsbesuche verwendet werden können. Professor:innen haben eine entscheidende Rolle inne, wenn es darum geht, angemessene Handlungen, Entscheidungen oder Verbesserungen zu bestimmen, da sie über das für ihren eigenen Fachbereich nötige pädagogisch-inhaltliche Wissen (*pedagogical-content-knowledge* – PCK) verfügen.

5.2.3. Ergebnisse und Analyse

In diesem Abschnitt werden schließlich die Ergebnisse der Untersuchung durch die vorgestellten zwei Fragebögen präsentiert. Das Ziel ist herauszufinden, ob die Erwartungen, die Planungen und die Ziele der Lehrenden mit den tatsächlichen Erfahrungen der Student:innen übereinstimmen. Zu Beginn wird ein Vergleich zwischen den Ergebnissen des Lehrenden- und denen des Student:innen-Fragebogens aus der quantitativen Analyse (der geschlossenen Fragen) vorgenommen. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse der qualitativen Analyse (offene Fragen) vorgestellt, indem die Antworten der Lehrenden denen der Student:innen gegenübergestellt werden.

Der Prä-Fragebogen wurde von den vier Lehrenden ausgefüllt. Der studentische Fragebogen, der im Nachgang der Exkursion ausgegeben wurde, wurde von sechs der acht Seminarteilnehmer:innen ausgefüllt. Die Daten wurden durchleuchtet und fehlende Daten wurden gekennzeichnet. Aufgrund der geringen Datenmenge wurde beschlossen, keine:n Teilnehmer:in aus der Analyse auszuschließen, wenn Angaben fehlten (Einzelfallentscheidung).

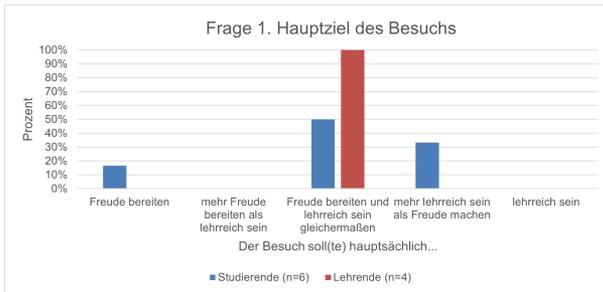


Diagramm 1. Frage zum Hauptziel des Besuchs

Die Frage nach dem hauptsächlichlichen Ziel des Museumsbesuchs wurde von den Lehrenden einhellig beantwortet. Sie waren sich einig, dass dieser gleichermaßen Freude bereiten als auch lehrreich sein sollte. Drei von sechs Seminarteilnehmer:innen waren derselben Meinung wie die Lehrenden, zwei versprachen sich einen lehrreichen und nur ein:e Teilnehmer:in erwartete einen weniger lehrreichen und vielmehr Freude stiftenden Besuch.

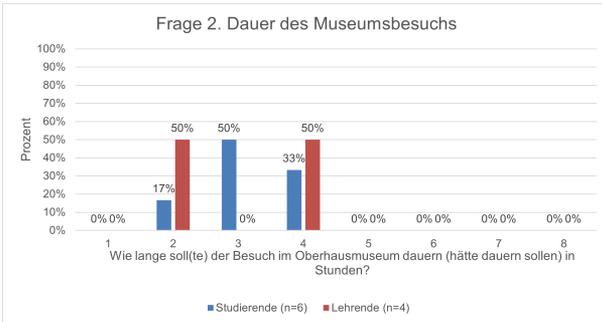


Diagramm 2. Frage zur Dauer des Museumsbesuchs

Die nächste Frage nach der optimalen Dauer des Museumsbesuchs wurde heterogen beantwortet: Je zwei Lehrende gaben an, dass sie zwei bzw. vier Stunden für geeignet halten. Die Seminarteilnehmer:innen stimmten mit diesen Einschätzungen zum Teil überein: Ein:e Teilnehmer:in kreuzte hier zwei Stunden, zwei vier Stunden und die restlichen drei trafen sich in der Mitte bei drei Stunden.



Diagramm 3. Frage zur Erkundung des Museums

Die Umfrageteilnehmer:innen beantworteten die Frage 3 nach der optimalen Weise das Museum zu erkunden folgendermaßen: Vier von sechs Student:innen erachteten die Bildung von Tandems am besten dafür, wohingegen jeweils ein:e Student:in der Meinung war, die Erkundung im Team

sowie die Mischform bestehend aus Tandembildung und Erkundung mit dem gesamten Kurs seien optimal. Die Lehrenden stimmten größtenteils mit den Seminarteilnehmer:innen überein, indem sie zu gleichen Teilen die Option Tandem und Mischform wählten.

Die nächsten vier Fragen waren im Likert-Skalen Format angelegt. Hier konnten die Befragten beispielsweise angeben, wie einflussreich sie den Museumsbesuch auf bestimmte Bereiche einschätzen.

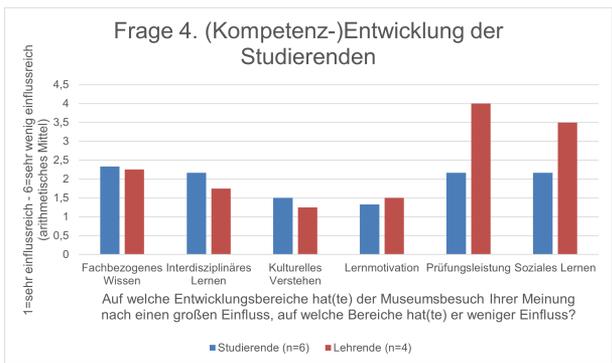


Diagramm 4. Frage zur (Kompetenz-)Entwicklung der Student:innen

Als Antwort auf die vierte Frage bzgl. der zu erwartenden Kompetenzentwicklung gaben die Lehrenden an, dass sie den größten Einfluss des Museumsbesuchs auf interdisziplinäres Lernen, kulturelles Verstehen und die Lernmotivation erwarten. Interessanterweise meldeten hier die Student:innen zurück, dass solche Museumsbesuche den größten Effekt auf zwei Bereiche haben: auf ihr kulturelles Verstehen und ihre Lernmotivation. Allerdings gaben die Student:innen auch an, dass der Besuch einen positiven Effekt auf ihr soziales Lernen und auf ihre Prüfungsleistung hat, während die Lehrenden weniger dieser Auffassung waren.

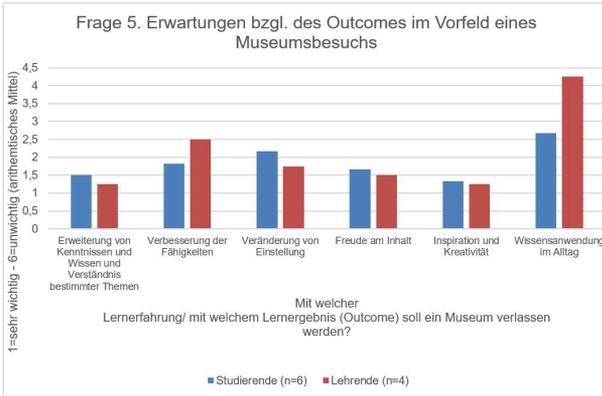


Diagramm 5. Frage zu den Erwartungen bezüglich des Outcomes

Die Analyse der fünften Frage zu den erwünschten Outcomes eines Museumsbesuchs zeigt, dass die Lehrenden besonderen Wert legen auf die Aspekte ‚Wissen erweitern‘ und ‚Inspiration und Kreativität‘ fördern, gefolgt von ‚Freude am Inhalt‘ fördern und der ‚Veränderung von Einstellungen‘. Als weniger wichtig wurden von den Lehrenden die Aspekte ‚Verbesserung der Fähigkeiten‘ sowie die ‚Wissensanwendung im Alltag‘ erachtet. Von den Seminarteilnehmer:innen wurden die zur Auswahl stehenden Outcomes ähnlich in ihrer Wichtigkeit eingestuft. Eine gravierende Diskrepanz konnte nur beim Aspekt ‚Wissensanwendung im Alltag‘ gesehen werden: Diese stuften die Student:innen im Vergleich zu den Lehrenden als wichtiger ein.

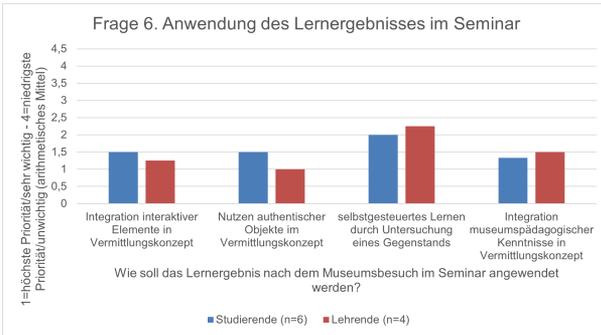


Diagramm 6. Frage zur Anwendung des Lernergebnisses im Seminar

Als Antwort auf die sechste Frage zur Anwendung des Lernergebnisses im Seminar gaben die Lehrenden an, dass der wichtigste Outcome des Museumsbesuchs ist, dass die Student:innen reale Objekte in ihrem Vermittlungskonzept – dem Kern der Prüfungsleistung – verwenden, gefolgt von der Integration interaktiver Elemente in das Konzept. An dritter Stelle steht die Integration museumspädagogischer Kenntnisse. Als weniger wichtig schätzten die Lehrenden den Aspekt des selbstgesteuerten Lernens durch die Untersuchung eines Gegenstandes ein. Letzteres stuften die Seminarteilnehmer:innen als ebenso unwichtig ein wie die Lehrenden. Die Ergebnisse weisen allerdings darauf hin, dass sie ihre durch den Museumsbesuch erlangten Fähigkeiten und Kenntnisse anderweitig nutzen wollten: Sie erachteten – im Gegensatz zu den Lehrenden – das Lernen von der Museumspädagogik als wichtigsten Aspekt und das Nutzen authentischer Objekte im Vermittlungskonzept sowie die Integration interaktiver Elemente in diesem als vergleichbar gewinnbringend für einen Einsatz in ihrem Unterricht bzw. in ihrem Vermittlungskonzept, ohne – wie die Lehrenden – eine Abstufung zu machen.

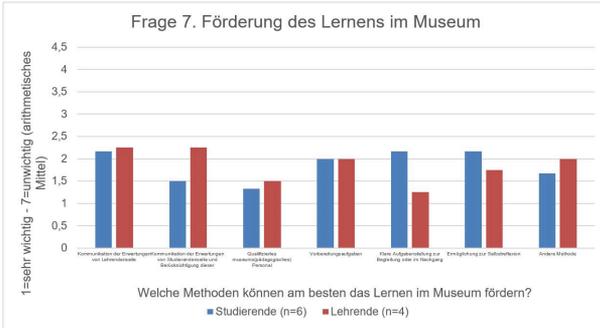


Diagramm 7. Frage zu förderlichen Methoden für das Lernen im Museum

Bei der siebten Frage zu Möglichkeiten der Förderung non-formalen Lernens gaben die Lehrenden an, dass in ihren Augen eine klare Aufgabenstellung während des Museumsbesuchs zur Begleitung oder im Nachgang der beste Weg ist, gefolgt von einem qualifizierten museums(-pädagogischen) Personal. Im Gegensatz dazu erschien den Student:innen die Begleitung durch eine qualifizierte Museumspädagogin am geeignetsten, um non-formales Lernen zu fördern. Interessant ist außerdem, dass die Frage bzgl. der Kommunikation der Erwartungen der einzelnen Akteure unterschiedlich beantwortet wurde: Während die Lehrenden diese als am unwichtigsten betrachteten, sind die Seminarteilnehmer:innen der Meinung, dass die Erwartungen der Student:innen durch die Lehrenden berücksichtigt werden sollten. Die Kommunikation der Erwartungen von der Lehrendenseite sowie Vorbereitungsaufgaben wurden von beiden Parteien auf der Wichtigkeitsskala gleich eingeordnet. Weitere kleine Unterschiede bestehen beim Aspekt der Ermöglichung der Selbstreflexion sowie bei der Wahl anderer Methoden, die nicht vorgegeben waren und die von den Umfrageteilnehmer:innen noch hinzugefügt werden konnten. Die Lehrenden waren der Meinung, dass die Betreuung durch die Dozierenden, kooperatives Lernen, eine vorbereitende

Webqueste sowie interaktive Angebote bzw. hands-on-Stationen zur Förderung non-formalen Lernens wichtig sind. Für die Seminarteilnehmer:innen waren die aktive Teilnahme am Museumsbesuch, Gruppenaktivitäten wie der Austausch in der Peergroup im Nachgang oder innerhalb der Gruppe, ein klarer Erwartungshorizont, entdeckendes Lernen und das Zeigen von Eigeninitiative sogar noch wichtiger als die meisten vorgegebenen Aspekte.

Die nächste, offene Frage verlangte von den Teilnehmer:innen, den Museumsbesuch im Bildungskontext zu legitimieren („Wenn Sie ein Kollege/eine Kollegin fragt, warum die Student:innen das Museum besuchen sollen, was würden Sie antworten?“ bzw. „Wenn Sie ein Mitstudent/eine Mitstudentin oder ein Freund/eine Freundin fragt, warum Sie als Kursteilnehmer:in das Museum besucht haben, was würden Sie antworten?“). Um diese qualitativ zu analysieren, wurde eine vereinfachte Form des von Saldana (2013) vorgeschlagenen Coding Systems verwendet: Dieses enthält *Codes*, *Categories* und *Themes*. Zuerst wurden die Rohdaten gelesen sowie offen und induktiv kodiert. Im Anschluss wurde versucht, sie sowohl nach Gemeinsamkeiten zu sortieren als auch redundante Codes auszusortieren. Abschließend wurden abstraktere Themes erschlossen, die die subsumierten Categories abdecken bzw. beschreiben. Dieser Prozess wurde von der Forscherin und dem Coach unabhängig voneinander durchgeführt. Daraufhin wurde die Übereinstimmung zwischen diesen Analysen kontrolliert, indem die ursprünglichen Daten mit den Codes verglichen wurden. Diskrepanzen wurden bis zur Feststellung eines Konsenses diskutiert.

Die final erschlossenen Themes zeigten Unterschiede zwischen den Angaben von Lehrenden und Seminarteilnehmer:innen in zwei Hauptaspekten, die im Folgenden kurz dargestellt werden: Bezüglich der Art des

Lernens waren die Lehrenden der Meinung, dass ein Museumsbesuch die Chancen authentischen und differenzierten Lernens verbessert, während die Student:innen angaben, dass dieser interdisziplinäres Lernen verbessert. Außerdem empfanden die Lehrenden, dass dieser Museumsbesuch nicht nur nützlich ist zur kurzfristigen Lernförderung und Vorbereitung auf die Prüfungsleistung, sondern damit auch langfristige Ziele verfolgt werden können, indem er den Lehramtsanwärter:innen Praxisbezug bietet und sie auf ihren zukünftigen Beruf vorbereitet. Obwohl die Seminarteilnehmer:innen die Relevanz des Praxisbezugs sahen, betonten sie vermehrt die Relevanz eines kurzfristigen Ziels: Sie sahen darin die Möglichkeit, sich auf die Portfolio-Prüfung vorzubereiten.



An interactive H5P element has been excluded from this version of the text. You can view it online

here:

<https://oer.pressbooks.pub/skildeopenbook/?p=129#h5p-12>

6. Abschließende Überlegungen und Perspektiven

Die Erfahrungen aus dem Kooperationsseminar „Höfische Lebensformen“ haben die großen Potenziale des Lernorts Museum für die Lehrkräftebildung, aber auch die Herausforderungen bei der Verzahnung von formalen und non-formalen Lernprozessen offenbar werden lassen.

Die zentrale Herausforderung auf Seiten der Dozentinnen

bestand in der angemessenen Implementierung des zusätzlichen Lernorts. Von Anfang an stellte sich die Frage, wie der Besuch des Museums im Rahmen einer Exkursion gestaltet werden sollte, um die Seminarteilnehmer:innen möglichst gut auf ihrem Lernweg zu unterstützen. Darüber hinaus war besonders interessant, ob die daran geknüpften Erwartungen und Ziele der Lehrenden mit den Einschätzungen und den tatsächlich gemachten Erfahrungen der Student:innen übereinstimmen. Die Ergebnisse der begleitenden Aktionsforschung zeigen, dass im Hinblick auf die organisatorischen Aspekte diese im Großen und Ganzen zur Deckung kamen. Auch das von den Lehrenden hauptsächlich an den Museumsbesuch geknüpfte Ziel, sowohl lehrreich zu sein als auch Freude zu bereiten und somit einen motivationalen Effekt zu zeitigen, wurde von den Erfahrungen der Kursteilnehmer:innen grundsätzlich bestätigt, wobei der Erkenntnisgewinn von einigen stärker betont wurde. Unterschiede zwischen der Studierenden- und der Lehrendenseite zeigten sich hingegen bei dem erwarteten Effekt auf die (Kompetenz-)Entwicklung: Hier betonten die Student:innen, anders als die Lehrenden, auch den Einfluss auf ihr soziales Lernen sowie auf die Prüfungsleistung – die Vorbereitung darauf wurde auch in der abschließenden, offenen Frage zur Relevanz des Museumsbesuchs hervorgehoben. Bei den Erwartungen an das Lernergebnis beurteilten die Seminarteilnehmer:innen außerdem die Anwendungsmöglichkeit des erlangten Wissens im Alltag als relevanter. Bei der Frage nach der Anwendung des während der Exkursion Erlernten im Seminar hoben die Student:innen stärker die Integration museumspädagogischer Kenntnisse in ihre Vermittlungskonzepte hervor.

Obleich die Erwartungen der Lehrenden und die Einschätzungen und Erfahrungen der Student:innen insgesamt große Übereinstimmungen aufweisen, führen die aufgezeigten punktuellen Diskrepanzen einige

Schwierigkeiten bei der Konzeption eines formales und non-formales Lernen integrierenden Seminars vor Augen: Die – auch personelle – Einbindung der museumspädagogischen Perspektive stellte ohne Frage eine große Bereicherung für die Seminarteilnehmer:innen dar und war essenziell für die gelingende Vermittlungsarbeit an den Ausstellungsstücken. Zugleich bestand – sowohl für die Dozentinnen bei der Seminarplanung als auch für die Student:innen – eine große Herausforderung darin, bei der Verzahnung der involvierten Perspektiven deren Gewichtung angemessen auszutarieren, um eine einseitige Fokussierung zu verhindern: So konzentrierten sich zu Beginn der Produktionsphase einige studentische Tandems zu stark auf eine museumspädagogische Herangehensweise an ihr Sammlungsobjekt. Die fachliche Fundierung in den beteiligten germanistischen Teildisziplinen und somit auch die Lehrplanbezogenheit im Fach Deutsch drohten aus dem Blick zu geraten. Eine engmaschige Betreuung der Seminarteilnehmer:innen während des Erarbeitungsprozesses ihrer Vermittlungskonzepte inklusive mehrerer Feedbackschleifen stellte sich vor diesem Hintergrund als unerlässlich heraus. Dies bedeutete für die Dozentinnen freilich einen hohen zeitlichen Aufwand. Daneben bedurfte im Allgemeinen die Planung und Durchführung dieses viele Akteure zusammenbringenden Kooperationsseminars ein hohes Maß an zeitlichen Ressourcen und persönlichem Engagement. Bei der Öffnung eines universitären Seminars für ein zusätzliches non-formales Lernsetting muss dieser erhöhte Aufwand beachtet werden.

Darüber hinaus zeigten sowohl die Erfahrungen der Dozentinnen im Seminar als auch die Ergebnisse der Aktionsforschung, dass eine transparente Kommunikation von Erwartungen, nicht nur vonseiten der Lehrenden, äußerst wichtig ist: So sollten auch die Erwartungen der Student:innen

ihren Raum erhalten, um diese insbesondere in einem solch komplexen und vielschichtigen Lehr-Lern-Szenario mit der Lehrendenseite abgleichen und berücksichtigen zu können. Zudem sind intensive Absprachen zwischen den zusammenkommenden Expert:innen unterschiedlicher Fachrichtungen notwendig, um den Perspektivenreichtum für die Student:innen gewinnbringend ausschöpfen zu können.

Abgesehen von diesen potenziellen Hürden bietet die Integration des Lernorts Museum in die Hochschullehre vielfältige Chancen und sollte insbesondere in der Lehramtsausbildung einen festen Platz erhalten: Grundsätzlich kann eine solche Kooperation den Anwendungsbezug im Lehramtsstudium stärken. Über eigene konkrete Lernerfahrungen in Museen können die angehenden Pädagog:innen ein Bewusstsein für den Mehrwert von musealen Angeboten bei der Gestaltung von Unterricht entwickeln und dieses in ihren späteren Berufsalltag hineintragen. Besonders eindrücklich wird diese Erfahrung, wenn sie eine produktive Dimension erhält: Die Zusammenarbeit mit Museen kann Student:innen des Lehramts die Möglichkeit eröffnen, ihre Kompetenzen in der didaktischen Modellierung von Fachinhalten im Rahmen einer Entwicklung von kurzen Führungen, Vermittlungskonzepten und/oder Lehr-Lern-Materialien zu Exponaten zu vertiefen. Sie können dabei von einem inspirierenden und Kreativität fördernden Setting profitieren und ihr pädagogisches und didaktisches Handlungsrepertoire um museumspädagogische Ansätze und Methoden erweitern. Auf diese Weise stellt die Einbindung des Lernorts Museum eine große Bereicherung in der Professionalisierung angehender Lehrkräfte dar.

Literaturverzeichnis:

Primärliteratur:

Hartmann von Aue: Erec. Mhd./Nhd. Herausgegeben, übersetzt und kommentiert von Volker Mertens, Stuttgart 2008.

Thomasin von Zerklære: Der Welsche Gast. Ausgewählt, eingeleitet, übersetzt und mit Anmerkungen versehen von Eva Willms, Berlin/New York 2004.

Sekundärliteratur und Internetquellen:

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014). *LehrplanPLUS Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule.*

Biggs, J. B. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–367.

Biggs, J. B., Tang, C., & Kennedy, G. (2022). *Teaching for Quality Learning at University* (5. Aufl.). Open University Press.

Bumke, J. (2002): *Höfische Kultur. Literatur und Gesellschaft im hohen Mittelalter* (10. Aufl.). Deutscher Taschenbuchverlag.

Deutsche UNESCO-Kommission (o.J.). *Open Educational Resources*. Abgerufen am 26. Juni 2023 von

<https://www.unesco.de/bildung/open-educational-resources>

Didaktische Labore der Universität Passau. <https://www.dilab.uni-passau.de/>

Ericsson, K. A., Hoffman, R. R., Kozbelt A., & Williams, A. M. (2018). *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge University Press.

Eshach, H. (2007). Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. [*Journal*](#)

[of Science Education and Technology](#), 16(2), 171-190.
<https://doi.org/10.1007/s10956-006-9027-1>

Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2000). *Learning from Museums: Visitors experiences and the making of meaning*. Altamira.

Falk, J. H., & Dierking, L. D. (1992). *The Museum Experience*. Whalesback Books.

Gach, H. J. (2005). *Geschichte auf Reisen. Historisches Lernen mit Museumskoffern*. Wochenschau Verlag.

Godot Videospiel-Engine. <https://godotengine.org/>

Herweg, M. (2017). Alterität und Kontinuität. Vom interkulturellen Potential der germanistischen Mediävistik. *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik*, 8, 11-24.

Hooper-Greenhill, E., Dodd, J., Phillips, M., O’Riain, H., Jones, C., & Woodward, J. (2004). *What did you learn at the museum today? The evaluation of the impact of the Renaissance in the Regions Education Programme in the three Phase 1 Hubs (August, September and October 2003)*. Museums, Libraries and Archives Council. Online verfügbar unter <https://le.ac.uk/-/media/uol/docs/research-centres/rcmg/publications/what-did-you-learn-at-the-museum-today.pdf>

ILIAS Learning Management System. <https://www.ilias.de/>

Johnson, M., & Majewska, D. (2022). *Formal, non-formal, and informal learning: What are they, and how can we research them?* Cambridge University Press & Assessment Research Report.

Klexikon – das Kinderlexikon. <https://klexikon.zum.de/>

Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.

Mergen, S. (2013). Überlegungen zur Konzeption und Produktion didaktischer Materialien. *Standbein Spielbein. Museumspädagogik aktuell*, 96, 4-8.

Miro Online Whiteboard. <https://miro.com/de/>

Museumskoffer, Kunst und Kulturelles Erbe. Lehr- und Forschungsprojekt an der Universität Paderborn.

<https://kw.uni-paderborn.de/fach-kunst/kunst-und-ihre-didaktik-malerei/museumskofferarchiv/>

Passauer Mathe-Museum. <https://www.mathe-museum.uni-passau.de/>

Saldana, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (2. Aufl.). Sage.

Sauer, M. (2005). *Geschichte Unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik* (4. Aufl.). Seelze-Velber.

Schulte, A. (2019). *Außerschulische Lernorte* (1. Aufl.). Cornelsen.

Ströter-Bender, J. (Hrsg.). (2009). *Museumskoffer, Material- und Ideenlisten. Projekte zum Sammeln, Erkunden, Ausstellen und Gestalten für den Kunstunterricht der Primarstufe, der Sekundarstufe I und die Museumspädagogik*. Tectum.

Wartburg, virtueller 360°-Rundgang. Abgerufen am 13. Juli 2023 von <https://www.wartburg.de/virtueller-rundgang>

Werquin, P. (2010). *Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices*. OECD. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm>

Wilde, M. (2007). Das Contextual Model of Learning — ein Theorierahmen zur Erfassung von Lernprozessen in Museen. In D. Krüger & H. Vogt (Hrsg.), *Theorien in der biologiedidaktischen Forschung* (S. 165-175). Springer-Lehrbuch. Springer.

Medien-Attributierungen

- Abbildung 1_Grafik Eshach © Haim Eshach is licensed under a [Alle Rechte vorbehalten](#) license
- Abbildung 2_Kompetenzziele © Christina Böhmländer is licensed under a [CC BY \(Namensnennung\)](#) license
- Abbildung 3_Seminarablauf © Christina Böhmländer is licensed under a [CC BY \(Namensnennung\)](#) license

- Abbildung 5_Prüfungsform © Christina Böhmländer is licensed under a [CC BY \(Namensnennung\)](#) license
- Abbildung 10_Ziele Exkursion © Christina Böhmländer is licensed under a [CC BY \(Namensnennung\)](#) license
- Abbildung 11_Grafik Wilde © Matthias Wilde is licensed under a [Alle Rechte vorbehalten](#) license
- Diagramm 1 © Christina Böhmländer is licensed under a [CC BY \(Namensnennung\)](#) license
- Diagramm 2 © Christina Böhmländer is licensed under a [CC BY \(Namensnennung\)](#) license
- Diagramm 3 © Christina Böhmländer is licensed under a [CC BY \(Namensnennung\)](#) license
- Diagramm 4 © Christina Böhmländer is licensed under a [CC BY \(Namensnennung\)](#) license
- Diagramm 5 © Christina Böhmländer is licensed under a [CC BY \(Namensnennung\)](#) license
- Diagramm 6 © Christina Böhmländer is licensed under a [CC BY \(Namensnennung\)](#) license
- Diagramm 7 © Christina Böhmländer is licensed under a [CC BY \(Namensnennung\)](#) license

About the Authors



Julia Siwek, MA
 PROFESSUR FÜR ÄLTERE DEUTSCHE
 LITERATURWISSENSCHAFT AN DER
 UNIVERSITÄT PASSAU

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Ältere
 Deutsche Literaturwissenschaft mit Lehr- und

Forschungsschwerpunkten in den Bereichen hochhöfischer Roman, Minnesang und digitale Mittelalter-Didaktik



Christina Böhmländer
LEHRSTUHL FÜR DEUTSCHE
SPRACHWISSENSCHAFT

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Entwicklung der (schrift-)sprachlichen Kompetenz und (schrift-)sprachliche Fehler von Kindern, Deutsche Sprachgeschichte, Dialektologie, Fächerverschränkung und kompetenzorientiertes Lehren und Lernen in der germanistischen Hochschullehre



Tobias Bloch, MA
LEHRSTUHL FÜR DEUTSCHE
SPRACHWISSENSCHAFT
<https://github.com/TobiasLBloch>

Ehem. Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Deutsche Sprachwissenschaft. Dissertation über „Motiviertheit und Remotivierung in Sprachwandel und Spracherwerb“. Studierte Linguistik, Medienwissenschaft, Geschichte und Digital Humanities.

Zitation und Lizenzhinweise

Brachmann, I., Dick, M., Heurich, B., Lukács, B. & Wöfl, E. (Hrsg.),
Innovative Lehrkräftebildung, digitally enhanced. Multimodale
Impulse aus dem Projekt SKILL.de. Verfügbar unter:
<https://oer.pressbooks.pub/skilldeopenbook/>



*Innovative Lehrkräftebildung, digitally enhanced. Copyright © by Ines
Brachmann; Mirjam Dick; Benjamin Heurich; Bence Lukács; und Eliška Wöfl
is licensed under a [Creative Commons Nammensnennung 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/),
except where otherwise noted.*