

UNIVERSITÄT FREIBURG, SCHWEIZ  
ZENTRUM FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK

LEHREN UND LERNEN IN DER KUNSTGESCHICHTE:  
EINER LÖSUNG AUF DER SPUR

Abschlussarbeit zur Erlangung des Diploms  
in Hochschuldidaktik und Technologie in der Lehre

Unter der Leitung von Prof. Bernadette Charlier Pasquier

Dr. Manuela STUDER-KARLEN  
Kunstgeschichte und Archäologie, Universität Fribourg (CH)  
2014

## Inhalt

<b>1. Einleitung</b> .....	<b>4</b>
1.1. Vorbemerkungen zum Projektbescrieb .....	4
1.2. Voraussetzungen und Kontextualisierung des Projektes .....	5
1.3. Bedarfsanalyse - Problemstellung.....	5
1.4. Ziel der Arbeit.....	6
<b>2. Bereich Kunstgeschichte an der Universität Fribourg (ab 2014)</b> .....	<b>8</b>
2.1. Profil und Struktur des Bereiches Kunstgeschichte mit Schwerpunkt im Bachelorlehrgang .....	8
2.1.1. Vorgaben der CRUS.....	9
2.1.2. Vorgaben des Dekanats der philosophischen Fakultät, Universität Fribourg .....	12
2.2. Studienplan Bachelor des Bereiches Kunstgeschichte der Universität Fribourg ab Herbstsemester 2014.....	13
2.2.1. Beschreibung Studienplan Bachelor Kunstgeschichte mit Beachtung der Vorgaben der CRUS sowie der philosophischen Fakultät der Universität Fribourg .....	13
2.2.1.1. Beschreibung Grundpfeiler.....	13
2.2.1.2. Didaktische Problemanalyse des Bachelorstudienlehrganges .....	14
2.2.2. Inhaltlicher Vergleich mit anderen Studienprogrammen der Kunstgeschichte in der Schweiz .....	16
2.2.3. Schlussfolgerungen .....	17
<b>3. Die Schlüsselaspekte des Lehrens und Lernens in der Kunstgeschichte: einer Lösung auf der Spur</b> .....	<b>18</b>
3.1. Learning outcomes & Kompetenzen .....	19
3.2. Lehr – und Lernumgebung (teaching – learning environment).....	21
3.2.1. Constructive alignment .....	21
3.2.2. Conceptions of teaching .....	21
3.2.3. Approaches to studying .....	22
3.2.4. Perceptions of the teaching-learning environment.....	22
3.2.5. Learning outcomes .....	23
<b>3.3. Einflüsse auf gute Lernergebnisse</b> .....	<b>24</b>
3.4. Motivation.....	27

3.5.	Produktive Lernprozesse.....	28
3.6.	Kollaborative Lehr- und Lernmethoden .....	28
3.6.1.	e-learning .....	31
3.6.2.	Moodle.....	32
3.6.2.1.	Aufgabe.....	33
3.6.2.2.	Chat .....	34
3.6.2.3.	Forum.....	35
3.6.2.4.	Feedback .....	35
3.6.2.5.	Wikifunktion.....	36
3.6.2.6.	Schlussfolgerungen zum Moodle .....	36
<b>4.</b>	<b>Pädagogisches Szenario.....</b>	<b>38</b>
4.1.	Beschreibung .....	38
4.2.	Voraussetzungen der Studenten.....	38
4.3.	Struktur der Veranstaltung .....	39
4.4.	Lernziele und Kompetenzen.....	42
4.5.	Evaluation / Feedback.....	43
<b>5.</b>	<b>Fazit und Ausblick .....</b>	<b>44</b>
<b>6.</b>	<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>45</b>
6.1.	Abbildungen im Text.....	45
6.2.	Anhang.....	45
<b>7.</b>	<b>Anhang .....</b>	<b>46</b>
<b>8.</b>	<b>Bibliographie.....</b>	<b>56</b>

## **1. Einleitung**

### **1.1. Vorbemerkungen zum Projektbescrieb**

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um ein berufliches Projekt, bei dem die Planung und insbesondere die Umsetzung der Lehre des neuen Bereiches Kunstgeschichte in Fribourg im Mittelpunkt stehen. Die Objektivität im Sinne des gesamten Bereiches kann derweilen nicht garantiert werden. Da ich im Mittelbau des Faches frühchristliche und byzantinische Archäologie und Kunstgeschichte tätig bin, werden die Prozesserörterungen, die Projektbescriebe sowie die Zielsetzungen primär von meiner Sichtweise und Erfahrungen bzw. von diesem Fach aus analysiert. Die didaktischen Fähigkeiten wie auch die Organisation der Lehre der Professoren im Bereich werden natürlich zu keinem Zeitpunkt in Frage gestellt, sondern es handelt sich um Fragestellungen, die mir hinsichtlich der neuen Studienpläne des Bereiches begegnet sind.

Dennoch ist es mir wichtig, im Besonderen das Interesse des gesamten Bereiches, dessen neuen Studienpläne am Anfang dieser Arbeit stehen, nicht aus den Augen zu verlieren und ausgehend von meinen Analysen generelle Reflexionen zur Lehr- und Lernpraxis in der Kunstgeschichte zu machen. Der Kern der Arbeit bildet das Pädagogische Szenario<sup>1</sup> einer didaktischen Einheit, anhand dessen das Lernverhalten der Studenten sowie die Lernmethoden und Lernziele in der Kunstgeschichte untersucht bzw. aufgezeigt werden. Es wird nicht der Anspruch erhoben, dieses als allgemein gültiges Instrument für die Lehre in der Kunstgeschichte zu evaluieren. Denn es basiert auf meinen persönlichen Lehrerfahrungen und umfasst auch nur eine Lehreinheit. Das Lernangebot wird natürlich noch mit Vorlesungen der Professoren bereichert, von deren Wissen die Studenten profitieren können. Es geht in diesem Projekt darum, wie ich persönlich die Einführungsvorlesung und das Proseminar möglichst gewinnbringend gestalten möchte.

---

<sup>1</sup> Siehe weiter unten unter: 4. Pädagogisches Szenario, S. 37.

## **1.2. Voraussetzungen und Kontextualisierung des Projektes**

Analog zur neuen Konstitution der Departemente und Bereiche der Philosophischen Fakultät, bei der die Kunstgeschichte und die Archäologie neu einen Bereich bilden sollten, wurde 2010 ebenfalls je ein neuer Studienplan in der Archäologie sowie in der Kunstgeschichte eingeführt. Eine strukturelle Übereinstimmung der beiden Pläne darf allerdings den unterschiedlichen Fächern entsprechend nicht angenommen werden. Ganz im Gegenteil, es herrschen sogar differenzierende Traditionen vor (Anhang 1 und 2)<sup>2</sup>.

Die frühchristliche und byzantinische Kunst wie die Klassische Archäologie waren dennoch in beiden Plänen vertreten, d.h. dass Module des Bachelorstudienganges der Archäologie (Module -1 und -2) unverändert auch im Plan der Kunstgeschichte (GRB -1 und -2) angeboten wurden (Anhang 1 und 2).

## **1.3. Bedarfsanalyse - Problemstellung**

Infolge der Pensionierung des Professors für frühchristliche und byzantinische Archäologie und Kunstgeschichte, Prof. Dr. Jean-Michel Spieser, im Juli 2012, wurde an der Fakultätsratssitzung vom 12. April 2012 die Empfehlungen der seit Dezember 2011 funktionierenden Arbeitsgruppe der historischen Wissenschaften bestätigt. Das bedeutete, dass die Professur für Frühchristentum und Byzanz abgeschafft und dafür eine neue Professur in Kunstgeschichte der Gegenwart ins Leben gerufen wurde. Diese Entscheidungen hatten zur Folge,

- 1) dass ein Studienplan für die Archäologie obsolet wurde bzw. die beiden Fächer der antiken sowie der frühchristlichen und byzantinischen Archäologie stärker als bisher und ausschliesslich im Studienplan der Kunstgeschichte vertreten sein werden. Die bereits oben beim Studienplan 2010 angesprochenen Probleme müssten hierfür überwunden werden, eine Harmonisierung der Lehre stellt also eine grosse Herausforderung dar.

---

<sup>2</sup> Diese Vorbemerkung ist wichtig, da die Module der Archäologie in den Studienplan 2010 der Kunstgeschichte eingefügt wurden, ohne die vorherrschenden Diversitäten in der Organisation der Lehre und der Methodik der beiden Fächer zu beachten. Diese didaktischen Unstimmigkeiten wirkten sich besonders für die Studenten der Kunstgeschichte negativ aus (unterschiedliche Zusammensetzung, Konstruktion und Validierung der Module).

- 2) dass das Fach frühchristliche und byzantinische Archäologie in das Fach Kunstgeschichte des Westens integriert wurde<sup>3</sup>. Die daraus zu erwartende neue Ausrichtung des Faches wurde nie offiziell formuliert bzw. die didaktischen Auswirkungen nicht in Betracht gezogen.
- 3) dass der neue Bereich sich aus vier (grossen, nicht miteinander direkt verknüpften) Epochen zusammensetzt. Die vier Epochen übergreifenden Lernziele fehlen noch wie auch ein Instrument, die Lernpraxis der Studenten zu unterstützen.

#### **1.4. Ziel der Arbeit**

In der vorliegenden Arbeit sollen grundsätzliche Überlegungen zum neuen Bereich und dessen Studienplänen gemacht und dabei ein Schwerpunkt auf die Analyse der Lehre gelegt werden.

Diese Arbeit verfolgt die hier aufgelisteten Ziele:

- 1) Die folgenden Abhängigkeiten sind zu klären und zu untersuchen:

---

<sup>3</sup> Um die Byzantinistik zu stabilisieren, wurde eine Stelle als MER in byzantinischer Kunstgeschichte geschaffen, welche dem Professor für westliche Kunstgeschichte, Prof. Dr. M. Bacci, unterstellt wurde.

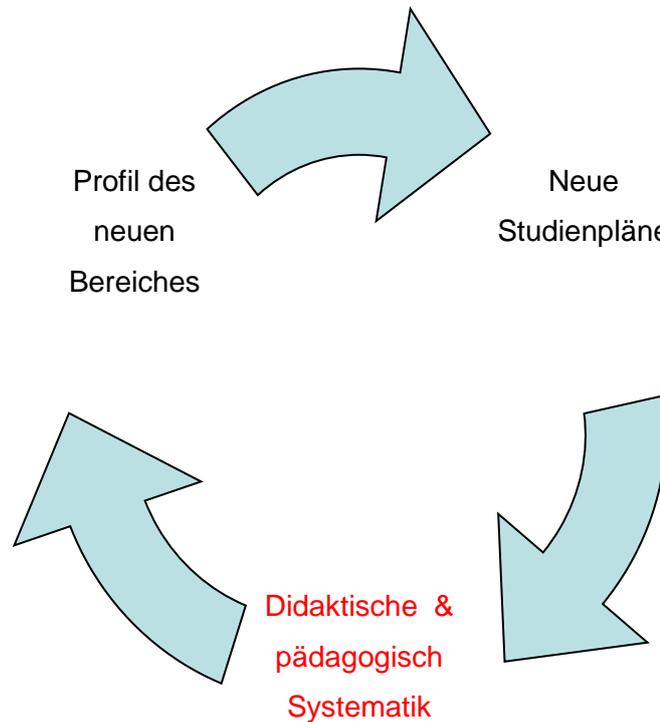


Abb. 1: Abhängigkeit der externen Vorgaben wie Studienpläne und der Lehre

- 2) Im Speziellen eine didaktische Einheit im Bachelorlehrgang durchzuspielen bzw. zu analysieren um aufzuzeigen, wie dem Student Grundwissen über eine lange Zeitepoche vermittelt werden kann. Dieser zweiten Fragestellung wird der Grossteil der Arbeit gewidmet (Pädagogisches Szenario).
- 3) Eine Veranstaltung der Kunstgeschichte zu evaluieren und grundsätzliche Überlegungen zur Lehrpraxis zu machen.

## **2. Bereich Kunstgeschichte an der Universität Fribourg (ab 2014)**

### **2.1. Profil und Struktur des Bereiches Kunstgeschichte mit Schwerpunkt im Bachelorlehrgang**

Um das Konstruieren der neuen Studienpläne nachvollziehen zu können, muss zuerst die Struktur des Bereiches Kunstgeschichte aufgezeigt werden. Ab dem Herbstsemester 2014 ist die Zusammensetzung des Bereiches aus vier verschiedenen Epochen wie folgt organisiert:

- 1) Kunstgeschichte der Antike. Griechische Antike (8. Jh. v.Chr. – 2. Jh. v.Chr.) und römische Antike (2. Jh. v.Chr.- 3. Jh. n.Chr.)
- 2) Kunstgeschichte des Mittelalters. Frühchristliche und byzantinische Kunstgeschichte (200 – 15. Jh.) und Kunstgeschichte des Westens (8. Jh. -15. Jh.)
- 3) Kunstgeschichte der Moderne (15. – 19. Jh.)
- 4) Kunstgeschichte der Gegenwart (20. und 21. Jh.)

Die vier Epochen bilden gleichzeitig auch die Schwerpunkte des neuen Bereiches. Diese sind vordergründig in der Lehre nur chronologisch miteinander verbunden und nicht etwa durch inhaltliche Kriterien. Natürlich bietet das Bachelorstudium in Kunstgeschichte in Fribourg den Studenten und Studentinnen<sup>4</sup> die Möglichkeit, Kenntnisse über die Geschichte der Kunst von den Anfängen bis heute zu erwerben<sup>5</sup>. Dies verspricht eine gute Grundausbildung in der Kunstgeschichte und eine Erweiterung des persönlichen Horizonts, etwa weil der Student auch Epochen kennenlernen wird, die ihm vorher nicht bekannt waren. Aber der Student muss sich im Bachelorstudium mit allen vier Epochen intensiv auseinandersetzen. Die Arbeit,

---

<sup>4</sup> Der Einfachheit halber meint die männliche Form (Student) in der Folge die Gesamtheit der Studentenschaft.

<sup>5</sup> In der bereits genannten Arbeitsgruppe des historischen Departements wurde dieses Kriterium 2012 als positiv ausgelegt, um die Einführung der Professur in zeitgenössischer Kunstgeschichte zu bekräftigen. Wie die Lehre im Bachelorstudium mit diesem grossen zeitlichen Umfang aussehen sollte, wurde nicht beachtet.

die dahintersteckt, ist enorm<sup>6</sup>. Eine permanente Begleitung der Studenten sowie eine durchdachte Organisation der Studien sind für den Erfolg vorzusetzen. Ein Instrument der Lehre / des Lernens bildet dabei ein Desiderat.

Jede der vier Epochen wird einem Modul im Grundpfeiler des Bachelorlehrganges in Kunstgeschichte zugeordnet (Anhang 3). Bevor der Studienplan Bachelor des Bereiches Kunstgeschichte der Universität Fribourg, der ab dem Herbstsemester 2014 in Kraft treten wird, näher untersucht wird, sollen zuerst die Vorgaben der CRUS sowie der philosophischen Fakultät der Universität Fribourg besprochen werden, um die Kontrolle aufs Exemplum zu machen. Ein Vergleich der inhaltlichen Zusammensetzung des Bereiches mit den anderen kunsthistorischen Instituten der Schweiz bietet sich an, um das Profil des freiburgischen Studienplanes besser in der schweizerischen Universitätsumgebung situieren zu können.

### **2.1.1. Vorgaben der CRUS**

Die Koordination der Lehre, die von CRUS gesamtschweizerisch wahrgenommen wird, beschäftigt sich momentan insbesondere mit der Weiterentwicklung und Verbesserung der inhaltlichen Aspekte der Bologna-Studienreform<sup>7</sup>.

Seit Anfang 2013 gehören zu den Daueraufgaben der CRUS die Koordination und das Monitoring der Lehre an den Schweizer Universitäten. Dafür wurde von der Delegation Lehre von der CRUS für den Zeitraum 2012-2015/16 folgende drei Prioritäten formuliert<sup>8</sup>:

---

<sup>6</sup> Gemeint ist hier, sich in allen vier Epochen eine Grundausbildung anzueignen.

<sup>7</sup> <http://www.crus.ch/information-programme/lehre-bologna.html> (4. 4. 2014)

<sup>8</sup> <http://www.crus.ch/information-programme/lehre-bologna/themen/prioritaeten-2012-1516.html> (4. 4. 2014)

- 1) Implementierung des Qualifikationsrahmens für den schweizerischen Hochschulbereich (nqf.ch–HS) mit den beiden Aspekten: Learning Outcomes<sup>9</sup> und diszipliniertes Vorgehen
- 2) Konsequente Umsetzung der Zweiteilung des Universitätsstudiums (Bachelor – Master)
- 3) Flexibilität

Die Bologna-Reform hat eine stärkere Kompetenzorientierung von Studium und Lehre zum Ziel. In den von der CRUS 2012 publizierten Empfehlungen zum Bachelor-Studiengang<sup>10</sup> wird dementsprechend darauf hingewiesen, dass mit dem Bolognaprozess ein „Paradigmawechsel“ angestrebt wird und sich die Hochschulstudien mittels den mit der Reform einhergehenden Massnahmen zu einer stärkeren Kompetenzorientierung hin bewegen sollen. Dafür werden die Verantwortlichen bei der Konzipierung, Darstellung und Vermittlung von Studienpläne bzw. -angebote besonders dazu aufgefordert, vermehrt Überlegungen zu den erzielten Lernergebnissen („Learning Outcomes“)<sup>11</sup> in den Vordergrund zu stellen. Die Lernergebnisse und Kompetenzen müssen mit den Lernzielen in Einklang gebracht werden und sind auf der Ebene des Moduls (einer umfassenden Lernperiode) vor einer Leistungskontrolle zu formulieren.

---

<sup>9</sup> Das Formulieren der Learning Outcomes bildete bereits bei den Prioritäten der Periode 2009-2011 ein überragendes Ziel. Die neue Herausforderung besteht darin, auch die Lehrtätigen in diesen Paradigmawechsel zu involvieren.

<sup>10</sup> <http://www.curs.ch/information-programme/lehre-bologna/auftrag.html?L=0> (Empfehlungen der CRUS für die koordinierte Erneuerung der Lehre an den universitären Hochschulen der Schweiz im Rahmen des Bologna-Prozesses. Fassung vom 1. Oktober 2008 mit Änderung vom 1. Februar 2010 und 2. Februar 2012; Bologna-Empfehlungen der CRUS 2012, pdf, bes. S. 51-53; 4. 4. 2014).

<sup>11</sup> Mit „Learning Outcomes“ sind die Lerneffekte der Studierenden, d.h. die zu erwerbenden Kompetenzen, Kenntnisse und Fähigkeiten gemeint. Diese Lernergebnisse sollen explizit formuliert werden. Siehe dazu weiter hinten.

Ein zentrales Element der Bologna-Reform sind die modularisierten Studiengänge, es existieren allerdings keine entsprechenden europäischen Referenzdokumente<sup>12</sup>. Die Modularisierung ist folglich von den einzelnen Lehrstühlen für die Strukturierung und die Organisation der Studiengänge zu definieren. Beschrieben und dokumentiert werden müssen die Voraussetzungen, Learning Outcomes, Inhalte sowie die Beurteilungskriterien. Dabei sollen verschiedene Lernwege in einem Modul ermöglicht und gefördert werden. Es sollten gleichwertige, aber durchaus andersartige Module innerhalb eines Studienlehrganges geplant werden. Für die Implementierung der Module ist es wichtig, dass Learning Agreements<sup>13</sup> erstellt und verwendet und damit verschiedene Mobilitätsformen<sup>14</sup> angestrebt werden. Die Mobilität wird allerdings eingeschränkt, wenn zu spezifische Anforderungen vor allem in obligatorischen Modulen gestellt werden. Eine konsequent durchgeführte Modulisierung erhöht grundsätzlich die Transparenz innerhalb eines Studienganges. Es ist von Vorteil, den Studierenden genügend Beratungsstellen einzurichten. Aus den von der CRUS publizierten Papers kann zusammenfassend erkannt werden, dass bei der konsistenten Neustrukturierung der Studiengänge Module als abgeschlossene, quantitativ und qualitativ definierte und bewertbare Einheiten eine zentrale Rolle spielen. Sie fördern die Transparenz und Flexibilität innerhalb des Studienganges und erleichtern damit auch die Mobilität.

---

<sup>12</sup>

<http://www.crus.ch/information-programme/lehre-bologna/themen/modularisierung.html>

(Modularisierung als Instrument – Checklist für die Gestaltung und Implementierung von Modulen, pdf, S.1-6; 4. 4. 2014).

<sup>13</sup> Damit meint man die Klärung der Anforderungen, Möglichkeiten und Anrechenbarkeiten.

<sup>14</sup> Mobilität wird gefördert, weil die Module im Studienverlauf frei platzierbar und beweglich sind. Dabei muss die Anrechenbarkeit von auswärts absolvierten Modulen sichergestellt sein.

### **2.1.2. Vorgaben des Dekanats der philosophischen Fakultät, Universität Fribourg**

Im Gegensatz zu den inhaltlichen Qualitäten<sup>15</sup> der CRUS, die sich an der Lehre orientieren, stehen die administrativen und organisatorischen Vorgaben des Dekanats der philosophischen Fakultät<sup>16</sup>. Die Richtlinien beschränken sich auf die verteilbaren Kreditpunkte pro Modul (12, 15 oder 18 ECTS, bzw. Unterrichtseinheiten zu 3, 6 oder 9 ECTS) und weitere Kriterien, wie etwa das obligatorische Einführen einer Prüfung nach dem ersten Studienjahr.

Bei der Organisation des Bachelor soll das Schema Grundpfeiler und Option Vertiefung gebraucht werden, um bereits im Grundstudium eine Entwicklung des Lernprozesses zu erreichen. Für die Zweiteilung des Studiums ist wichtig, dass nur noch 30% des Bachelor-Angebotes auch im Master angerechnet werden darf.

Diese neuen Direktiven sind bei einer Neugestaltung eines Studienprogrammes anzuwenden. Dabei ist der Studienplan der Kunstgeschichte einer der ersten der philosophischen Fakultät, welcher sich nach diesen neuen Richtlinien orientieren muss<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup> Ausserdem beschäftigt sich das sogenannte „Tuning project“ mit der Qualitätssicherung in der Lehre innerhalb des Bologna-Prozesses. Siehe: González / Wagenaar, 2005, S. 10-11.

<sup>16</sup> Diese wurden erstmalig an der ordentlichen Fakultätsratssitzung vom 26. April 2013 vorgestellt.

<sup>17</sup> Die letzten Pläne müssen bis zum 15. November 2015 der Fakultät vorliegen und spätestens 2016 in Kraft treten. Die meisten Studienrichtungen müssen diese Arbeit dementsprechend in der nächsten Zeit antreten.

## **2.2. Studienplan Bachelor des Bereiches Kunstgeschichte der Universität Fribourg ab Herbstsemester 2014**

### **2.2.1. Beschreibung Studienplan Bachelor Kunstgeschichte mit Beachtung der Vorgaben der CRUS sowie der philosophischen Fakultät der Universität Fribourg**

Das Studium der Kunstgeschichte wird hier nur problemorientiert vorgestellt. Dazu wird der offizielle Text der Studienpläne wiedergegeben. Zur Zusammensetzung der Module<sup>18</sup> soll die Aufstellung im Anhang 3 dienen. Es wird nur der Grundpfeiler des Studienplan Bachelor besprochen, da dort die hier untersuchte Problemstellung angesiedelt ist (Einführungsmodul)<sup>19</sup>. Es sei zu beachten, dass die allgemein formulierten Ziele sehr hoch gesteckt sind, didaktische Ausführungen (Voraussetzungen, Anforderungen, Kompetenzen, Lernziele, Beurteilungskriterien) an diesem Ort dagegen fehlen.

#### **2.2.1.1. Beschreibung Grundpfeiler**

„Vier Module sind im Grundpfeiler zu absolvieren. Die Module sind nach Epoche geordnet und geben jeweils eine Einführung in die Kunstgeschichte des jeweiligen Zeitraumes. Vermittelt wird ein Überblick über die verschiedenen Kunstgattungen und Medien, die Materialien als auch über die Funktionen und Deutungen von Kunstwerken. Ziel ist es, Kenntnisse über die grossen Strömungen und Typen zu erhalten und das Einordnen in die historischen, räumlichen und funktionalen Zusammenhänge zu üben. Die hierfür notwendigen verschiedenen formalen und inhaltlichen Analysemethoden sowie das Erlernen von wissenschaftlichen Arbeitstechniken der Kunstgeschichte sind zentraler Bestandteil der Lehre<sup>20</sup>“.

---

<sup>18</sup> Definition „Modul“ gemäss CRUS: Eine in sich abgeschlossene, strukturierte thematische Einheit, für welche der Umfang in ECTS-Credits, die Lernergebnisse und Beurteilungskriterien festgelegt werden. Ein Modul besteht aus einer oder mehreren Lern- und/oder Lehreinheiten. Ein Studienprogramm, ein Schwerpunkt oder eine extra-curriculare Option umfasst ein oder mehrere Module.

<sup>19</sup> Dieser Grundpfeiler bildet das Herzstück des Bachelor-Planes im Hauptfach (120 ECTS) sowie des Bachelor-Planes im Nebenfach (60 ECTS).

<sup>20</sup> Auszug aus dem neuen Studienplan Bachelor 120 Kunstgeschichte Universität Fribourg, gültig ab Herbstsemester 2014.

Module 1	Introduction à l'histoire de l'art contemporain (XXe-XXIe siècle)
Module 2	Introduction à l'histoire de l'art moderne
Module 3	Introduction à l'histoire de l'art médiéval
Module 4	Introduction à l'histoire de l'art et archéologie de l'antiquité classique

*Abb. 2: Obligatorisches Einführungsmodul Kunstgeschichte Bachelor*

„Es handelt sich um ein Einführungsmodul für die Erwerbung von Grundkenntnissen und Erlernen von Analysemethoden der vier verschiedenen Epochen. Der Student erlernt diese Kompetenzen, indem er folgende Veranstaltungen pro Modul (Epoche) belegt<sup>21</sup>: zwei Einführungsvorlesungen, Evaluierung durch je eine schriftliche Prüfung (2 x 3 ECTS), ein Proseminar (Fallstudien) mit schriftlicher Hausarbeit (6 ECTS), eine propädeutische Vorlesung<sup>22</sup>, Evaluierung durch eine schriftliche Prüfung über den Inhalt der Vorlesung und durch eine mündliche Prüfung über den Inhalt und die Thesen der 5 Bücher aus der Literaturliste“.

### **2.2.1.2. Didaktische Problemanalyse des Bachelorstudienlehrganges**

Der Student, der Kunstgeschichte im Programm 120 ECTS belegt, muss im Grundstudium acht Einführungsvorlesungen (pro Epoche zwei) belegen, welche jede einzelne mit einer schriftlichen Prüfung validiert wird. Im herkömmlichen Sinn versteht man unter einer Einführungsvorlesung einen Frontalunterricht zur Übersicht der jeweiligen Epoche. Es handelt sich dem zeitlichen Spektrum entsprechend um sehr viel Stoff, der übermittelt werden muss, oder um viel Auswendiglernen für den Studenten. Hier gibt es zwei Probleme: wie sind diese Einführungsvorlesungen zu gestalten, damit ein solcher Überblick glückt, und wie ist jede einzelne Einführungsvorlesung ins Ganze zu setzen. Dies ist umso schwerwiegender, weil sich die Dozenten in der Lehre oft an den Gesetzmässigkeiten ihrer eigenen Disziplin orientieren und ihre Lehrveranstaltungen vor allem vom Inhalt / Stoff her gestalten, statt kompetenzorientiert vorzugehen und sich an den meist interdisziplinären Lernzielen eines Moduls zu orientieren. Daher ist es schwierig, die Konsistenz und

---

<sup>21</sup> Hier muss kritisch eingefügt werden, dass das bloss Belegen dieser Veranstaltungen keine positiven Kompetenzen nach sich führen werden.

<sup>22</sup> Damit ist die methodische Vorlesung im jeweiligen Pfeiler gemeint, siehe Anhang 3.

die Koordination innerhalb eines Moduls oder die konsistente Positionierung eines Moduls im Studiengang zu realisieren. Die von der CRUS vorgegebene Kompetenzorientierung scheint primär nicht umgesetzt zu werden, ausserdem sind die Module nicht genug andersartig und die Anforderungen zu spezifisch, was die Mobilität einschränkt. Zusätzlich sind die Leistungsnachweise zu wenig auf die Lernziele und die didaktischen Konzepte abgestimmt. Für Fribourg kommt erschwerend hinzu, dass didaktische alle Epochen erfassende Konzepte und Lernziele noch nicht existieren.

Die sogenannte propädeutische Vorlesung wird vom ordentlichen Professor gehalten. Die Professoren sind aufgefordert, in der propädeutischen Vorlesung Analysen, Literaturbesprechungen und Methoden an einem spezifischen Thema aufzuzeigen. Das ist eine gute Idee, aber die genannten fünf Bücher losgelöst von einer didaktischen Einheit sind problematisch und so eigentlich nicht vertretbar. Der Inhalt von diesen müsste zumindest im Programm des Proseminars aufgenommen werden.

Die zweite grosse Einheit in jedem Einführungsmodul bildet das Proseminar. In diesem ist es stärker möglich, die Studenten zur aktiven Mitarbeit zu motivieren, damit sie dementsprechend mehr profitieren können. Aus diesem Grund wird weiter unten das Proseminar als didaktische Einheit für das pädagogische Szenario ausgewählt, zu welchem Empfehlungen gesucht werden, um das Grundstudium in der Kunstgeschichte erfolgreich gestalten zu können.

### **2.2.2. Inhaltlicher Vergleich mit anderen Studienprogrammen der Kunstgeschichte in der Schweiz**

Das Fach Kunstgeschichte kann in der Schweiz an folgenden Universitäten im Bachelor – sowie im Masterlehrgang studiert werden: Basel, Bern, Fribourg, Genf, Lausanne, Neuenburg und Zürich<sup>23</sup>. Um Wiederholungen zu vermeiden und eine Übersicht anzustreben, werden die verschiedenen Richtungen und Spezialitäten in der Tabelle im Anhang erfasst (Anhang 4). Hier zusammenfassend nur einige Bemerkungen dazu.

Das Studienfach ist an allen Universitäten nach den entsprechenden Lehrstühlen (4-5) gegliedert. An allen Universitäten wird die breite Ausbildung im Bachelorstudium angepriesen, wobei mit Ausnahme der Universität Neuenburg der Fokus auf der Gegenwartskunst liegt. Zudem verfügen die unterschiedlichen Studienpläne über klar definierte Schwerpunkte, wie etwa die Architekturgeschichte und die Denkmalpflege in Bern, der bildwissenschaftliche Ansatz in Basel oder die museale Spezialisierung in Genf oder Neuenburg<sup>24</sup>. Mit Ausnahme von Fribourg: Der einstige Schwerpunkt Byzanz ist nicht mehr eigenständig aufgeführt. Nur in Fribourg und in Neuenburg wird die Antike einbezogen, bei den meisten anderen Universitäten ist die klassische Archäologie in anderen Bereichen (Archäologie) integriert. Infolgedessen verfügt der Bereich in Fribourg über den grössten zeitlichen Horizont, woraus nicht zu unterschätzende didaktische Probleme resultieren können. Ausserdem entfallen bei einer festgesetzten Anzahl Punkte im Grundpfeiler für jede Epoche weniger Punkte, desto mehr Epochen angeboten werden<sup>25</sup>. Demzufolge besucht der Student weniger Veranstaltungen pro Epoche, aber erwartet wird dann trotzdem ein gut ausgebreitetes Grundwissen<sup>26</sup>.

---

<sup>23</sup> Die meisten Informationen wurden aus den jeweiligen Homepages generiert, auf denen zumeist auch die Bachelorlehrgänge publiziert sind. Hilfreich waren ausserdem Gespräche und Nachfragen bei Kollegen an den verschiedenen Universitäten.

<sup>24</sup> Allerdings kommen diese Schwerpunkte erst beim Master-Lehrgang zum Tragen und der Bachelor-Lehrgang ist auch an diesen Universitäten eher allgemein aufgebaut.

<sup>25</sup> In Fribourg 72 ECTS pro Epoche, siehe Anhang 3. Diese Anzahl ergibt sich aus der Zusammensetzung der Module sowie aus den zu erreichenden Punkten für die Option Archäologie, die im Vertiefungsprogramm belegt werden kann.

<sup>26</sup> Die Einführung der propädeutischen Vorlesung gekoppelt an die fünf Bücher, die vom Professor geprüft wird, widerspiegelt diese Erwartung.

### 2.2.3. Schlussfolgerungen

Die CRUS empfiehlt, innerhalb der einzelnen Studienrichtungen gesamtschweizerische Absprachen bezüglich wünschbarer Studieninhalte und ihrer Zuordnung zu den beiden Studienstufen vorzunehmen<sup>27</sup>. Die Angaben, welche auf den jeweiligen Homepages der oben genannten Universitäten genannt werden, lassen auf keinen solchen Konsens schliessen. Die Abschaffung des Stuhles für frühchristliche und byzantinische Archäologie und Kunstgeschichte 2012 in Fribourg erscheint noch unsinniger, war doch die Universität Fribourg die einzige der Schweiz, welche dieses Fach angeboten hatte. Dagegen hat man eine Installation eines Stuhles für zeitgenössische Kunstgeschichte vorgezogen, welche an allen anderen Universitäten bereits etabliert ist. Diese Neuorientierung von Fribourg bedeutet für die Schweizer Kunstgeschichte mehr Konkurrenz und einen Verlust der Diversität sowie für Fribourg die Aufgabe der einzigen speziellen Ausrichtung<sup>28</sup> sowie eine Erweiterung des chronologischen Spektrums. Betrachtet man die oben in den Studienplänen aufgelisteten Erwartungen an die Studenten, kann diese Entscheidung nicht weiter, zumindest aus pädagogischer Sicht, als positiv gewertet werden. Zum Unterschied zu anderen kunsthistorischen Studienplänen der Schweiz, die die Gegenwartskunst ebenfalls anbieten, integriert jener in Fribourg die antike Archäologie, was wiederum eine zusätzliche Zeitepoche addiert. Konsequenterweise hätte die antike Archäologie bei der Installation der Gegenwartskunstgeschichte von den Studienplänen der Kunstgeschichte ausgeschlossen werden müssen.

Mit diesen Voraussetzungen muss in Fribourg besonders auch darauf geachtet werden, dass das Grundstudium effizient gestaltet wird. Ich werde auch in Zukunft das Proseminar und die Einführungsvorlesung anbieten, daher wird hier diesen beiden Einheiten besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

---

<sup>27</sup> <http://www.curs.ch/information-programme/lehre-bologna/auftrag.html?L=0> (Bologna-Empfehlungen der CRUS 2012, Pdf, S. 12; 4. 4. 2014).

<sup>28</sup> Natürlich hat in Fribourg wie an allen anderen Universitäten jeder Professor seine Forschungsschwerpunkte, aber die sind hier nicht gemeint.

### **3. Die Schlüsselaspekte des Lehrens und Lernens in der Kunstgeschichte: einer Lösung auf der Spur**

Die oben dargestellten Studienpläne der Kunstgeschichte in Fribourg lassen erkennen, dass eine sehr lange Epoche abgedeckt wird. Positiv ausgedrückt bekommt der Student im Bachelorlehrgang einen Überblick von der Antike bis in die Gegenwart, lernt verschiedene Epochen kennen, kann seinen Horizont erweitern und eignet sich ein breites Grundwissen an<sup>29</sup>. Problematisch ist die Tatsache, dass seit der Bologna-Reform es an den Hochschulen vor allem modularisierte Studiengänge gibt, welche mit einer Prüfung am Ende jedes Semesters abgeschlossen werden. In Fribourg muss ein Kunstgeschichtsstudent entsprechend dem neuen Plan zwei Einführungsvorlesungen pro Pfeiler / Epoche belegen und diese mit einer schriftlichen Prüfung validieren. Aus didaktischer Sicht bedeutet dies für die Studenten nicht nur einen enormen Aufwand, sondern es ist geradezu unmöglich, mit herkömmlichen Praktiken zufriedenstellend die Lernerwartungen und langfristigen Ziele umzusetzen (Frontalunterricht – Selbststudium).

In diesem Kapitel werden die Hauptaspekte besprochen, welche für das Lehren und Lernen in der Kunstgeschichte entscheidend sind<sup>30</sup>. Neben der Bedeutung von diesen im Kunstgeschichtsstudium soll in einem weiteren Schritt vor allem aufgezeigt werden, welche Instrumente während des Unterrichts besonders für die Einführungsvorlesungen / Proseminaren (Übungen) zu empfehlen sind, um die erwünschten Lernergebnisse zu erreichen. Auf der Basis eines pädagogischen Szenarios werden diese definierten Richtlinien im nächsten Kapitel geprüft.

---

<sup>29</sup> Das zu erlernende Wissen lässt sich schwierig definieren, es handelt sich eher um ein komplexes Ganzes von Kenntnissen und Fähigkeiten, siehe zu dieser Problematik: Martin, Ph. W., „Key aspects of teaching and learning in arts, humanities and social sciences“, in *Handbook*, 2009<sup>3</sup>, S. 301.

<sup>30</sup> Ausführlich bei: Shreeve, A. / Wareing, S. / Drew, L., „Key aspects of teaching and learning in the visual arts“, in *Handbook*, 2009<sup>3</sup>, S. 345-362.

### 3.1. Learning outcomes & Kompetenzen

Lernergebnisse sind Aussagen darüber, was eine lernende Person nach Beendigung eines Lernprozesses erwartungsgemäss weiss, versteht und/oder demonstrieren kann. In jedem Fall müssen diese Lernziele am Anfang eines Cursus klar und explizit formuliert und den Studenten kommuniziert werden<sup>31</sup>, damit der Lernprozess festgehalten werden kann. Diese Angaben sind durch entsprechende Kriterien für die Leistungsbewertung zu ergänzen, damit beurteilt werden kann, ob die erwarteten Lernergebnisse tatsächlich erreicht wurden. Dabei sollte nach fachspezifischen und generischen Lernergebnissen differenziert werden<sup>32</sup>.

Das Ergebnis eines Lernprozesses ist für den Lernenden offen. Kennenlernen, dazulernen, umlernen (Krise) benötigt Zeit<sup>33</sup>. Unterscheiden werden kann zwischen mehreren Ebenen der kognitiven Voraussetzungen: Kenntnis, Verständnis, Anwendung, Analyse, Synthese, Entwicklung (Taxonomie von Bloom)<sup>34</sup>. Entsprechend der Taxonomie SOLO<sup>35</sup> sind die Lerninhalte folgend einer hierarchischen Klassifikation zu ordnen, wobei jedes Niveau das vorangehende voraussetzt. Die verschiedenen Wissens Ebenen sind auf der Skizze nach M. Lebrun visualisiert<sup>36</sup>. Auch die Taxonomie nach De Ketele teilt die Lernzeile ein, er erfasst sieben Niveau<sup>37</sup>, welche sich auch auf die Kunstgeschichte anwenden lassen. Die Taxonomie von De Ketele integriert besonders auch die Ebene der Kompetenzen<sup>38</sup>. Kompetenzen als Ziel eines Studienprogrammes bzw. der Ausbildung setzen sich aus einem dynamischen Ganzen von Wissen, Fähigkeiten und persönlichen Einstellungen („savoir-faire“, „savoir-refaire“, „savoir-être“) zusammen und sollen in

---

<sup>31</sup> Bloom et alii, 1971, S. 19-42. Zur Kunstgeschichte gibt es in diesem Werk leider kein separates Kapitel.

<sup>32</sup> Zu den Learning outcomes und Kompetenzen allgemein auch: González / Wagenaar, 2005, S. 13-14.

<sup>33</sup> Mitgutsch / Sattler, 2008.

<sup>34</sup> Bloom et alii, 1971, S. 39-40.

<sup>35</sup> SOLO: Structure oft he Observed Learning Outcomes. Siehe: Biggs / Collis, 1982, S. 17-31. Siehe bes. die Tafel 2.1. S. 24-25.

<sup>36</sup> Lebrun, 1990, S. 5.

<sup>37</sup> De Ketele / Postic, 1994<sup>2</sup>.

<sup>38</sup> Vgl. Notizen zum Module A 2013, S. 44-45. Die Taxonomie kommt weiter unten beim pädagogischen Szenario zum Tragen.

einer konkreten Situation zur Problemlösung mobilisiert werden können. Die Kompetenzaneignung passiert in verschiedenen Etappen:

- 1) Aneignung von Wissen im weiten Rahmen
- 2) Kontextualisierung der besprochenen Themen
- 3) Analysieren der Veranstaltungen / Themen
- 4) Reflexion
- 5) Formulierung bzw. Abfragen von Ressourcen bei einer Problemstellung

Ausserdem ist es in Disziplinen wie der Kunstgeschichte nicht wesentlich, dass die Dozenten den Studierenden beibringen, was sie denken sollen. Vielmehr sollten sie sie ermutigen, für sich selber zu denken, um gewisse akademische Prozesse mit ihrem Erlernten nachvollziehen und einteilen zu können (Kritik)<sup>39</sup>.

In der Kunstgeschichte sind die Wissensparameter schwierig zu platzieren, vor allem, wenn es sich um eine lange zeitliche Periode handelt<sup>40</sup>. Die Kompetenzen dürfen nicht zu spezifisch gesetzt sein, sondern generelle Lernziele sind zu empfehlen, damit diese hier aufgezählten Prozessetappen der Kompetenzaneignung durchlaufen werden können. Festzuhalten bleibt, dass die Formulierung und das Kommunizieren dieser Voraussetzungen für einen transparenten positiven Lernprozess entscheidend sind<sup>41</sup>.

Bei Wochenaufgaben für Übungen oder Seminare können die Voraussetzungen für jede Etappe formuliert werden. Für die einzelnen Epochen des Einführungsmoduls ist zu erwarten, dass die Studenten einen guten Überblick haben, Ereignisse und Artefakte situieren, Zusammenhänge erkennen und kritische Analysen durchführen können.

Nun wird die Frage gestellt, wie dem Studenten diese Fähigkeiten übermittelt werden können.

---

<sup>39</sup> Treffend dargestellt von : Martin, Ph. W. „Key aspects of teaching and learning in arts, humanities and social sciences“, *Handbook*, 2009<sup>3</sup>, S. 302-303. Über die Wichtigkeit des eigenständigen Denkens: McCune / Entwistle, 2011, S. 304-309.

<sup>40</sup> Shreeve, A. / Wareing, S. / Drew, L., „Key aspects of teaching and learning in the visual arts“, in *Handbook*, 2009<sup>3</sup>, S. 345-346. Insbesondere ist es schwierig, das Vorwissen der Anfänger, das unter Umständen sehr unterschiedlich sein kann, festzustellen.

<sup>41</sup> Bloom et alii, 1971, S. 19-20, 27, Figure 2-1.

### **3.2. Lehr – und Lernumgebung (teaching – learning environment)**

Zu Beginn der Studie sollten die Lehr-Lern-Umgebung überdacht und verbessert werden, um ein zielorientiertes Lernen zu fördern. Folgende Punkte sind dabei zu bedenken<sup>42</sup>:

#### **3.2.1. Constructive alignment**

Die Dozenten werden aufgefordert, kritisch die Frage zu stellen, ob ein enger Zusammenhang zwischen Lehre, den zur Verfügung gestellten Lernmaterialien, den Anforderungen, dem Studentensupport und den aufgestellten spezifischen Lernzielen besteht<sup>43</sup>. Sind die in der Einführungsvorlesung gewählten Themen relevant? Welche Lernmaterialien stellt man den Studenten wann und in welcher Form zur Verfügung?

#### **3.2.2. Conceptions of teaching**

Neben der traditionellen Transmission von Wissen soll die aktive Motivierung der Studenten in den Mittelpunkt gestellt werden. Jene Dozenten, welche die studentische Aktivität unterstützen und anregen, sichern damit ein besseres Verständnis der Studenten und schnelleres Erreichen der Lernziele. Wird die Lehre verschiedenartig gestaltet, kommt dies dem Lernerfolg der Studenten entgegen<sup>44</sup>. Obwohl die Studenten in der Kunstgeschichte vielleicht Verbindungen herstellen, während sie lernen, brauchen sie oft Hilfe, um Wissen in unterschiedlichen Kontexten zu verankern. Ein Repertoire von Strategien unterstützt das Lernen<sup>45</sup>.

---

<sup>42</sup> Ich beziehe mich bei dieser Darstellung vor allem auf Entwistle (Entwistle, 2003, S. 83-96). Siehe auch: Donnay / Charlier, 1990, S. 76-89; McCune / Entwistle, 2011, S. 305-306; Höbarth, 2013<sup>3</sup>, S. 32-35.

<sup>43</sup> McCune / Entwistle, 2011, S. 305-309.

<sup>44</sup> Entwistle, 2003, bes. S. 87-89 und Figure 1.

<sup>45</sup> Green / Green, 2006<sup>2</sup>, S. 26.

### 3.2.3. Approaches to studying

Der Unterschied zwischen fundiertem und oberflächlichem Lernansatz hat sich in der Forschung, die sich mit der Frage, wie Studenten eigentlich lernen, durchgesetzt<sup>46</sup>. Die jüngeren Analysen brachten ausserdem einen dritten Aspekt ins Gespräch: die Motivation der Studenten (und damit der Unterschied zwischen dem Studieren und dem Lernen)<sup>47</sup>. Die Motivation muss vom „Willen zum Lernen“ unterschieden werden, der aber zur Motivation und dem eigenständigen Lernen der Studenten ein reziprokes Verhältnis hat<sup>48</sup>. Mit Hilfe von diesen Kriterien lässt sich nicht nur der Lernaufwand erklären, sondern auch dessen Orientierung und Qualität. Die besten Studenten kombinieren einen fundierten Lernansatz mit einem strategischen Studieren<sup>49</sup>. Den Dozenten in der Kunstgeschichte sollte es gelingen, dass die Studenten nicht nur auswendig lernen müssen, sondern das Fach auch mit viel Motivation studieren können.

### 3.2.4. Perceptions of the teaching-learning environment

Die Lernergebnisse hängen von den Lernerfahrungen der Studenten innerhalb der Lehr-Lernsituation ab. Es ist klar, dass diese Lehr-Lernsituation von vielen weiteren mehr oder weniger direkten Aspekten beeinflusst werden kann<sup>50</sup>. Die grösste administrative Einflussquelle spielen dabei die jeweiligen Departemente bzw. die vorgegebenen Studienstrukturen (Studienpläne). Für allfällige Verbesserungen des Lernprozesses ist es entscheidend zu wissen, wie die Studenten ihre Lehr-Lernumgebung wahrnehmen. Für die neuen Studienpläne der Kunstgeschichte fehlen solche Erhebungen natürlich noch.

---

<sup>46</sup> Diese Verschiedenartigkeit wurde vor allem nach den Untersuchungen von Marton und Säljö und den darauffolgenden Fallstudien etabliert (Marton / Säljö, 1976, S. 4-11; Marton / Hounsell / Entwistle, 1997). Siehe auch: Entwistle, 1998, S. 77-86; Fry, H. / Ketteridge, St. / Marschall, St., „Understanding student learning“, in *Handbook*, 2009<sup>3</sup>, S. 8-26.

<sup>47</sup> Zusammenfassend bei: Entwistle, 2003, bes. S. 89-90 und übersichtlich auf Tabelle 1, S. 90.

<sup>48</sup> McCune / Entwistle, 2011, S. 303-304.

<sup>49</sup> Zu den unterschiedlichen Lernstrategien und deren Bedeutung: Pintrich, 1999, S. 359-360.

<sup>50</sup> Diese Einflüsse werden von Entwistle ausführlich diskutiert: Entwistle, 2003, S. 90-92. Die Feststellung der unterschiedlichen Wahrnehmungen der Lehr-Lernsituation von den Studenten ist mit folgendem Fragebogen möglich: [www.ed.ac.uk/etl](http://www.ed.ac.uk/etl)

### **3.2.5. Learning outcomes**

Verschiedene Lerntechniken und -formen tragen zu erfolgreichen Lernergebnissen bei. Die von Anfang an genau definierten Erwartungen sollten mit dem am Schluss der Veranstaltung idealen Lernzielen der Studenten übereinstimmen. Diese wiederum können unterschiedliche Quantität und Qualität haben, d.h. mehr oder weniger vom Studenten verlangen (Breite, Tiefe, Struktur)<sup>51</sup>.

Diese Auflistung zeigt, dass die Qualität der Lernergebnisse von vielen Faktoren abhängt. Die Lehr- und Lernumgebung ist bedeutend, aber nicht alleine für den Erfolg verantwortlich<sup>52</sup>. Um der Lösung näher zu kommen, interessiert, welche Kriterien die Qualität der Lernergebnisse beeinflussen können.

---

<sup>51</sup> Definition ebenfalls nach: Entwistle, 2003, S. 92-93. Zu den „Learning outcomes“ in anderem Kontext siehe weiter vorne in dieser Arbeit.

<sup>52</sup> Zusammenfassend bei: Entwistle, 2003, S. 94-95 und Figure 2. Siehe hier unsere Abb. 3.

### 3.3. Einflüsse auf gute Lernergebnisse

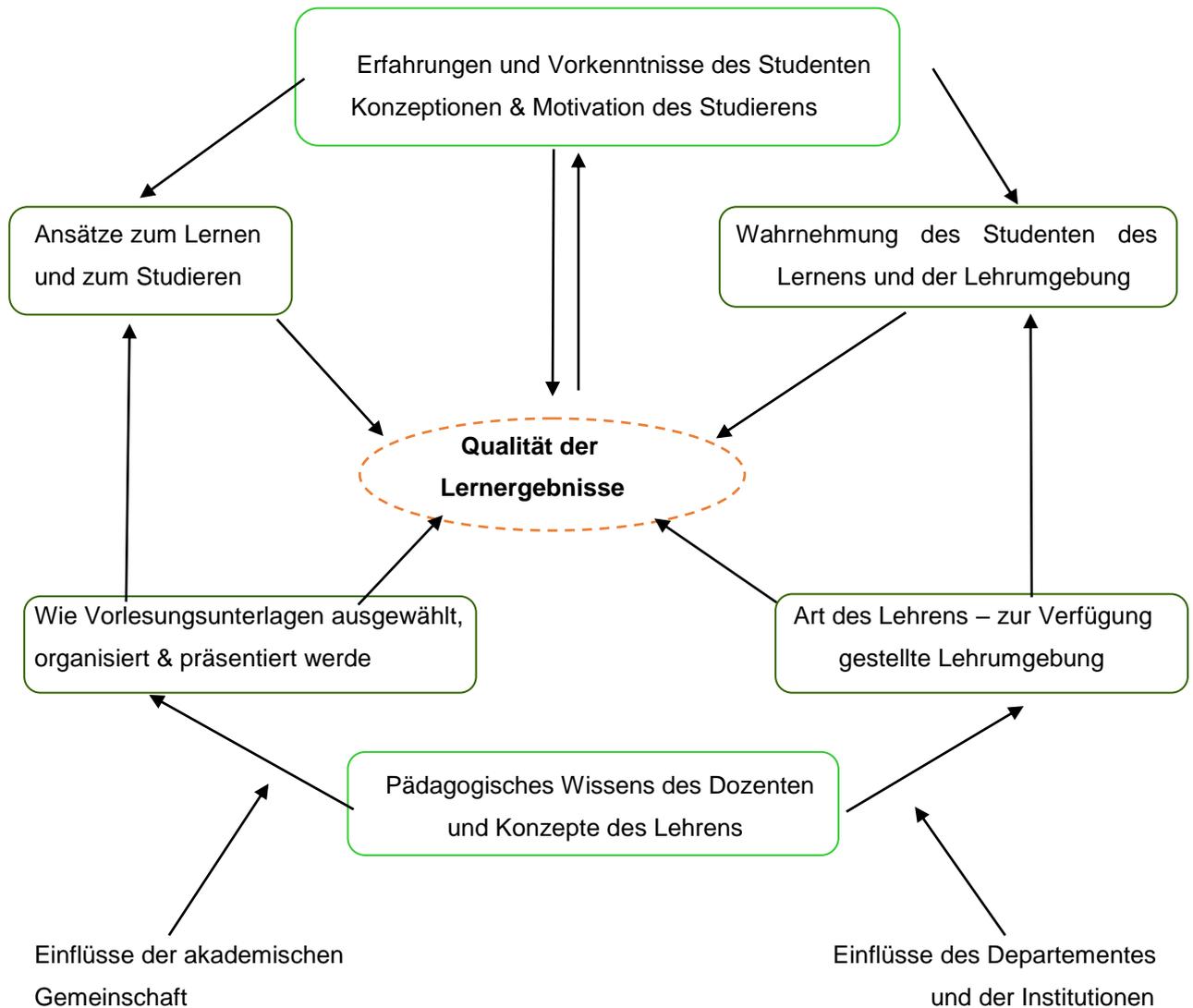


Abb. 3: Einfluss der Charakteristiken der Studenten und der Art der Veranstaltungen auf die Qualität des Lernergebnisses (Entwistle, 2003, Figure 2, S. 94. Anpassung Manuela Studer-Karlen)

Die oben besprochenen Faktoren wurden in dieser Skizze eingefügt. Diese Visualisierung zeigt nun, dass es sich um mehrere und komplexe Kriterien handelt, die auf positive Lernergebnisse Einfluss üben können<sup>53</sup>. Die externen Quellen wie das Departement oder die akademische Gemeinschaft, wo auch die Studienpläne anzusiedeln sind, fallen weniger stark ins Gewicht. Viel entscheidender sind die anderen Kriterien. Das pädagogische Wissen des Dozenten kann allerdings nur seine Wirkung zeigen, wenn er dieses anhand der Gestaltung der Lernumgebung sowie der zur Verfügung gestellten Unterlagen dem Studenten anbieten kann. Eine positive Lernumgebung und die Wahrnehmung des Studenten von dieser sind wesentlich. Gleichzeitig beeinflussen die gut organisierten Vorlesungsunterlagen die Lernansätze des Studierens, d.h. können animieren und motivieren. Schliesslich stehen ganz oben die Erfahrungen, Vorkenntnisse<sup>54</sup> und Motivationsgründe des Studenten. Es geht in dieser Tabelle auch darum aufzuzeigen, dass diese letztgenannten Kriterien zwar am Anfang eine grosse Rolle spielen, aber nicht alleine für gute Lernziele verantwortlich sind. Lehrreiche Veranstaltungen können die Motivation und damit die Eigenaktivität des Studenten deutlich erhöhen<sup>55</sup>. Schlussendlich gewinnen die vom Studenten ausgebildeten Lernstrategien von Bedeutung<sup>56</sup>.

In der neueren Forschung wurden von Entwistle noch weitere Faktoren in dieses Schema eingefügt<sup>57</sup>, wie etwa die persönlichen Hintergründe kombiniert mit dem Vorwissen der Studenten, die Technologie, die Feedbacks und die Möglichkeit der Kollaboration. Diese Elemente vervollständigen diese komplexen Wechselbeziehungen.

Beruhigend nehmen wir wahr, dass die Vorgaben und Strukturen (Studienpläne) nicht im Vordergrund stehen und es bleibt zu hoffen, dass Dozenten nicht nur aufgrund der von ihnen aufgestellten Studienpläne annehmen, dass Lernziele

---

<sup>53</sup> Entwistle, 2003, S. 93-94.

<sup>54</sup> Wie bereits weiter oben gesagt, sind die Vorkenntnisse der Anfänger in der Kunstgeschichte sehr schwierig zu umreissen, da das Fach nicht im Gymnasium angeboten wird.

<sup>55</sup> Zur Motivation der Studenten und deren Auswirkungen siehe: Entwistle, 1998, S. 178-199; Hoskins S. L. / Newstead, St. E., „Encouraging student motivation“, in *Handbook*, 2009<sup>3</sup>, S. 27-39.

<sup>56</sup> Die Lernstrategien sind ein Produkt der Lernumgebung, studentischen Eigenaktivität und Motivation, siehe: Entwistle, 1998, S. 100-104.

<sup>57</sup> McCune / Entwistle, 2011, S. 306, Figure 1.

automatisch erreicht werden. Nur mit einem effizienten und durchdachten Unterricht werden kompetenzorientierte Resultate erreicht.

Auch das „Didaktische Dreieck“ nennt zwar den institutionellen Rahmen, aber ebenfalls „nur am Rand“ und unterstreicht gleichzeitig die wichtige Rolle des Lehrenden bzw. der Lehre.

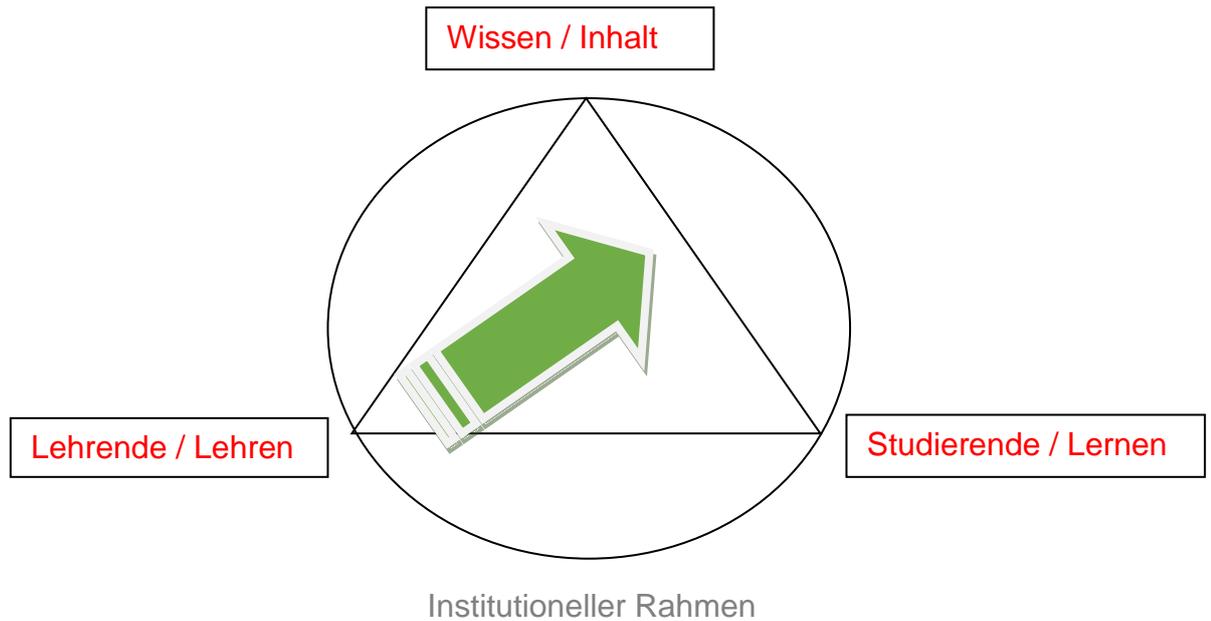


Abb. 4: „Didaktisches Dreieck“

Im nächsten Schritt geht es nun darum für die Kunstgeschichte, vor allem für das Grundstudium, in welchem viel auswendig gelernt werden muss, gute anwendbare Lernmethoden vorzustellen.

### 3.4. Motivation

Die Motivation bei erwachsenen Studenten lässt sich nicht so einfach bestimmen, da sie sehr unstabil sein kann<sup>58</sup>. Wie bereits weiter oben gesagt, besteht eine Reziprozität zwischen der Motivation und dem „Willen zum Lernen“<sup>59</sup>. Darunter wird verstanden, dass der Student zu einem gewissen Zeitpunkt sich ein gewisses Wissen bestmöglichst aneignen will. In der Regel finden die Studenten jene Aktivitäten befriedigend, die ihre Kompetenzen hervorheben und die sie am Prozess beteiligen. Dies setzt auch voraus, dass die Ziele nicht zu hoch gesteckt werden bzw. der Arbeitsaufwand und die Ziele sich die Waage halte<sup>60</sup>. Kooperatives Lernen kann für die Studenten (und auch die Dozenten) befriedigende Resultate bringen, wenn die Gruppenarbeiten nachhaltig organisiert sind. Da aus kooperativem Lernen höheres Leistungsniveau resultiert, verbessert sich auch automatisch das Interesse am Stoff<sup>61</sup>. Die Ingangsetzung dieses positiven Kreislaufes setzt ein grosses Engagement der Lehrperson voraus. In der Kunstgeschichte reicht die gute Vorbereitung von Lehrstunden nicht aus. Motivierend sind sicher die Studienreisen und Exkursion oder Museumsbesuche. Allerdings werden die Studenten von diesen Aktivitäten auch nur dann profitieren können, wenn sie sich im Vorfeld eingehend damit auseinandergesetzt haben. Das Auseinandersetzen mit dem Stoff führt zu einem produktiven Lernprozess, der in jeder Veranstaltung angesiedelt werden muss<sup>62</sup>.

---

<sup>58</sup> Entwistle, 1998, S. 178-199; Pintrich, 1999, S. 459-470; Hoskins S. L. / Newstead, St. E., „Encouraging student motivation“, in *Handbook*, 2009<sup>3</sup>, S. 27-39. So kann Motivation aus verschiedenartig angeregt sein, etwa aus Interesse, aber auch aus Angst zu versagen.

<sup>59</sup> McCune / Entwistle, 2011, S. 303-305.

<sup>60</sup> Sehr aufschlussreich zu diesem Punkt: Pintrich, 1999, S. 359.

<sup>61</sup> Green / Green, 2006<sup>2</sup>, S. 33-37.

<sup>62</sup> Dieser Zusammenhang ist am besten an der sogenannten Lernpyramide nachzuvollziehen: Green / Green, 2006<sup>2</sup>, S. 29. Dem Punkt „Anwenden durch Tun“ wird ein 75% Lernerfolg zugeschrieben.

### **3.5. Produktive Lernprozesse**

Die Beziehung zwischen der Motivation, dem selbständigen Lernen und einem produktiven Lernprozess ist eine enge. Das Erlernen und Aufzeigen des selbständigen Lernens ist nicht einfach, wichtig ist, dass der Dozent den Studenten verschiedene Strategien aufzeigen kann, die kombiniert genutzt werden können<sup>63</sup>. Lernprozesse müssen individuell passieren und optimal auch in Kooperation. Da gegenseitiges Fragen und Erklären sowie der Austausch von verschiedenen Meinungen und Perspektiven zu einem produktiven Lernprozess führen, sind die kollaborativen Lehr- und Lernmethoden zu berücksichtigen<sup>64</sup>.

Die verschiedenen Etappen des Lernprozesses in einer Klasse werden am besten mit Hilfe des Modells von Donnay und Charlier visualisiert<sup>65</sup>. Das Schema erklärt nicht nur die unterschiedlichen Etappen des konstruktiven Lernprozesses, sondern setzt auch Referenzpunkte für jene Momente, welche als Assimilation oder Ungleichgewicht wahrgenommen werden, und beschreibt deren Konsequenzen. Lehren in einer hybriden Form unterstützt diese Aktionen<sup>66</sup>.

### **3.6. Kollaborative Lehr- und Lernmethoden**

Dass traditionelle Lernmethoden (Frontalunterricht - Selbststudium) bei Fächern, bei denen vom Studenten eine eigene Reflexion verlangt wird, nicht optimal zum guten Lernerfolg beitragen, wurde in der Forschung oft betont<sup>67</sup>. Dagegen werden mit den kollaborativen Lehr- und Lernmethoden nicht nur Inhalt vermittelt und Wissen aufgebaut, sondern auch soziale Kollaborationskompetenzen ausgebaut. So muss z.B. mit weniger kompetenten Personen umgegangen werden. Der Informationsfluss und die Kommunikation ist ein wichtiger Bestandteil von Kollaboration. Die Interaktionen in der Gruppe tragen zum positiven Lernergebnis bei.

---

<sup>63</sup> Zu den unterschiedlichen Lernstrategien und deren Bedeutung : Pintrich, 1999, S. 359-360.

<sup>64</sup> Dillenbourg et alii, 1996, S. 189-211.

<sup>65</sup> Donay / Charlier 1990, S. 94.

<sup>66</sup> Dazu siehe bes.: <http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/webapp/website/website.html?id=1578544> (4. 4. 2014)

<sup>67</sup> Green / Green, 2006<sup>2</sup>, S. 33-37; Martin, Ph. W. „Key aspects of teaching and learning in arts, humanities and social sciences“, *Handbook*, 2009<sup>3</sup>, S. 310-311; Dehler et alii, 2011, S. 1068-1078.

Die Zusammenhänge sind in der folgenden Tabelle erfasst<sup>68</sup>:

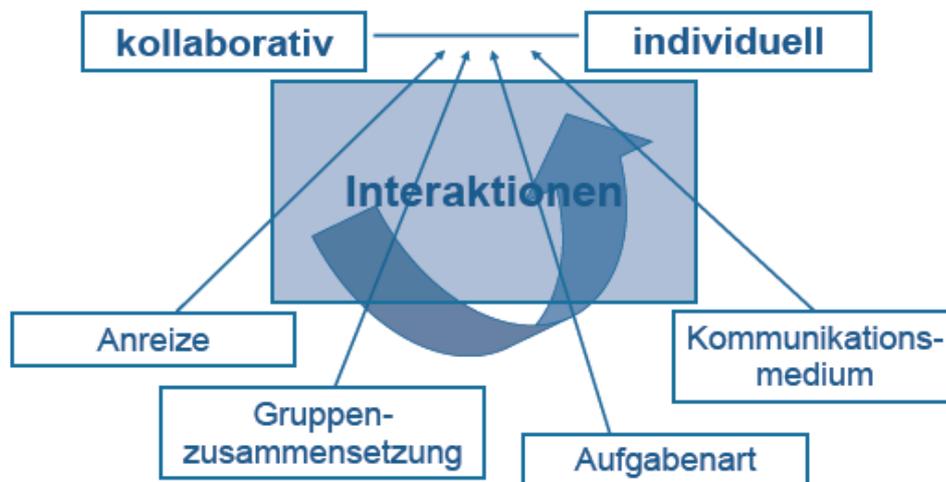


Abb. 5: Wirksamkeit von kollaborativen Lernsituationen (Dillenbourg et alii, 1996)

Für die Kunstgeschichte ist dabei vor allem von Bedeutung, dass durch die Interaktionen Kommunikation bzw. Diskussionen gefördert werden können<sup>69</sup>. Nur mit diesen Aktionen lernen die Studenten sich auszudrücken, zu beschreiben, zu analysieren und zu kritisieren. Die Kollaboration unterstützt damit effizient ein wichtiges Lernziel. In den Gruppen sollte vom Dozent gegenseitiges Fragen und Erklären forciert werden. Der Dozent beobachtet die Gruppe, analysiert Probleme und gibt laufend Feedback, damit die Gruppe weiterkommt. Bei grösseren Klassengrössen sollen für Arbeiten kleinere Gruppen gebildet werden, damit alle Studenten zu Wort kommen. Es werden sicher auch verschiedene Meinungen und Perspektiven erläutert werden, die zum kritischen Denken beitragen. Etwa mit Hilfe von Gruppenarbeiten soll ein fundiertes, eigenaktives Lernen beim Studenten erreicht werden<sup>70</sup>, entbindet den Studenten aber nicht von der Eigenarbeit und Tiefenverarbeitung von Themen.

<sup>68</sup> Dillenbourg et alii, 1996, S. 189-211. Tabelle nach den Kursunterlagen des Modules A11 (2013) von Jessica Dehler: „Kollaboratives Lernen – mit und ohne ICT und WEB 2.0“.

<sup>69</sup> Dillenbourg et alii, 1996, S. 189-211.

<sup>70</sup> Green / Green, 2006<sup>2</sup>, S. 44; Entwistle, 1998, S. 86. Auf diesem Level versteht der Student die Zusammenhänge eines Problems und kann selber Lösungsvorschläge argumentieren.

Mit Gruppenarbeiten können Lernprozesse positiv und effizient unterstützt werden<sup>71</sup>. Lernende setzen sich stärker mit dem Lernstoff und den anderen Lernenden auseinander, was wiederum zu einer höheren Motivation führt. Denn die Zusammenarbeit mit anderen, die unterschiedliche Stile und Ansichten haben, verbessert das Lernen. Bei Gruppenarbeiten hat die Lehrperson eine dreigeteilte Rolle<sup>72</sup>:

- Vorbereitung - anregen: Der Gruppenprozess muss geplant und das Verständnis gesichert werden. Dafür müssen alle Voraussetzungen berücksichtigt bzw. geschaffen werden.
- Beratung - strukturieren: Während der kollaborativen Lernphase muss die Lehrperson verfügbar sein und das Monitoring sichern.
- Moderation - informieren: Die Lehrperson soll die Ergebnisse der Gruppenarbeiten zusammentragen und diese reflektieren.

Bei den Gruppenarbeiten müssen die Lernmechanismen allen Beteiligten klar übermittelt werden, die Kommunikation ist ein wichtiger Bestandteil<sup>73</sup>. Durch die Gruppenarbeiten regt die Lehrperson an, die Studenten werden motiviert. Der Dozent ist bemüht, dass die Arbeiten innerhalb der Gruppe gut aufgeteilt werden, jeder Student hat aber auch seine Eigenverantwortung zu tragen. Es gibt diverse Methoden, wie eine Gruppenarbeit ad hoc im Unterrichtsraum gestaltet werden könnte<sup>74</sup>. Bei Übungen in der Kunstgeschichte könnte z.B. das „Teaminterview“ zu

---

<sup>71</sup> Donnay / Charlier, 1990, S. 75; Dillenbourg et alii, 1996, S. 189-211; Dehler, 2011, S. 1068-1078. Zur Dynamik von Gruppeninteraktionen siehe auch bes.: Lebrun, 1990, S. 3-8; De Ketele et alii, 2007<sup>3</sup>, S. 125-126.

<sup>72</sup> Zur Rolle der Lehrperson bei der Kooperation siehe auch: Green / Green, 2006<sup>2</sup>, S. 98-102; Höbarth, 2013<sup>3</sup>, S. 120-125. Wichtig ist, dass der Dozent seine Rolle in der Stunde sehr gut vorbereitet.

<sup>73</sup> Höbarth, 2013<sup>3</sup>, S. 35-36.

<sup>74</sup> Eine gute Übersicht der Methoden: Green / Green, 2006<sup>2</sup>, S. 126-136; De Ketele et alii, 2007<sup>3</sup>, S. 131-171.

einem bestimmten Thema versucht werden, um vom Partner zu lernen und vor allem auch die Perspektive auf ein Thema zu erweitern<sup>75</sup>.

Die Strukturierung der Gruppenarbeit bzw. der Veranstaltung lässt sich hervorragend mit computergestützter Lernmethoden bzw. e-learning bewerkstelligen, insbesondere, aber nicht nur, wenn die Klassengrösse eine ad hoc Aktion nicht mehr erlaubt<sup>76</sup>. Computergestützte kooperative oder kollaborativer Lernmethoden sind eine betreute Lehr- bzw. Lernform, die auf synchroner und asynchroner Interaktion zwischen einer Gruppe von Lernenden basiert.

### **3.6.1. e-learning**

Der Begriff e-learning bezeichnet alle Formen durch digitale Medien gestützter (insbesondere auch kooperativer) Lernprozesse<sup>77</sup>. Bei computer-unterstützten Lernsituationen sind folgende Kriterien zu beachten: Die Funktion der Technologie ist für alle klar, Dozenten wie Studenten sind kompetent in der Nutzung der Technologie (oder verfügen über support), der Aufwand für die Verständigung ist optimal und die Medieneigenschaften sind lernförderlich gewählt<sup>78</sup>.

Der grosse Vorteil von e-learning ist, dass eine klare, transparente Struktur wiedergegeben wird und die Gruppe somit koordiniert werden kann. Elektronische auf die pädagogischen Zwecke adaptierte Tools bringen auch in der Kunstgeschichte gute Erfolge<sup>79</sup>. Erlaubt wird das Sammeln und Teilen von Ressourcen. Eine positive Veränderung des Lernprozess wird allerdings erst dann bewirkt, wenn die e-learning Werkzeuge nicht Selbstzweck sind, sondern der didaktische Rahmen stimmt. Überlegungen zur didaktischen oder unterrichtspraktischen Funktion geben im Interesse der Lernenden den Ausschlag über den Einsatz eines e-learning-Werkzeugs.

---

<sup>75</sup> Green / Green, 2006<sup>2</sup>, S. 129. Beim Teaminterview geht es darum, in einer kleinen Gruppe (etwa vier Studenten) sich gegenseitig zu befragen und eigene Informationen zu ergänzen. Die Teilnehmer lernen die Position des Fragestellers sowie jene des Interviewten kennen.

<sup>76</sup> Lebrun, 1990, S. 36-42.

<sup>77</sup> Über den Vorteil vom Einsatz der Technologien siehe bes.: McCune / Entwistle, 2011, S. 307-309.

<sup>78</sup> Dehler et alii, 2011, S. 1068-1078.

<sup>79</sup> Martin, Ph. W. „Key aspects of teaching and learning in arts, humanities and social sciences“, *Handbook*, 2009<sup>3</sup>, S. 313; Shreeve, A. / Wareing, S. / Drew, L., „Key aspects of teaching and learning in the visual arts“, in *Handbook*, 2009<sup>3</sup>, S. 351-353.

Verschiedene Technologien unterstützen den kollaborativen Lernprozess implizit<sup>80</sup>, indem sie beim Sammeln und Teilen von Daten helfen<sup>81</sup>. In der Kunstgeschichte sind solche Tools zu gebrauchen, welche ausserdem auch erlauben, ein Produkt der Kollaboration zu erstellen<sup>82</sup>. Ich brauche für meine Veranstaltungen Moodle, dessen Einsatz in der Kunstgeschichte im Folgenden erklärt werden soll.

### 3.6.2. Moodle

Moodle<sup>83</sup> ist ein webbasiertes Learning Content Management System (LCMS) auf Open-Source-Basis und bietet die Möglichkeit zur Unterstützung und zur Betreuung von kooperativen und kollaborativen Lehr- und Lernmethoden<sup>84</sup>. Ausserdem stellt die Lernplattform Werkzeuge zur Kommunikation aller Beteiligten sowie zum Dokumenten- und Dateimanagement bereit. Der grosse Vorteil von Moodle ist, dass die Anordnung von Arbeitsmaterialien und Lernaktivitäten entsprechend einem konstruktiven Lernmodell didaktische Szenarien ermöglicht<sup>85</sup>. Die Unterrichtsplanung wird transparent und das Unterrichtsmaterial bleibt für den gesamten Lernprozess erhalten. Zu unterscheiden ist zwischen Kursverwaltung und Lernaktivitäten. Von einer übersichtlichen Kursverwaltung im Wochenformat ist für jede Veranstaltung auszugehen. Diese erleichtert die Verbreitung von Arbeitsmaterialien vom Dozenten. Für die Lernaktivitäten stellt Moodle mehrere Arbeitsinstrumente (Module) zur Verfügung. Diese Aktivitäten machen Moodles eigentliche Stärke aus, da sie in vielfältiger Form aktives, kooperatives Lernen ermöglichen. Allerdings ist es dem Dozent überlassen, welche Aktivität er den Lernenden zu welchem Zeitpunkt anbietet. Dabei kann der Arbeits- und Lernprozess der Studenten mitverfolgt, kommentiert und mit wenigen Ausnahmen auch bewertet werden.

---

<sup>80</sup> Verschiedene Möglichkeiten: Hoeksema / Kuhn, 2011<sup>2</sup>, S. 28-31.

<sup>81</sup> Top 15 popular social Bookmarking websites (march 2014): <http://www.ebizmba.com/articles/social-bookmarking-websites>

<sup>82</sup> Wie etwa Wiki, google docs (Tabelle, Dokumente, Präsentation, Websites), Prezi, Mind Mapping etc.

<sup>83</sup> Moodle ist ein Akronym für *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*. Moodle hat weltweit einen sehr hohen Verbreitungsgrad.

<sup>84</sup> Hoeksema / Kuhn, 2011<sup>2</sup>, S. 14-16.

<sup>85</sup> Zu den Vorteilen von Moodle im Universitätsbetrieb siehe ausführlich: Rice, 2007, S. 7-8; Höbarth, 2013<sup>3</sup>, S. 57, 227-234.

Im Folgenden wird nicht die Kursverwaltung sondern nur jene Lernaktivitäten besprochen, welche für die hier vorgestellte Veranstaltung (Proseminar / Exercices) auch umsetzbar sind<sup>86</sup>.

Moodle erlaubt jedem Nutzer den personalisierten Zugriff auf all seine Moodle-Kurse.<sup>87</sup>

### **3.6.2.1. Aufgabe**

Die Lernaktivität Aufgabe ist eine der am meisten verwendeten Werkzeuge von Moodle. Sie ist vergleichbar mit der traditionellen Aufgabenerteilung im Präsenzunterricht. Der Dozent stellt den Arbeitsauftrag online, die Studenten bearbeiten ihn und geben die Resultate im Moodle-Kurs individuell ab<sup>88</sup>. Die Ergebnisse müssen in einem bestimmten Zeitraum eingereicht werden, damit trägt der Student eine grosse Selbstverantwortung. Die Fixierung des Zeitraums bietet sich vor allem bei einer wöchentlichen Veranstaltung an, bei der die Studenten im Wochentakt Aufgaben lösen müssen. Während die Studenten nur ihre Antworten einsehen können<sup>89</sup>, kann der Dozent alle Aufgaben auf einen Blick erfassen und diese unmittelbar kommentieren und bewerten. Diese Rückmeldungen stehen den Lernenden zeitnah und fortwährend zur Verfügung. Falls erwünscht, kann man den Studenten bei den Einstellungen erlauben, ihre Ergebnisse zu überarbeiten und neu einzureichen<sup>90</sup>.

Eine besondere Aufgabe ist das Lerntagebuch, welches ich selber noch nie im Einsatz hatte und erst jetzt mit der Literatur kennengelernt habe. Lerntagebücher werden gebraucht, um Lernende zur Reflexion anzuregen. Zu einem bestimmten Thema, Ereignis oder Bezug auf einen Lernprozess schreiben sie Beobachtungen,

---

<sup>86</sup> Alle Aktivitäten im Überblick: Höbarth, 2013<sup>3</sup>, S. 67. Nicht vorgestellt werden hier: Abstimmungen, Glossar, Lektion, Journal, Test, Umfrage und Workshop. Diese Tools sind vereinzelt auch in der Kunstgeschichte einsetzbar, aber nach meinem Ermessen nicht in der regelmässigen Organisation im Rahmen eines Proseminars. Für eine Vorlesung herrschen andere Vorbedingungen vor.

<sup>87</sup> Die technischen Hintergründe werden in diesem Rahmen nicht besprochen. Siehe dazu z.B.: Rice, 2007, S. 7-19; Hoeksema / Kuhn, 2011<sup>2</sup>, S. 17-22. Der Dozent sollte zu Beginn kontrollieren, ob wirklich alle Studenten eingeschrieben sind.

<sup>88</sup> Diese Vorgänge werden weiter unten im pädagogischen Szenario beschrieben.

<sup>89</sup> Etwa im Unterschied zu Foren oder Chats.

<sup>90</sup> Hoeksema / Kuhn, 2011<sup>2</sup>, S. 43-46, 119-122; Höbarth, 2013<sup>3</sup>, S. 70-74.

Erkenntnisse und Erfahrungen nieder, mit dem Ziel die Lernkompetenz zu fördern. Die Durchsicht der Lerntagebücher gibt dem Dozenten die Möglichkeit, Rückmeldungen der Lernenden zu bekommen und ihnen Feedback zu geben, das aus einem Kommentar und einer Bewertung zusammengesetzt ist. Der Dozent bekommt einen Einblick in den persönlichen Lern- und Reflexionsprozess der Lernenden. Jeder Student betreibt in der Regel sein persönliches Lerntagebuch<sup>91</sup>. Die Lerntagebücher als Dokumentation eines Arbeitsprozesses könnten sicher als Instrument in einem Proseminar oder Seminar eingesetzt werden, bei dem jeder Student am Ende des Semesters eine schriftliche Arbeit abgeben muss. Kombiniert mit den wöchentlichen Veranstaltungen, bei denen meistens unterschiedliche Themen vorgestellt werden, bildet das Lerntagebuch die Konstante für die schriftliche Arbeit, die der Dozent somit während des Semesters begleiten kann. Fortschritte während des Semesters können direkt nachvollzogen werden. Diese Form setzt von beiden Seiten einen grossen Organisationsaufwand voraus<sup>92</sup>. Ausserdem trägt der Student eine grosse Verantwortung für seine Arbeit.

### **3.6.2.2. Chat**

Chats können als allgemeine, ständig verfügbare Aktivität oder zeitlich begrenzt und mit Themenbezug angeboten werden<sup>93</sup>. Der Diskussionsraum steht allen Teilnehmern synchron zur Verfügung, was bei offenen Fragen ein Vorteil sein kann. Das Erklären von Problemen ist ein erfolgreicher Lernprozess für die Studenten<sup>94</sup>. Ein nachhaltiger Lernerfolg ist am ehesten gewährleistet, wenn das Gelernte unmittelbar genutzt wird. Diese 1-zu-1-Situationen lassen sich mit dem Chat simulieren.

Dieses interaktive Werkzeug habe ich noch nie eingesetzt, könnte mir aber vorstellen, es gelegentlich zu benutzen, um eine sachorientierte Diskussion zu fördern. Da der Gesprächsverlauf protokolliert wird, ist dieser während der Veranstaltung nachvollziehbar. Den Chat sollte als Unterstützung und in Kombination mit der mündlichen Diskussion im Präsenzunterricht gebraucht werden. Dieser Diskussion muss Zeit eingeräumt werden. Um die Studenten zur Teilnahme zu

---

<sup>91</sup> Hoeksema / Kuhn, 2011<sup>2</sup>, S. 44-46, 204-205; Höbarth, 2013<sup>3</sup>, S. 74.

<sup>92</sup> Ich bin überzeugt, dass sich dieser aber auf alle Fälle lohnt.

<sup>93</sup> Rice, 2007, S. 47-62 ; Hoeksema / Kuhn, 2011<sup>2</sup>, S. 47, 123; Höbarth, 2013<sup>3</sup>, S. 77-78.

<sup>94</sup> Green / Green, 2006<sup>2</sup>, S. 29 (Lernpyramide).

bewegen, ist es wichtig, dieses Instrument ganz gezielt zu erklären. Ein Pluspunkt kann ausserdem sein, dass sich Studenten, die sich mündlich nicht gerne melden, mit dem Chat eine Möglichkeit haben, sich am Austausch zu beteiligen. Der Chat ist nicht nur bei einem Seminar, sondern auch bei einer Vorlesung anwendbar.

### **3.6.2.3. Forum**

Foren werden erfahrungsgemäss dazu benutzt, Meinungen, Gedanken und Erfahrungen auszutauschen. Sämtliche Beiträge können von allen Teilnehmern gelesen werden<sup>95</sup>. Im Unterschied zum Chat benutze ich das Forum zur offiziellen Mitteilungen, etwa wenn eine Vorlesung unvorhergesehen in einem anderen Raum stattfinden muss. Moodle erlaubt es, die im Forum geposteten Nachrichten direkt allen Beteiligten per Mail zu schicken, was bei Verbreitung von Informationen ein grosser Vorteil sein kann. Aber auch Vorträge oder sonstige Aktivitäten können hier vom Dozenten wie von den Studenten publik gemacht werden. Neben der spezifischen Kommunikation kann das Forum aber noch andere Funktionen erfüllen, so etwa als kollektive Gedankenschmiede. Zu eine bestimmten Thema werden Beiträge und Argumente gesammelt, die die Teilnehmer in unterschiedlichen Zeitintervallen eintragen können<sup>96</sup>.

### **3.6.2.4. Feedback**

Die verschiedenen Formen der Lernaktivitäten der Studenten können vom Dozenten fortwährend direkt auf Moodle kommentiert werden. Es ist aber auch möglich, auf Moodle umfangreiche, frei gestaltbare Fragebögen zu erstellen. Gemeint ist, dass die Studenten entweder am Ende einer Aufgabe oder einer Veranstaltung dem Dozenten eine Rückmeldung abgeben, die anonym ist und auch vom Administrator nicht zurückverfolgt werden kann<sup>97</sup>. Moodle macht die Auswertung mit Hilfe von Balkendiagramme, Auflistungen der Antworten oder Mittelwerten, je nach Fragetypus. Ein solches auf die jeweilige Veranstaltung abgestimmtes Feedback bildet einen guten Gegenpol zur offiziellen Evaluation der Fakultät und kann dem

---

<sup>95</sup> Das Forum hat zahlreiche Anwendungsmöglichkeiten, hier wird nur eine erwähnte. Siehe dazu ausführlich: Rice, 2007, S. 21-45; Hoeksema / Kuhn, 2011<sup>2</sup>, S. 51-54, 138-140; Höbarth, 2013<sup>3</sup>, S. 83-86.

<sup>96</sup> Zu weiteren Funktionen vom Forum siehe: Höbarth, 2013<sup>3</sup>, S. 87-88.

<sup>97</sup> Hoeksema / Kuhn, 2011<sup>2</sup>, S. 49-51, 132-13; Höbarth, 2013<sup>3</sup>, S. 34-45, 79-82.

Dozenten für die Qualitätssicherung dienen. Weiter unten wird nach dem pädagogischen Szenario ein auf die vorgestellte Veranstaltung abgestimmter Fragebogen präsentiert (Anhang 8).

#### **3.6.2.5. Wikifunktion**

Wikis sind Werkzeuge zur Erstellung von Hypertexten, d.h. dass jeder Teilnehmer nicht nur das Recht hat, fremde Beiträge zu lesen, sondern auch zu bearbeiten, sowie eigene zu verfassen. Der Einsatz von Wikis im Moodle empfiehlt sich insbesondere für die Gruppenarbeit. So können vom Dozenten gezielte Fragen gestellt werden, und alle Teilnehmer können ihre Antworten beliebig oft korrigieren und ergänzen. Wiki protokolliert jede Veränderung und kennzeichnet sie namentlich. Ein destruktives Verhalten einzelner Studenten ist einfach vom Administrator bei den verschiedenen Versionen zu erkennen<sup>98</sup>.

Ich verwende Wiki auch für die Administration wie etwa das Auswählen von Themen. Die Studenten schreiben ihren Namen hinter das Datum und das Thema. Die anderen Teilnehmer sehen direkt, welche Themen bereits belegt bzw. welches noch frei ist. Einem unangenehmen Überschneiden kann so vorgebeugt werden, die Studenten organisieren die Themenvergabe sozusagen selber.

#### **3.6.2.6. Schlussfolgerungen zum Moodle**

Das Integrieren der Aktivitäten und Module von Moodle in eine Veranstaltung, vor allem für Übungen oder Proseminare / Seminare, bringt Vorteile für die Organisation sowie die Struktur der Lehre. Erreicht wird ausserdem eine aktivere Mitarbeit der Studenten und eine grössere Transparenz der Veranstaltung sowie der Kommunikation (Feedback). Dies erlaubt es den Studenten, ihre Eigenarbeit besser zu organisieren, was die Motivation positiv beeinflusst. Diese Komponenten wirken sich schliesslich vorteilhaft und nachhaltig auf den Lernprozess aus.

Der Einsatz von Moodle setzt allerdings ein durchdachtes und intensives Engagement der Dozenten voraus. Der Dozent muss mit dieser Lernform Erfahrungen sammeln und bereit sein, seine Veranstaltungen laufend anzupassen und zu verbessern<sup>99</sup>. Auch müssen die Studenten gut informiert werden, wie etwa

---

<sup>98</sup> Rice, 2007, S. 105-121; Hoeksema / Kuhn, 2011<sup>2</sup>, S. 58-61, 172-178; Höbarth, 2013<sup>3</sup>, S. 107-111.

<sup>99</sup> Dafür lohnt es sich, Evaluationen durchzuführen: <http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/spiral-files/download?mode=inline&data=1757973> (4. 4. 2014)

über die Wikifunktionen, da alle an einem Text arbeiten, oder über das Forum und den Chat, die vom alltäglichen Internet auch bekannt sind, um Schabernack vorzubeugen. Diese praktisch-technische Einführung ist nötig und zusätzlich muss der Dozent auch während des gesamten Semesters den Support sowie die Moderation bei einzelnen Arbeitsschritten garantieren, und das meistens vor oder nach der Präsenzveranstaltung<sup>100</sup>. Wie dies ablaufen könnte, wird im nächsten Kapitel versucht aufzuzeigen. Ein pädagogisches Szenario für eine Übungsstunde in der byzantinischen Kunstgeschichte für Bachelorstudenten wird beschrieben und dabei werden insbesondere auch diese Moodlefunktionen einbezogen.

---

<sup>100</sup> Zur Rolle des Dozenten bzw. zum Begleiten der Studenten: Höbarth, 2013<sup>3</sup>, S. 122-125.

## 4. Pädagogisches Szenario

Die Kombination von e-learning- und üblichen Lernsituationen bezeichnet man als Blended Learning. Aus der vorausgehenden Überlegungen ist zu resultieren, dass sich eine hybride Lernmethode als die sich am besten geeignete für einen positiven Lernprozess im Bachelorprogramm der Kunstgeschichte anbietet<sup>101</sup>.

### 4.1. Beschreibung

Übungen / Proseminar zur Einführung in die frühchristliche und byzantinische Kunstgeschichte (4. – 10. Jh.). Die Übungen finden während des Frühlingsemesters statt und richten sich vor allem an die Anfänger, die bereits im Herbstsemester die Einführungsvorlesung<sup>102</sup> besucht haben. Während in der Vorlesung die Themen allgemeiner und in einem grösseren Zusammenhang behandelt werden, dienen die Übungen zur Vertiefung des Stoffes (Anhang 5). Von den Studenten werden im Proseminar die regelmässige Teilnahme, die Übernahme eines Kurzvortrages sowie die aktive Mitarbeit am Moodle verlangt. Am Ende des Frühlingsemesters wird die Einführungsvorlesung mit einer Prüfung validiert, nachdem der Student die Übungen besucht hat, die somit auch als Vorbereitung auf diese Prüfung gelten können. Beide Veranstaltungen gehören zum obligatorischen Modul im Studienplan Bachelor der Kunstgeschichte (Historische Wissenschaften). 3 ECTS + 3 ECTS.

### 4.2. Voraussetzungen der Studenten

- Der Besuch der Einführungsvorlesung im vorgängigen Semester
- Fähigkeit, Literaturrecherche autonom zu einem neuen Thema zu betreiben und diese vorzubereiten
- Sprachliche Voraussetzungen, um die Literatur zu verstehen (mind. dt, fr, it, en)

---

<sup>101</sup> Zu hybriden Lernsituationen und deren Effekte siehe bes.: <http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/webapp/website/website.html?id=1578544> (4. 4. 2014).

<sup>102</sup> Die Einführungsvorlesung ist im Frontalunterricht organisiert und als Grundlage bzw. erster Überblick zu verstehen. Den Studenten wird jede Woche ein Thema aus dieser Zeitepoche vorgestellt. Die mündliche Prüfung der Einführungsvorlesung machen die Studenten erst nach dem Frühlingsemester, da die Übungen eine gute Vorbereitung darauf sind.

#### 4.3. Struktur der Veranstaltung

Da zumeist bei den Studenten des ersten Jahres keine grosse Vorkenntnis der frühchristlichen und byzantinischen Kultur vorhanden ist, habe ich eine Unterrichtsmethode eingeführt, die bei Anknüpfen an Vorwissen konstruktiv Wissen aufbauen soll. Im Einführungskurs sowie im Proseminar wird das Basiswissen vermittelt, von dem in der Folge in den thematischen Vorlesungen profitiert werden kann.

Üblicherweise wird ein Proseminar zu einem spezifischen Thema (z.B. Elfenbeinarbeiten der Spätantike) gehalten, zu welchem die einzelnen Studenten einen Vortrag übernehmen<sup>103</sup>. Diese Vorgehensweise zeigt folgende Probleme: der Student befasst sich mit einem spezifischen Thema in einem neuen Fach, ihm fehlen Instrumente der Kontextualisierung. Da sein Grundwissen der Epoche noch nicht gut genug gereift ist, kann er sich auch nicht aktiv an dieser Veranstaltung beteiligen. Die Motivation sinkt, die Eigenarbeit<sup>104</sup> wird schlechter und der Student wird keinen profitablen Lerneffekt verzeichnen können<sup>105</sup>. Selbst wenn der Student vor dem Proseminar die Einführungsvorlesung besucht hat, kann er das Wissen daraus nicht genügend nützen, bzw. keine neuen Kompetenzen aufbauen.

Viel besser ist es, das Proseminar an die Einführungsvorlesung zu koppeln. Die Einführungsvorlesung ist eine Präsenzveranstaltung, die vor allem der Transmission von Wissen dient (Anhang 5). Eine ausführliche, kommentierte Literaturliste sowie die Zusammenfassungen der Power Points werden den Studenten im Wochenformat auf Moodle zur Verfügung gestellt. Ebenfalls wird für diese Vorlesung ein Chat auf Moodle aufgeschaltet. Dies ermöglicht den Studenten laufend und direkt Fragen zu stellen. Im darauffolgenden Semester im Proseminar wird nicht ein spezifisches Thema behandelt, sondern einzelne wichtige Sujets, welche zum Grundwissen der Epoche gehören und bereits in verschiedenen Kontexten in der Einführungsvorlesung angesprochen wurden. Im Proseminar lernt der Student sein Wissen anzuwenden, zu beschreiben und zu analysieren.

---

<sup>103</sup> Das ist auch der Vorschlag und wohl auch die Absicht der Professoren für den neuen Studienplan.

<sup>104</sup> Nicht unbedingt für seine schriftliche Arbeit, aber für das Proseminar oder allgemein für das Grundwissen.

<sup>105</sup> Falls der Student nach dem Proseminar und der geschriebenen Arbeit z.B. die Elfenbeinpyxiden aus dem 6. Jh. kennt, hat er trotzdem kein gutes Grundwissen.

Im Proseminar wird jede Woche ein unterschiedliches Thema besprochen (Anhang 5), für welches jeweils zwei unterschiedliche Power Points mit Fragen aufs Moodle abgelegt werden (Anhang 6)<sup>106</sup>. Die Studenten wählen ein Thema mit dem entsprechenden Fragekatalog für ihren Kurzvortrag aus. Das Vorwissen aus der Vorlesung und die angegebene themenspezifische Bibliographie erlauben es dem Studenten, die Antworten auf die Fragen zu finden. Neben allgemeinen Fragen zum Thema wird der Fokus auch auf speziellere Probleme gelegt, welche die Studenten zum Reflektieren und Kritisieren bzw. Diskutieren anregen sollen (nicht nur Wissensfragen).

Die Präsenz bei den Vorträgen der Mitstudenten sowie das Vorstellen eines Kurzvortrages reichen für diese Vertiefung des Stoffes nicht aus. Die aktive Teilnahme führt zum besten Lernergebnis, allerdings besteht das Problem, dass sich die Studenten ad hoc zu wenig an Diskussionen und Reflexionen beteiligen<sup>107</sup>. Dieses Manko soll mit einer kollaborativen Lernsituation, die auf Moodle simuliert wird, aufgehoben oder zumindest vermindert werden. Dafür werden die Lernaktivität genützt, die den Studenten in der ersten Stunde ausführlich erklärt werden. Auch während des Semesters ist der technische Support vom Dozent gesichert.

Für jede Stunde werden auf Moodle Fragen an alle gestellt, die von allen beantwortet werden müssen und somit eine erste Einführung in das Thema noch vor der eigentlichen Präsenzveranstaltung ermöglichen (Anhang 7). Die Studierenden können zwar ihre eigenen Antworten sehen, diejenigen der anderen allerdings nicht. Dieser Fragekatalog kann Wissensfragen beinhalten, oder auch Antworten verlangen, in denen die Meinungen sowie Interpretationen der Studierenden zum Ausdruck kommen. Auch hier werden klare Kurzantworten erwartet (etwa 3 Zeilen). Eine gute Durchmischung der unterschiedlichen Fragetypen wird in der Gesamtheit des Semesters angestrebt<sup>108</sup>.

---

<sup>106</sup> Für jedes Thema habe ich zwei unterschiedliche Fragekataloge aufs Moodle gestellt, wobei einer pro Student gedacht ist. Die Fragekataloge gleichen sich beim Schwierigkeitsgrad sowie bei der Menge. Im Anhang 6 ist einer der beiden wiedergegeben.

<sup>107</sup> Das ist ein weitverbreitetes Phänomen, siehe: Martin, Ph. W. „Key aspects of teaching and learning in arts, humanities and social sciences“, *Handbook*, 2009<sup>3</sup>, S. 316-317.

<sup>108</sup> Und kann von daher nicht an einem Beispiel einer einzelnen Woche aufgezeigt werden (Anhang 7). Würde man jede Woche mehr Fragen stellen, würde dies den Arbeitsaufwand der Studenten sprengen. Wichtig ist, dass im Laufe des Semesters verschiedene Typen angewendet werden. Wie in

Die Monumente und Objekte, die bei den Fragen vorkommen, haben die Studenten alle schon im Einführungskurs in einem anderen Kontext kennengelernt. Jeder Student bekommt vom Dozent auf Moodle ein direktes Feedback auf seine Antworten, denn die Rückmeldungen sind in der Kunstgeschichte besonders gerade in der ersten Lernphase wichtig<sup>109</sup>. Dabei wird versucht, den persönlichen Lernprozess jedes Studenten im Auge zu behalten. Für die Präsenzveranstaltung werden alle abgegebenen Lösungen von der Lehrperson ausgewertet. Die unterschiedlichen Antworten sollen übersichtlich in einer Tabelle / Raster erfasst werden. Die Wissensfragen, welche Probleme bereitet haben, werden in der Stunde erklärt sowie die Lösungsvorschläge aufgezeigt. Bei den restlichen Fragen wird eine Diskussion angeregt, indem verschiedene Meinungen verglichen und dann während der Veranstaltung angesprochen werden. Damit können auch alle Studierenden die Perspektive der anderen wahrnehmen und sich dazu äussern. Die Fragen dürfen höchstens zweimal pro Semester nicht bearbeitet werden.

Sollten Probleme in Bezug auf die Fragen auftreten, sollen die Studenten diese auf dem Chat der Veranstaltung positionieren. Der Dozent antwortet klar und prompt. Auf Moodle soll parallel zu dieser Aktivität ein Forum („Literaturpool“) angelegt sein, auf dem die Studenten die Bibliographieangaben, welche ihnen bei der Beantwortung der Fragen weitergeholfen haben, ablegen. Die Lehrperson kontrolliert laufend die Einträge und ergänzt die Literatur am Schluss. Die definitive Literaturliste wird von der Lehrperson auf Moodle zum jeweiligen Kurs gespeichert.

In der Veranstaltung regt der Dozent die Diskussion an und leitet diese. Gute Lösungsvorschläge müssen vorgestellt werden. Gleichzeitig dient diese Erarbeitung der Fragen auch als Einführung in das Thema.

Die ersten 30 Minuten der Präsenzveranstaltung ist der Besprechung und Reflexion der Lernaktivität gewidmet. Darauf folgen die Kurzvorträge der Studenten (15-20 min pro Student) mit anschliessender Diskussion. Da alle Studenten sich mit dem Thema auskennen, beteiligen sie sich aktiver an diesen Aktivitäten.

---

unserem Beispiel (Anhang 7) kann dies etwa die Lektüre eines wichtigen Textes und das Beantworten von Fragen dazu sein.

<sup>109</sup> Martin, Ph. W. „Key aspects of teaching and learning in arts, humanities and social sciences“, *Handbook*, 2009<sup>3</sup>, S. 307.

Nach der Besprechung in der Präsenzveranstaltung sendet der Student, der den Kurzvortrag vorgestellt hat, die überarbeitete Power Point mit den Fragen und den Antworten dem Dozenten. Nach einer Kontrolle wird diese aufs Moodle als Arbeitsmaterial für alle abgelegt.

Mein Lehrziel ist es, einen möglichst facettenreichen und informativen Überblick in der Einführungsvorlesung zu geben und gleichzeitig die Studenten in den Übungen zum Lernen und zum Selbststudium anzuregen.

#### **4.4. Lernziele und Kompetenzen**

Die Lernziele für die Anfänger sollen weder zu spezifisch noch zu hoch gesteckt werden. Wesentlicher ist es, dass die Grundaufgaben beherrscht werden<sup>110</sup>. Neben der Inhaltsaneignung, die besonders in der Einführungsvorlesung passieren sollte, sind wichtige Schlagwörter für das Proseminar Objektivität, Relativität, kritische Kontextualität.

Die Lernzeile, Kompetenzen und Beurteilungskriterien werden den Studenten bereits in der ersten Veranstaltung kommuniziert und schriftlich auf dem Moodle hinterlegt.

*Savoir-refaire /savoir-redire:*

- Evaluation der Literatur
- Beschreiben und analysieren der kunsthistorischen Elemente der Epoche und Umsetzung dieser Kenntnis im Vortrag zu einem bestimmten Thema
- Ein Thema in den Kontext der Kunstgeschichte setzen (definieren, bestimmen, analysieren, beurteilen)

*Savoir-faire convergents:*

- Zusammenfassen und kritisches Kommentieren der wissenschaftlichen Artikel
- Zu Fragen Antworten und Argumente in der Literatur suchen
- Klassifikation der Argumente

*Savoir-faire divergents :*

- Analysieren und beurteilen der in der Literatur aufgestellten Hypothesen zum bestimmten Thema
- Überzeugende Präsentation der Argumente für eine Hypothese / Kritische Stellungnahme

---

<sup>110</sup> González / Wagenaar, 2005, S. 101-106. Die hier auf die Geschichte angewendeten gelten auch für die Kunstgeschichte.

*Savoir-être / savoir devenir :*

- Kombinieren von verschiedenen Informationen
- Kritische Beurteilung der Literatur durch genaue Analyse an Beispielen und dem Heranziehen der Vorkenntnisse
- Argumentative Rechtfertigung einer Hypothese

#### **4.5. Evaluation / Feedback**

Die Kriterien für die Leistungsbewertung sind im Anhang 8 nachzulesen. Dieses dort vorgestellte Raster wird während des Vortrages vom Dozent ausgefüllt und den Studenten in einer Nachbesprechung eine Woche später erklärt. Die Beurteilungskriterien basieren auf dem Inhalt / Wissen wie auch auf der Art des Vortragens. Diese persönliche Rückmeldung ist wesentlich in Hinblick auf das Proseminar im Vertiefungsmodul bzw. auf die Seminare im Masterlehrgang.

Zusätzlich zu diesem umfassenderen Feedback bekommt der Student im Laufe des Semesters regelmässig eine kurze Rückmeldung auf seine Wochenarbeiten. Bei diesen wird unter anderem auch der persönliche Lerneffekt des Studenten im Auge behalten, der am Ende des Semesters vom Dozent kommentiert und zusammen mit dem Studenten besprochen wird.

Die unterschiedlichen und mehrschichtigen Feedbacks bilden eine Grundlage für die Lernentwicklung des Studenten in der Kunstgeschichte.

## 5. Fazit und Ausblick

Meine Lehrphilosophie definiere ich folgendermassen: Ich möchte nicht nur Wissen vermitteln, sondern es liegt mir auch viel daran, dass die Studenten etwas verstehen und sich für den Stoff begeistern können. Der Platz für Fragen und Diskussionen sowie ein gutes Lernklima sind mir wichtig. Ich bin überzeugt, dass die Anregung zum selbständigen Studium erst dann Früchte trägt, sobald die Studenten über ein gutes Basiswissen verfügen. Darin möchte ich die Studenten gerne unterstützen.

Mein Ziel ist es, den Studenten ein Basiswissen zu vermitteln, auf dem sie im Selbststudium aufbauen können. Denn Wissen kann nicht einfach übernommen werden, sondern wird von den Lernenden immer aktiv konstruiert. Das Aneignen von Strategien und Lernmethoden ist für das weitere Studium der Kunstgeschichte wichtig. Diese Strategien erarbeite ich während des Jahres mit den Studenten. Mit der hier beschriebenen Methode mit dem kombinierten Jahreskurs (Einführungsvorlesung und Exercices) wird ein logischer Aufbau der Materie erreicht. Von diesem Grundwissen kann in den Spezialvorlesungen profitiert werden.

Der Einführungskurs sowie das daran gekoppelte Proseminar sind kompetenzorientiert ausgerichtet, was beim vorne angesprochenen Studienplan in Kunstgeschichte nötig ist. Vorausgesetzt, der Student erreicht in allen vier Epochen ein gutes, kompetenzorientiertes Basiswissen, dann verfügt er am Ende des Bachelorstudium über eine gute Grundausbildung in Kunstgeschichte und wird seine beruflichen Perspektiven mit dem Masterlehrgang noch verbessern können. Dem Start bzw. der Grundausbildung des Studiums ist ein wichtiger Platz einzuräumen.

Die Kunstgeschichte in Fribourg bietet dem Studenten ein sehr interessantes und reiches Studienangebot. Mit der Garantie einer auf didaktischen Überlegungen basierten Lehrmethode können die angestrebten Lernziele erreicht werden.

*Ich möchte mich bei Dr. Marie Lambert und Prof. Dr. Bernadette Charlier für die äusserst lehrreichen Vorlesungen und die gute Betreuung während der Ausbildung von Herzen bedanken.*

## 6. Abbildungsverzeichnis

### 6.1. Abbildungen im Text

- Abb. 1, S. 6: *Abhängigkeit der externen Vorgaben wie Studienpläne und der Lehre. Skizze M. Studer-Karlen)*
- Abb. 2, S. 14: *Obligatorisches Einführungsmodul Kunstgeschichte Bachelor-Lehrgang*
- Abb. 3, S. 24: *Einfluss der Charakteristiken der Studenten und der Art der Veranstaltungen auf die Qualität des Lernergebnisses (Entwistle, 2003, Figure 2, S. 94. Anpassung Manuela Studer-Karlen)*
- Abb. 4, 26: *„Didaktisches Dreieck“*
- Abb. 5, 29: *Wirksamkeit von kollaborativen Lernsituationen (Dillenbourg et alii, 1996, S. 189-211)*

### 6.2. Anhang

- Anhang 1, S. 46: Bachelor-Plan der Archäologie Fribourg zu 120 ECTS(2010-2013)
- Anhang 2, S. 47: Bachelor-Plan der Kunstgeschichte Fribourg, obligatorische Module (2010-2013) *(Mit Hervorhebung der frühchristlichen und byzantinischen Kunstgeschichte)*
- Anhang 3, S. 48: Struktur des neuen Studienplanes Kunstgeschichte Bachelor Fribourg (2014 - ) (M. Gartenmeister)
- Anhang 4, S. 49: Tabelle der aktuellen Angebote der unterschiedlichen kunsthistorischen Institute der Schweiz
- Anhang 5, S. 50: Themen Einführungsvorlesung / Themen Proseminar für die frühchristliche Kunstgeschichte (ein Beispiel)
- Anhang 6, S. 51: Beispiel eines Fragekatalogs für einen Kurzvortrag
- Anhang 7, S. 54: Fragen in der Rubrik „Lernaktivität“, von allen Studenten zu beantworten
- Anhang 8, S. 55: Evaluation des Kurzvortrages / Feedback

## 7. Anhang

### 2.

#### Anhang 1:

### Programme d'archéologie de niveau Bachelor à 120 ECTS

6 modules sont à effectuer (6x 18 ECTS = 108 ECTS)

- 5 modules sont obligatoires

- 1 module est à choix

Des enseignements transversaux et complémentaires (CTC) sont à choisir dans la liste publiée par la Faculté des lettres (12 ECTS)

	heures/semaine	ECTS
<b>5 modules à 18 ECTS obligatoires</b>		<b>90</b>
<b>Module 1 : Objets et monuments : Grèce, Rome, Byzance I</b>		<b>18</b>
cours introduction archéologie paléochrétienne et byzantine (300-1000)	1 (AA)*	3
exercices sur le même thème	1 (AA)	3
cours spécialisé archéologie paléochrétienne et byzantine	2 (SEM)**	3
cours introduction archéologie classique : le monde romain	1 (AA)	3
exercices sur le même thème	1 (AA)	3
cours spécialisé archéologie classique	2 (SEM)	3
<b>Module 2 : Objets et monuments : Grèce, Rome, Byzance II</b>		<b>18</b>
cours introduction archéologie paléochrétienne et byzantine (1000-1500)	1 (AA)	3
exercices sur le même thème	1 (AA)	3
cours spécialisé archéologie paléochrétienne et byzantine	2 (SEM)	3
cours introduction archéologie classique : le monde grec	1 (AA)	3
exercices sur le même thème	1 (AA)	3
cours spécialisé archéologie classique	2 (SEM)	3
<b>Module 3 : Objets et monuments : Grèce, Rome, Byzance III</b>		<b>18</b>
séminaire archéologie paléochrétienne et byzantine	2 (SEM)	6
séminaire archéologie classique	2 (SEM)	6
cours spécialisé archéologie paléochrétienne et byzantine	2 (SEM)	3
cours spécialisé archéologie classique	2 (SEM)	3
<b>Module 4 : Techniques et méthodes de l'archéologie I</b>		<b>18</b>
cours blocs : archéométrie I, II, III ou IV, V, VI	3x 1 semaine	9
cours / séminaire : l'archéologie et ses méthodes	2 (AA)	9
<b>Module 5 : Archéologie pratique et thèmes transversaux</b>		<b>18</b>
stage de fouilles	au min. 4 semaines	6
voyage d'études	environ 1 semaine	3
thèmes transversaux	3x 1 journée (chaque année durant les 3 ans de BA)	9
<b>1 module à 18 ECTS à choix</b>		<b>18</b>
<b>Module 6.1 : Techniques et méthodes de l'archéologie II</b>		<b>18</b>
cours blocs : archéométrie IV, V, VI ou I, II, III	3x 1 semaine	9
cours / séminaire : l'archéologie et ses méthodes	2 (AA)	9
<b>Module 6.2 : Archéologie pré- et protohistorique (Neuchâtel)</b>		<b>18</b>
<b>Module 6.3 : Archéologie des provinces romaines (Berne)</b>		<b>18</b>
<b>Module 6.4 : Histoire ancienne</b>		<b>18</b>
<b>Module 6.5 : Histoire médiévale</b>		<b>18</b>
<b>Module 6.6 : Histoire de l'art</b>		<b>18</b>
<b>Module 6.7 : Initiation aux langues classiques</b>		<b>18</b>
initiation au latin		12 ou 6
initiation au grec		6 ou 12
<b>Module 6.8 : Langue et littérature latines</b>		<b>18</b>
<b>Module 6.9 : Langue et littérature grecques</b>		<b>18</b>
<b>Compétences transversales et complémentaires (CTC)</b>		<b>12</b>
enseignements hors de la discipline choisis dans une liste présélectionnée		12

\* 1 (AA) = 1 heure par semaine ou 2 heures tous les 15 jours durant 1 année

\*\* 2 (SEM) = 2 heures par semaine durant 1 semestre

## Anhang 2: Bachelor-Plan Kunstgeschichte Fribourg (2010-2014): Obligatorische Module

### Histoire de l'art moderne et contemporain :

#### **II.1.1 Module B-HAMC-1 :**

- 1 proséminaire, 2h semestre, validation par un travail écrit : 6 crédits ECTS.
- 1 cours d'introduction, 2h semestre, validation par un examen : 3 crédits ECTS.
- 1 cours magistral (chez le prof. ordinaire), 2h semestre, validation par un examen : 3 crédits ECTS.
- 1 examen de synthèse en fin de deuxième année ou en troisième année d'études permet de contrôler les connaissances de base nécessaires à la compréhension des arts visuels de l'époque moderne et contemporaine (depuis la Renaissance à nos jours ; pour la matière et les conditions, voir les directives sur le site internet du domaine), 6 crédits ECTS.

### Histoire de l'art médiéval :

#### **II.1.2 Module B-HAM-1 :**

- 1 proséminaire, 2h semestre, validation par un travail écrit : 6 crédits ECTS.
- 2 cours magistraux (2h semestre, validation par un examen : 3 crédits ECTS) pour un total de 6 crédits.
- 1 examen de synthèse en fin de deuxième année ou en troisième année d'études permet de contrôler les connaissances de base nécessaires à la compréhension des arts visuels du Moyen Age (depuis l'époque mérovingienne jusqu'au Gothique tardif ; pour la matière et les conditions, voir les directives sur le site internet du domaine), 6 crédits ECTS.

### Histoire de l'art de l'antiquité classique et des mondes paléochrétiens et byzantins (Grèce - Rome - Byzance) :

#### **II.1.3 Module B-GRB-1 ou B-GRB-2**

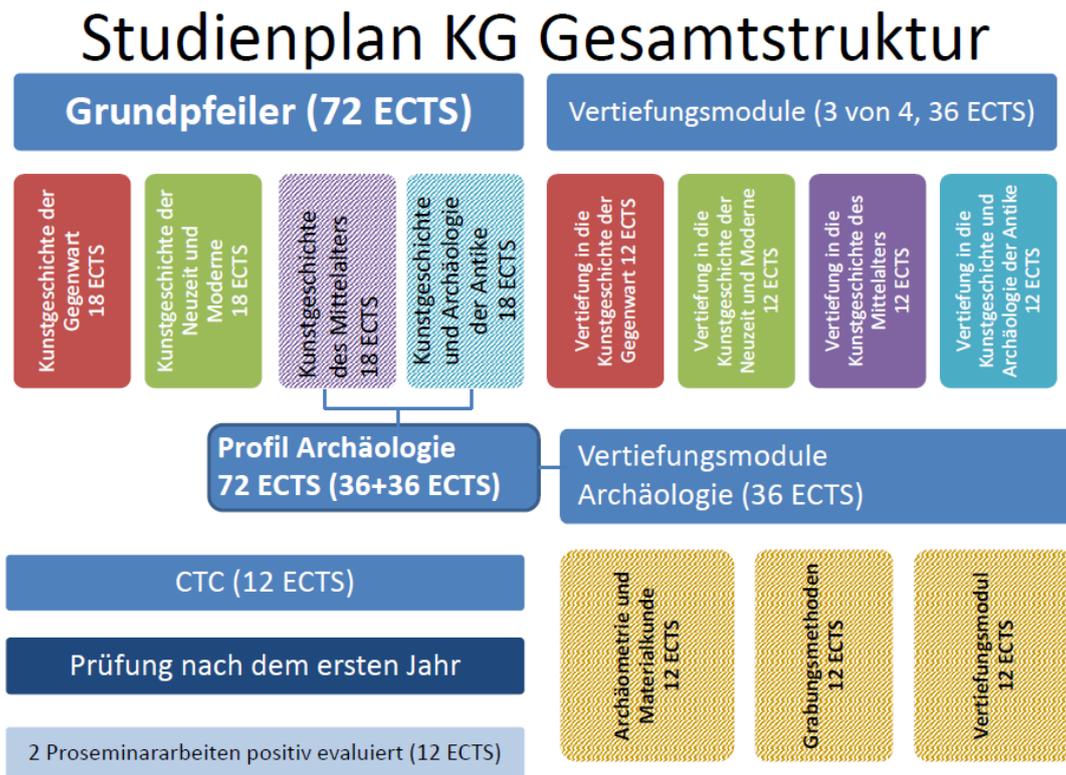
##### **a) Module B-GRB-1 :**

- Cours d'introduction à l'art paléochrétien et byzantin I (IVe-Xe s.), 1h année, avec examen final, oral, 3 crédits ECTS.
- Exercices en rapport avec le cours d'introduction I, 1h année : 3 crédits ECTS, validation sur présentation d'un dossier.
- Cours spécialisé Art paléochrétien et byzantin (IVe-Xe siècle), 2h semestre : 3 crédits ECTS.
- Cours d'introduction à l'art romain : 1h année, avec examen final, oral, 3 crédits ECTS.
- Exercices en rapport avec le cours d'introduction à l'archéologie romaine, 1h année : 3 crédits ECTS.
- Cours spécialisé Art romain, 2h semestre : 3 crédits ECTS.

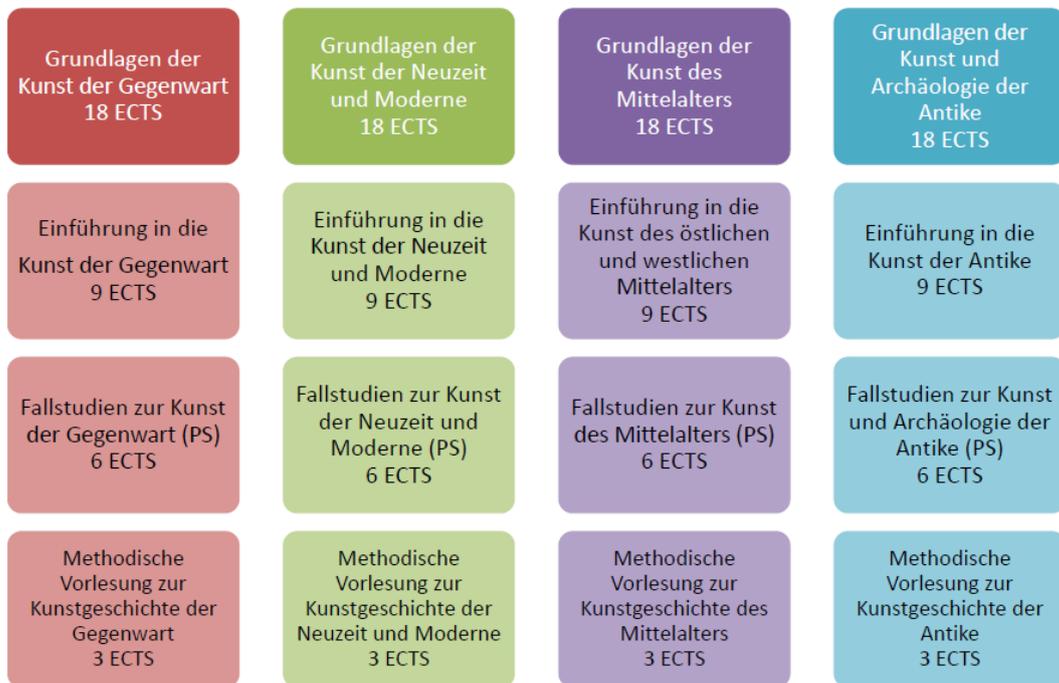
##### **b) Module B-GRB-2 :**

- Cours d'introduction à l'art byzantin II (Xe-XVe s.), 1h année, avec examen final, oral, 3 crédits ECTS.
- Exercices en rapport avec le cours d'introduction II, 1h année : 3 crédits ECTS.
- Cours spécialisé Art byzantine (Xe-XVe s.), 2h semestre : 3 crédits ECTS.
- Cours d'introduction à l'art grec : 1h année, avec examen final, oral, 3 crédits ECTS.
- Exercices en rapport avec le cours d'introduction, 1h année : 3 crédits ECTS.
- Cours spécialisé Art grec, 2h semestre : 3 crédits ECTS.

Anhang 3: Struktur des neuen Studienplanes Kunstgeschichte Bachelor (2014)



## Grundpfeiler (72 ECTS)



#### Anhang 4: Kunstgeschichte an den verschiedenen Universitäten der Schweiz. Angebot im Bachelor

	<i>Antike</i>	<i>Früh-Christl.</i>	<i>Byzanz</i>	<i>Mittelalter</i>	<i>Moderne</i>	<i>Gegenwart</i>	<i>Architektur</i>	<i>Textile Künste</i>	<i>Japan Asien</i>	<i>Bild</i>	<i>Museum</i>
Basel				X	X	X				X	
Bern				X	X	X	X	X			
<b>Fribourg</b>	<b>X</b>	<b>(X)</b>	<b>(X)</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>					
Genf				X	X	X			X		X
Lausanne				X	X	X					
Neuenburg	X			X	X						X
Zürich		X		X	X	X			X		

## **Anhang 5: Themen Einführungsvorlesung / Themen des Proseminars für die frühchristliche Kunst (ein Beispiel)**

3.

### **Einführungsvorlesung (HS): Frühchristliche und byzantinische Kunst (300-1000)**

Historische und geographische Einführung

Das neue Rom: Urbanismus von Konstantinopel

Das Werden der christlichen Ikonographie (Dura Europos)

Die spätantike Sepulkralkunst (Katakomben und Sarkophage)

Spätantike Architektur: von der Basilika zur Kuppelbasilika

Spätantike Architektur: der Zentralbau

Ausschmückung der frühchristlichen Kirchenbauten

Frühchristliche Ikonen

Pilgergegenstände (Ampullen)

Manuskripte (4. - 6. Jh.)

Ikonoklasmus (8. und 9. Jh.)

4.

### **Proseminar (FS): Frühchristliche und byzantinische Kunst (300-1000)**

Introduction

Architecture paléochrétienne

La sculpture architecturale

La liturgie

Les vêtements

Les monnaies

L'iconographie: sujets de l'ancien testament

L'iconographie: sujets du nouveau testament

Les manuscrits du 9ème siècle

Les sources écrites et l'art paléochrétien

Villes / villages / fouilles

## Anhang 6: Beispiel eines Fragekatalogs für einen Kurzvortrag

Les exercices sur le cours d'introduction

La fonction de l'espace architectural:  
La liturgie

30 mars 2014

---

La bibliographie pour les exercices :

**Dictionnaires**

*Oxford Dictionary of Byzantium*, Oxford 1991.

*Dictionnaire encyclopédique de la liturgie*, Turnhout 1992-2000.

**Histoire de la liturgie**

J. Baldovin, *The Urban Character of Christian Worship. The Origins,*

*Development and Meaning of Stational Liturgy*, Rome 1987.

Meyendorff, *Initiation à la théologie byzantine*, Paris 1975.

R. F. Taft, *Le rite byzantin. Bref historique*, Paris 1996.

**Espace liturgique**

A. Grabar, *Sculptures byzantines de Constantinople IVe-Xe siècle*, Paris 1963.

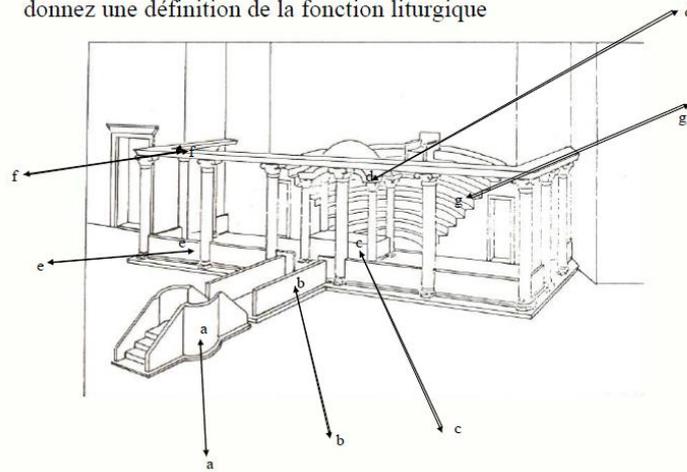
T. F. Mathews, *The Early Churches of Constantinople : Architecture and Liturgy*,  
Londres 1971.

S. E. J. Gerstel (éd.), *Thresholds of the Sacred. Architectural, Art Historical,  
Liturgical and Theological Perspectives on Religious Screens, East and West*,  
Washington 2003.

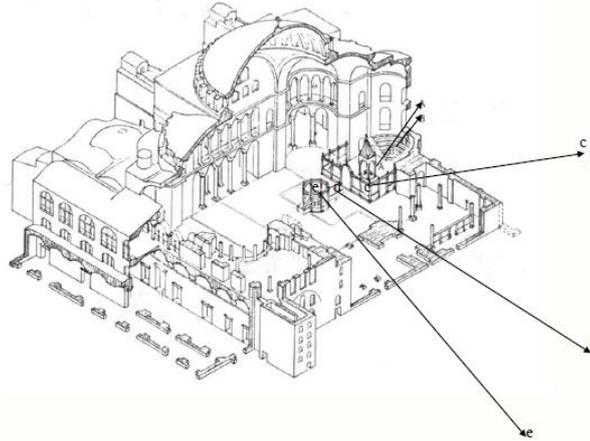
1. Quand commence l'année liturgique?
2. Qui sont les auteurs de la divine liturgie du rite byzantin?
3. Nommez les trois parties de la liturgie.
4. Quand est-ce que la petite et la grande entrée ont lieu dans la liturgie ?

Consultez les premiers chapitres du livre de Taft (pdf)

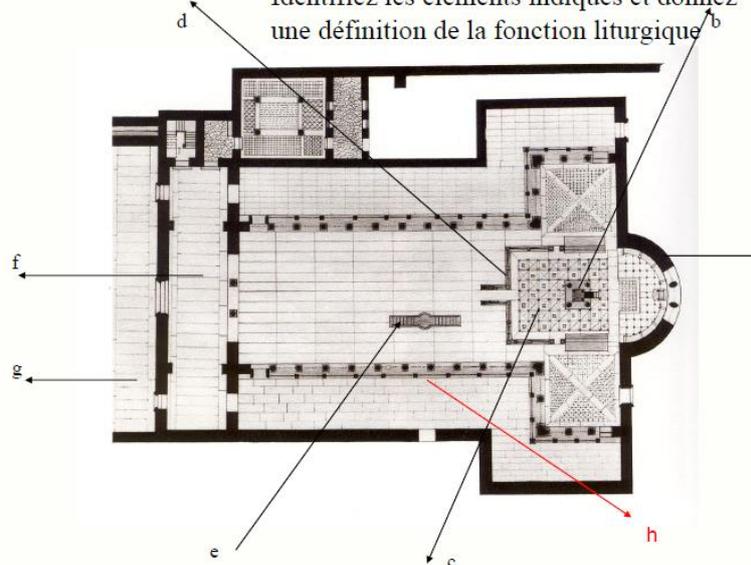
Espace liturgique : Identifiez des éléments indiqués et donnez une définition de la fonction liturgique

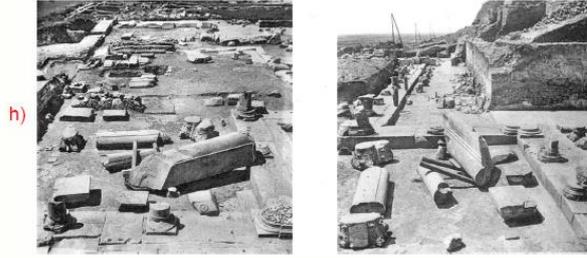


Identifiez les éléments indiqués et donnez une définition de la fonction liturgique



Identifiez les éléments indiqués et donnez une définition de la fonction liturgique

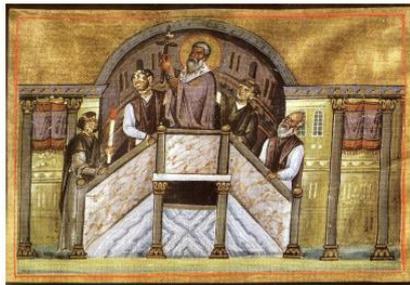




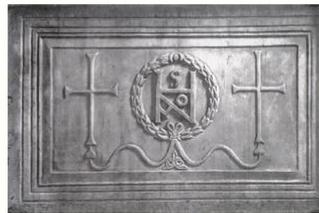
Donnez les explications sur la barrière entre le nef central et les nefs latéraux.  
Lisez le texte: U. Peschlow, «Dividing Interior Space in Early Byzantine Churches: The Barriers between the Nave and Aisles», in S. Gerstel (ed.), *Thresholds of the Sacred. Architectural, Art Historical, Liturgical and Theological perspectives on religious screens*, Washington 2006, 53-71 (pdf).



Donnez un commentaire sur ces deux images



Identifiez des fragments suivants



**Anhang 7: Fragen in der Rubrik „Lernaktivität“, von allen Studenten zu beantworten**

Die Fragen, die von allen beantwortet werden müssen, handeln über das Templon, das ein wichtiges Element in der liturgischen Architektur der frühchristlichen Kirchen darstellt. Der hier genannte Artikel, ist als pdf auf Moodle angehängt:

A lire: le texte ci-joint: J.-M. Spieser, "Le développement du Templon et les Images des Douzes Fêtes", in Bulletin de l'Institut Historique Belge de Rome 59, 1999, 131-164. A répondre:

- 1) Le templon: quels sont les trois moments de son développement?
- 2) Le sanctuaire: était-il visible? Quand?
- 3) Quelles Images étaient placées sur le templon?
- 4) Est-ce qu'il y a un lien entre le choix (ou l'organisation) de ces images et la Liturgie?

## Anhang 8: Evaluation des Kurzvortrages / Feedback

**Evaluation Präsentation**

„Exercices sur le cours d'introduction I: histoire de l'art paléochrétien et byzantin“ FS 2014

Manuela Studer-Karlen

Name: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_ 2014

Thema: \_\_\_\_\_

Note: \_\_\_\_\_

	1	2	3	4	5
Die Einleitung führt gut in das Thema ein					
Der Vortrag ist gut strukturiert					
Die Fragestellungen werden klar präsentiert / Auf die Probleme wird eingegangen					
Die Argumente sind überzeugend					

1

Die Kontextualisierung ist in Ordnung (Kennt sich mit dem Thema aus)					
Geht gut auf Fragen der Mitstudenten ein					
Führt die Diskussion kompetent / Moodle-Forum					
Die Bibliographie ist vollständig und wird diskutiert					
Alle wissenschaftlichen Vorkenntnisse wurden genutzt					
Vortrag ist einfach zu verstehen / klar vorgestellt					
Das PowerPoint ist lehrreich und gut zu verstehen					
Kommentar					

### 5.

Dieser Evaluierung dient als Grundlage für die weitere Diskussion mit dem Studenten (Feedback). Diese erste Evaluierung ist allgemein ausgelegt und gibt wider, ob der Student auf dem richtigen Weg ist. Im Kommentar können die je nach Student spezifischen Schwierigkeiten festgehalten werden.

- 1: ausgezeichnet
- 2: gut
- 3: zu verbessern
- 4: erreicht, starke Änderungen nötig
- 5: nicht erreicht

Diskussionsdatum: \_\_\_\_\_ 2014

### 6.

## 8. Bibliographie

Antons, K., *Praxis der Gruppendynamik. Übungen und Techniken*, Göttingen, 1998.

Biggs, J. / Collis, K. F., *Evaluating the quality of learning : the SOLO taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*, London, 1982.

Bloom, B. S. / Hastings, J. Th. / Madaus, G. F., *Handbook on formative and summative Evaluation of Student Learning*, New York, 1971.

Cross, K. P., *Adults as learners*, London, 1981.

De Ketele, J.-M., / M. Postic, *Observer les situations éducatives*, Paris, 1994<sup>2</sup>.

De Ketele, J.-M. / Chastrette, M. / Cros, D. / Mettelin, P. / Thomas, J., *Guide du formateur*, Bruxelles, 2007<sup>3</sup>.

Dehler, J. / Bodemer, D. / Buder, J. / Hesse, F. W., „Guiding knowledge communication in CSCL via group knowledge awareness“, in *Computer in Human Behavior*, 27, 2011, S. 1068-1078.

Dillenbourg, P. / Baker, M. / Blaye, A. / C. O'Malley, „The evolution of research on collaborative learning“, in Spada, E. / Reiman, P. (eds.), *Learning in Humans and Machine : Towards an interdisciplinary learning science*, Oxford, 1996, S. 189-211.

Donnay, J. / E. Charlier, *Comprendre des situations de formation*, Brüssel, 1990.

Entwistle, N., *Styles of learning and teaching : an integrated outline of educational psychology for students, teachers and lecturers*, London, 1998.

Entwistle, N., „Enhancing teaching-learning environments to encourage deep learning“, in De Corte (ed.), *Excellence in Higher Education*, London, 2002, S. 83-96.

Entwistle, N., *Teaching for understanding at university: deep approaches and distinctive ways of thinking*, London, 2009.

Fry, H. / Ketteridge, S. / Marshall, St. (eds.), *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice*, New York, 2009<sup>3</sup>.

González, J. / Wagenaar, R. (eds.), *Tuning Educational Structures in Europe II. Universities contribution to the Bologna process*, Deusto, 2005.

Green, N. / Green, K., *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium*, Seelze, 2006<sup>2</sup>.

Hoeksema, K. / Kuhn, M., *Unterrichten mit Moodle 2 – Praktische Einführung in das E-Teaching*, München, 2011<sup>2</sup>.

Höbarth, U., *Konstruktivistisches Lernen mit Moodle. Praktische Einsatzmöglichkeiten in Bildungsinstitutionen*, Boizenburg, 2013<sup>3</sup>.

Lebrun, M., „Courants pédagogiques et technologie de l'éducation“, 1990  
<http://www.ipm.ucl.ac.be/PluriOrigine/4.Courants.pdf>

Marton, F. / Säljö, R., „On qualitative differences in learning. I – Outcome and process“, in *British Journal of Educational Psychology*, 46, 1976, S. 4-11.

Marton, F. / Hounsell, D. J. / Entwistle, N. J. (eds.), *The Experience of Learning*, 1997, Edinburgh.

McCune, V. / Entwistle, N. J., „Cultivating the disposition to understand in 21st century university education“, in *Learning and Individual Differences*, 21, 2011, S. 303-310.

Mitgusch, K. / Sattler, E. / Westphal, K. / Breinbauer, I. M., *Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive*, Stuttgart, 2008.

Pintrich, P. R., „The role of motivation in promoting and sustaining self-sustaining self-regulated learning“, in *International Journal of Educational Research*, 31, 1999, S. 459-470.

Rice, W. H., *Moodle Teaching Techniques. Creative Ways to Use Moodle for Constructing Online Learning Solutions*, Birmingham, 2007.