

Bers, Christiana

Sammlungsobjekte in der universitären Lehre

Andrzejewska, Ewa [Hrsg.]; Matthes, Eva [Hrsg.]; Schütze, Sylvia [Hrsg.]; Wiele, Jan van [Hrsg.]: Bildungsmedien für Erwachsene. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 107-119. - (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Bers, Christiana: Sammlungsobjekte in der universitären Lehre - In: Andrzejewska, Ewa [Hrsg.]; Matthes, Eva [Hrsg.]; Schütze, Sylvia [Hrsg.]; Wiele, Jan van [Hrsg.]: Bildungsmedien für Erwachsene. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 107-119 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-320289 - DOI: 10.25656/01:32028; 10.35468/6126-07

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-320289>

<https://doi.org/10.25656/01:32028>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Sammlungsobjekte in der universitären Lehre

Abstract

This article explores the question of how research and scientific knowledge can be taught with and through objects. It focuses in particular on objects in their educational function in research-based learning and is based on interviews with university lecturers and students who have worked with collection objects. First, the corpus and the method of analysis are presented (1), followed by an introduction to some central concepts and assumptions about objects and research-based learning (2). This is followed by (3) a presentation of central research findings from the perspective of teachers and students which show the various dimensions of research-based learning with and from objects.

„Man kann es nicht ganz lesen wie ein Buch, aber das steckt in diesen Dingen drin“ (Interview 4, Pos. 18). Das Zitat stammt aus einem Interview mit einer Hochschullehrerenden, deren Lehrveranstaltung auf die Auseinandersetzung mit Objekten aus universitären Sammlungen zielte. Aber was ist es, das in den Dingen steckt? Welchen Mehrwert hat objektbasierte Lehre aus der Perspektive der Lehrenden und der Studierenden? Die vorliegende Analyse knüpft hier an und stellt die Frage danach, wie Wissenschaft und wissenschaftliches Wissen mit und an Objekten vermittelt werden können. Hierbei legt sie den Fokus insbesondere auf die Objekte in ihrer bildungsmedialen Funktion beim forschungsnahen Lernen und stützt sich auf Interviews mit Hochschullehrenden und Studierenden, die im Rahmen von Lehrveranstaltungen mit Sammlungsobjekten gearbeitet haben.

Einleitend sollen kurz das Korpus und die Analyseverfahren dargelegt werden (1), um dann in einige zentrale Begriffe und Annahmen zu den Dingen und dem forschungsnahen Lernen (2) einzuführen. Daraufhin werden (3) zentrale Ergebnisse aus der Lehrenden- und Studierendenperspektive dargelegt, die aufzeigen, in welchen Facetten forschungsnahes Lernen mit und an Objekten beschrieben wird.

1. Datenkorpus und Dinge in der Lehre¹

Die nachfolgende Analyse bezieht sich auf 23 Interviews mit Studierenden und 18 Interviews mit Universitätsangehörigen. Die Auswahl der Studierenden erfolgte entlang des Kriteriums, dass diese eine Lehrveranstaltung besucht haben, in der an und mit Objekten universitärer Sammlungen gelernt wurde. Insgesamt handelt es sich hierbei um drei Se-

¹ Bei der Darstellung des Korpus und der Forschungsmethode handelt es sich um eine gekürzte Fassung der Forschungsdarstellung in Bers (2024).

minare, die in verschiedenen Fachbereichen angeboten wurden. Die Fachzugehörigkeit der Studierenden reicht von der Physik über die Kunstgeschichte bis hin zu sozialwissenschaftlichen Fächern. Auch hinsichtlich der Nähe zu den Sammlungen unterscheiden sich die Studierenden. Während sich die Studierenden zweier Seminare mit den facheigenen Sammlungen auseinandersetzen, wurden in einem Seminar mehrere Sammlungen besucht und Objekte, die eint, dass sie aus Glas sind, interdisziplinär in den Blick genommen (vgl. Tab. 1).

Tab. 1 Übersicht über das Datenkorpus – Perspektive der Studierenden (eigene Darstellung)

	<i>Seminar 1</i>	<i>Seminar 2</i>	<i>Seminar 3</i>
<i>Dauer</i>	Mehrere Semester, allerdings mit Möglichkeit zum Quereinstieg	Mehrere Semester, allerdings mit Möglichkeit zum Quereinstieg	Ein Semester
<i>Studiengänge</i>	Bachelor und Master	Bachelor und Master	Bachelor und Master
<i>Fach</i>	Kunstgeschichte, Europäische Ethnologie, Sozialwissenschaften	Kunstgeschichte	Physik (Lehramt und Fachstudium)
<i>Teilnehmer*innen</i>	4	8	11
<i>Sammlungen</i>	Besuch unterschiedlichster Sammlungen	Kunstgeschichtliche Sammlung	Sammlung physikalischer Apparate
<i>Übergeordnetes Ziel der Veranstaltung</i>	Öffentliche Ausstellung	Öffentliche Ausstellung	Datenbankeintrag in kuniweb ²

Bezüglich der Lehrendenperspektive wurden Universitätsangehörige unterschiedlicher Fachrichtungen interviewt, die in der Lehre und Vermittlung tätig sind und auf unterschiedliche Weise Kontakt zu Sammlungsobjekten haben und hatten (vgl. Tab 2 auf der folgenden Seite)³. Im Sinne eines performativen Expert*innenbegriffs wurde davon ausgegangen, dass die interviewten Lehrenden ein erworbenes, aus ihrer Tätigkeit resultierendes Sonderwissen aufweisen (vgl. Meuser & Nagel, 2009, S. 44), wobei die Interviews darauf zielten, die „auf einen bestimmten Funktionskontext bezogenen Strategien des Handelns und Kriterien des Entscheidens“ (vgl. Meuser & Nagel, 2009, S. 56) herauszuarbeiten.

² Zu kuniweb: https://www.programmfabrik.de/wp-content/uploads/2020/09/kuniweb_casestudy_2016.pdf

³ Interviewt wurden solche Universitätsangehörige, die eine eigene Sammlung verwalten und/oder einzelne Universitäts-sammlungen im Kontext der Lehre verhandeln, sowie solche, die im Universitätsmuseum tätig sind. Da der vorliegende Artikel die Vermittlung in Seminarkontexten fokussiert, bleiben Letztere nachfolgend unberücksichtigt.

Tab. 2 Überblick über das Datenkorpus – Perspektive der Vermittelnden (eigene Darstellung)

	<i>Ja</i>	<i>Nein</i>
<i>Sammlungsverantwortliche Kurator*innen</i>	7	11
<i>In der Regellehre der Universität Tätige</i>	11	7
<i>Professor*innen</i>	5	13
<i>Mitarbeiter*innen im Universitätsmuseum</i>	4	14

Die durchgeführten Interviews wurden transkribiert, pseudonymisiert und mithilfe der Analysesoftware MAXQDA codiert. Das Codierverfahren vollzog sich in einer Schleife von induktiver und deduktiver Codebildung und folgte der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Im Folgenden werden die Interviews mit Blick auf die Frage, wo Prozesse des forschungsnahen Lernens mit und an Objekten in den Beschreibungen der Lehrenden und Studierenden auftauchen, ausgewertet; damit wird ein spezifischer Analysefokus auf das umfassende Datenmaterial gelegt.

2. Dinge und forschungsnahes Lernen und Lehren

„Object-based learning is a mode of education which involves the active integration of objects into the learning environment“ (Chatterjee et al., 2015, S. 2). Für die universitäre Lehre, die im Folgenden untersucht wird, bedeutet das, dass Lehr- und Lernsettings in den Blick geraten, in denen die Studierenden sich intensiv mit Dingen auseinandergesetzt haben, die im Sinne eines pädagogischen Arrangements (vgl. Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 108) zum Zweck der Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten in die Lehre eingebunden wurden. Während die Ausführungen von Chatterjee, Hannan und Thomson (vgl. 2015, S. 2) insbesondere das Potenzial von Objekten ansprechen, verschiedene Sinne zu aktivieren, sollen hier Dinge als Bildungsobjekte unter der Perspektive des forschungsnahen Lernens und Lehrens in den Blick geraten, wobei der diesem Artikel zugrunde liegende Dingbegriff sowie das Spezifikum universitärer Sammlungsobjekte nachfolgend erläutert werden.

Die Termini „Ding“ und „Objekt“ werden im Folgenden synonym verwendet und an die Ausführungen von Hahn (vgl. 2005, S. 18–20) als Minimaldefinition angelehnt: 1) Der Terminus des „Objektes“ bezieht sich auf jegliche Objekte der Welt und nicht nur auf solche, die von Menschen geschaffen wurden. 2) Objekte existieren unabhängig vom Menschen und 3) stehen diesem relational entgegen. Die vorliegende Untersuchung nimmt exemplarisch Objekte in den Blick, die zum Zweck der Lehre und Forschung in universitären Lehr- und Forschungssammlungen bewahrt werden und deren „Nutzen für die Forschung bzw. die forschungsbezogene Ausbildung [...] wohl das bedeutendste Bewertungskriterium“ (Andraschke et al., 2016, S. 13) darstellt.

Bezüglich der Sammlungsobjekte lassen sich drei Objektbereiche unterscheiden, die in universitären Sammlungen zu finden sind. Hierbei handelt es sich um (1) Lehrmodelle, (2) Objekte, die für die Forschung gebraucht wurden oder werden, und solche, die (3) Gegenstand der Forschung sind. Der Einsatz der Dinge differiert nach Fach, Zeit und Lehr-

veranstaltung, wobei zugleich Universitätsfächer existieren, die über keine Sammlungen verfügen oder in denen die Objekte nicht mehr für die Forschung und Lehre eingesetzt werden. Die folgende Untersuchung bezieht sich auf Objekte, die entweder schon beim Eingang in die Sammlung didaktisch aufbereitet sind (beispielsweise die Schauexperimente von Lichtenberg, 1779), Objekte, die durch die Auswahl der Lehrenden zu bestimmten didaktischen Zwecken zu Lehrobjekten werden (beispielsweise eine Boticelli-Zeichnung als besonders gutes Beispiel italienischer Renaissancezeichnungen), oder solche, die zum Zweck der Lehre besonders arrangiert wurden (beispielsweise Mineralienkästen oder Pflanzenpräparate). Die Sammlungsobjekte werden so durch eine, wie es Benner nennt (vgl. 2022, S. 28), zweifache Transformation zu Bildungsmedien: eine lehrend-vermittelnde sowie eine lernend-vermittelte aneignende Transformation. Dies verdeutlicht, dass in Hinblick auf Sammlungsobjekte als Bildungsmedien eine kategoriale Unterscheidung nur bedingt möglich ist, insbesondere dort, wo wissenschaftliches Wissen und wissenschaftliche Prozesse erlernt und vermittelt werden sollen. So werden Objekte, die auch der Forschung dienen, durch die Lehrenden ausgewählt und durch Fragen, den Seminarablauf, Erläuterung sowie Vergleiche und Arrangements mit anderen ausgewählten Materialien didaktisiert, um wiederum Forschung zu erlernen und nachvollziehbar zu machen.

Die Lehre mit Objekten wird im Folgenden verstanden als ein additiver Zugang zu wissenschaftlichem Wissen und Können: Spätestens mit der Institutionalisierung von Museen als Orten der permanenten Repräsentation der Welt durch Dinge und öffentliche Bildungsorte wird klar, dass Objekten ein Bildungsgehalt zugesprochen wird. Während Museen und Sammlungen allerdings informelle Bildungsorte darstellen, verfolgen Hochschulen einen Bildungsauftrag, der zu formalen Abschlüssen führen soll und an die Idee der forschungsnahen Ausbildung gekoppelt ist. Bezüglich der forschungsnahen Ausbildung bzw. Lehre schließt die Analyse an den Differenzierungsvorschlag von Huber und Reinmann (vgl. 2019, S. 118–121) an, der drei Typen forschungsnahen Lernens unterscheidet: (1) forschungsbasiertes Lernen, (2) forschungsorientiertes Lernen und (3) forschendes Lernen. Während forschungsbasiertes Lernen darauf abzielt, Forschung zu verstehen, und sich auch schon im beispielhaften Vorführen von Forschungsprojekten erschöpfen kann, liegt der Schwerpunkt beim forschungsorientierten Lernen im Einüben und Durchlaufen einzelner Forschungsschritte. Forschendes Lernen legt den Schwerpunkt dagegen darauf, dass die Studierenden selber forschen und möglichst alle Schritte eines Forschungsprozesses absolvieren.

3. Forschungsnahes Lernen und Lehren mit Objekten

„Man kann es nicht ganz lesen wie ein Buch, aber das steckt in diesen Dingen drin“ (I4, Pos. 18) – so formuliert ein Lehrender den Wert der Objekte für die universitäre Lehre und verweist damit auf zwei zentrale Aspekte: Zum einen verdeutlicht das Zitat, dass den Dingen – positiv gewendet – eine bestimmte Offenheit zugesprochen wird, die zum anderen dazu führt, dass die mit der Objektlehre verbundenen Intentionen sowie die wahrgenommenen Potenziale der Objektlehre stark differieren können. Im Folgenden sollen sowohl die Intentionen und Potenziale aus der Perspektive der Lehrenden als auch der Studierenden in Hinblick auf forschungsnahes Lernen mit Objekten in den Blick geraten.

3.1 Dinglehre aus der Perspektive der Lehrenden

Bevor näher auf die Zielvorstellung forschungsnahen Lernens mit und an Objekten eingegangen wird, soll ein Überblick gegeben werden, welche Intentionen Lehrende haben, wenn sie Lehre mit und an Dingen initiieren, und wie sie das realisierte Lehr- und Lernsetting beschreiben. Damit soll ein erster Blick auf den didaktisierenden Umgang mit den Dingen geworfen werden, der durch Auswahl, Arrangement und Intention der Lehrenden einen zentralen Schritt bei der Transformation von Objekten hin zu Bildungsmedien darstellt.

Eine Besonderheit des Lernarrangements, die vielfach von den Lehrenden betont wird, ist die Möglichkeit für die Studierenden, sich mit Objekten auseinanderzusetzen, zu denen noch keine umfangreiche Forschung vorliegt, sowie die Auswahl dieser. So beschreibt eine Lehrende die Erfahrung eines Studenten:

[...] dann ist es natürlich ein Erlebnis, als noch nicht mal mit Bachelorabschluss ausgestattetem Student, dass der sich mit einer Kuratorin eigentlich auf Augenhöhe unterhalten kann, weil er ein Objekt beforscht, zu dem es noch nichts gibt und zu dem er selber neue Dinge rausgefunden hat (I7, Pos. 43).

Die dargelegten Lernziele objektbasierter Lehre liegen dabei insbesondere im Bereich wissenschaftlicher Kompetenzen: das Beschreiben der Dinge, der Umgang mit den Objekten oder auch die Analyse – sei es die mikroskopische Untersuchung der Objekte (I19, Pos. 10) oder die Analyse eines unbekanntes Kunstwerkes (I7, Pos. 15). Auch werden weiter gefasste Ziele formuliert, wie das Erleben von Kompetenzen (I12, Pos. 6) oder die Fähigkeit, eine eigene Perspektive und Eigeninteresse (I6, Pos. 7) zu entwickeln. Hier wird also bereits deutlich, dass die Objekte insbesondere durch den didaktisierenden Umgang und die Auswahl zu Bildungsmedien zur Vermittlung wissenschaftlichen Wissens und wissenschaftlicher Fähigkeiten werden und nicht dadurch, dass sie explizit als Bildungsmedien konzipiert und entwickelt wurden.

Um die Relation von Objekten, forschungsnahem Lernen und der Zielvorstellung der Lehrenden eingehend zu fokussieren, sollen nun die konzeptionellen Ideen und Beschreibungen dargelegt werden, die unterschiedliche Dimensionen des forschungsnahen Lernens abdecken.

3.1.1 *Forschungsbasiertes Lernen*

Blickt man auf die Beschreibungen der Lehrenden, lässt sich erkennen, dass sich viele Intentionen, was Studierende lernen können, auf unterschiedliche, aber meist fachliche Spezifika von Forschung beziehen. So sprechen alle Lehrenden über fachspezifisches Wissen, das in der Auseinandersetzung mit den Objekten nachvollzogen werden kann. Exemplarisch berichtet ein Lehrender aus der Physik über einen physikalischen Apparat aus dem Bestand Lichtenbergs: „*Und das, finde ich, ist ein tolles Experiment. Es ist sehr einfach gehalten, aber man kann im Prinzip [...] mindestens ein Drittel dessen, was wir heutzutage in Mechanik in der Grundvorlesung machen, damit irgendwie erklären und beschreiben*“ (I17, Pos. 4). Im Zuge dieser Nennungen werden insbesondere zwei relevante Eigenschaften von Objekten hervorgehoben: Anschaulichkeit und Exemplarität. Erstere verweist dabei insbesondere darauf, dass bestimmte Eigenschaften (Größe, Ge-

wicht, Haptik usw.) sinnlich erfahrbar werden.⁴ Kennzeichen von Exemplarität ist es, beispielhaft für eine bestimmte Objektgattung oder ein Phänomen zu stehen. In beiden Fällen dienen die Objekte dazu, Grundlagenwissen zu veranschaulichen, indem beispielsweise besonders „*typische Exemplare*“ (I19, Pos. 4) durch die Lehrenden ausgewählt – und meist schon didaktisch reduziert – werden.

Neben dem Bezug auf Fachwissen betonen einige Lehrende die Möglichkeit, anhand der Objekte Einblicke in ihre aktuelle Forschung zu ermöglichen, insofern die Sammlungen eben auch Bestandteil ihrer Forschung sind. Auch finden sich Aussagen, die darauf verweisen, dass die Objekte als Einstieg in ein Thema genutzt werden, wobei diesen ein eng an die sinnliche Erfahrung gebundenes Potenzial unterstellt wird: „*Also generell ist es halt wichtig, einfach wirklich lebende⁵ Objekte sich anzugucken. Und auch mal in der Hand gehabt zu haben. Das ist immer noch was anderes, als einfach nur Bilder zu gucken*“ (I13, Pos. 8). Ausgehend von den Objekten werden dann wissenschaftliche Ordnungen und Klassifikationen am Beispiel nachvollzogen. Als fachübergreifendes Lernziel, das von einigen Lehrenden genannt wird, sind der Einblick in die Wissenschaftsgeschichte und das Verständnis für die Historizität von Wissenschaft zu nennen, die als Potenzial der Objekte gerahmt werden und mit der Historizität der Objekte (Heese, 2005), aber auch der Sammlungen als solcher verbunden sind: „*Man kann also die ganze Genese des Faches also am Göttinger Beispiel besonders gut studieren und hat hier halt auch sehr viele Objekte aus dieser frühen Phase*“ (I3, Pos. 56).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Einsatz der Objekte das forschungsbasierte Lernen betreffend einen starken Fachbezug aufweist, die Objekte tendenziell mit einem klaren inhaltlichen Lernziel ausgewählt werden – entweder entlang des Curriculums oder mit Bezug auf das grundlegende Verständnis der Disziplin und ihrer Geschichte. Hier finden sich auch häufiger Objekte, die bereits zum Zweck der Lehre entwickelt wurden. Die Objekte dienen in diesem Fall dazu, die Studierenden an die Forschung heranzuführen, zum Verständnis von Forschung beizutragen, Forschungsbefunde (plastisch) darzulegen und den Prozess der Wissensgenerierung zu thematisieren.

3.1.2 Forschungsorientiertes Lernen

Während das forschungsbasierte Lernen sich im Vorführen und Verstehen von Forschung erschöpft, finden sich ebenfalls Aussagen der Lehrenden, die Objektlehre im Sinne von forschungsorientiertem Lernen verstehen und das Potenzial der Objektlehre darin sehen, dass elementare Bestandteile von Forschung eingeübt werden können.

Insbesondere aus der Perspektive von Lehrenden aus dem naturwissenschaftlichen Feld wird den Objekten das Potenzial zugeschrieben, Ordnungen und die Bestimmung von Einzelobjekten und ihrer Position innerhalb dieser Ordnungen als wissenschaftliches Handeln erlernen zu können. Die Objekte werden der Lehre anhand von zweidimensionalen Abbildungen gegenübergestellt und ihre Mehrdimensionalität und sinnliche Erfahrbarkeit auf unterschiedlichen Ebenen herausgestellt. Hier werden also die Individualität der Objekte (I10, Pos. 56) und ihre sinnliche Vielfalt, bei gleichzeitiger Vielfältigkeit der Phänotypen (I13, Pos. 34), betont. Die komplexe Kompetenz, bei vielfältigen Erscheinungsformen die

⁴ Einige Beispiele für Anschaulichkeit in der Lehre finden sich bei Graepler (2012).

⁵ Der Begriff „lebend“ mag hier auf den ersten Blick irritieren. In der zitierten Textpassage spricht ein Lehrender aus der Biologie über Pflanzenpräparate und Pflanzensamen.

Ordnung zu erkennen, wird als zentrale wissenschaftliche Kompetenz verstanden, bei der der Wert der Objekte in der Lehre gerade nicht aus ihrer Exemplarität abgeleitet wird. Vielmehr liegt hier der Fokus auf der Individualität in der dinglichen Erscheinung und der Schwierigkeit, Ähnlichkeiten sowie zentrale Eigenschaften, die aus der Perspektive der wissenschaftlichen Ordnung der Differenzierung dienen, zu erkennen.

Auch das Fragenlernen wird als zentrale Kompetenz genannt, die mit und an Objekten erlernt werden kann und als wichtige Komponente von Forschungsprozessen wahrgenommen wird. So benennt eine Lehrende das Seminarziel: „*Und sozusagen aus diesen Objekten heraus Fragen zu entwickeln, weil es andere sein werden als die Fragen, die wir Lektüren abgewinnen können*“ (I12, Pos. 42). Den Objekten wird in diesen Fällen das Potenzial zugeschrieben, offener für eigene Perspektiven zu sein (I6, Pos. 7) oder durch ihre wissenschaftliche Unbestimmtheit zum Fragen und Forschen anzuregen. Die Sammlungen und Objekte werden von den Lehrenden also als ein Fundus von noch nicht bearbeiteten Forschungsfragen verstanden und zwar gerade dort, wo Objekte eben noch nicht eindeutig in wissenschaftliche Ordnungen eingebunden sind oder bereits eine wissenschaftliche Beschreibung dieser vorliegt.

Ein weiteres Verfahren, bei dem Wissenschaft als Tätigkeit eingeübt und an den Objekten erprobt werden kann, ist das Beschreiben im Sinne einer Form- oder Objektanalyse und der Umgang mit den Objekten (Objekthandeling). Diese Nennungen finden sich insbesondere in den Fächern, in denen Objekte im Zentrum der Forschung stehen wie der Archäologie (I3, Pos. 54), der Kunstgeschichte (I7, Pos. 15) oder der Geologie (I10, Pos. 14). In diesem Feld werden die Objekte zu Bildungsmedien entweder durch das didaktische Arrangement oder den didaktisierenden Umgang der Lehrenden, der beispielsweise im Stellen bestimmter Fragen oder dem gemeinsamen Einüben bestimmter Praktiken an den zu diesem Zweck ausgewählten Objekten liegt. Während in dieser Kategorie die Objekte didaktisch nutzbar gemacht werden, um – entsprechend dem forschungsorientierten Lernen – einzelne Schritte forschender Tätigkeiten einzuüben, finden sich auch einige wenige Beschreibungen, die das Arbeiten mit den Objekten als forschendes Lernen rahmen.

3.1.3 *Forschendes Lernen*

In einigen Interviews berichten die Lehrenden über objektbasierte Lehre, die darin endet, dass die Studierenden eigene Forschung zu den Objekten durchgeführt haben. Diese Erlebnisse werden aber häufig als besondere Ereignisse gerahmt: „*Aber das ist natürlich erst mal dann so, ist schon ein Erlebnis*“ (I19, Pos. 10). Das Durchlaufen eines Forschungsprozesses wird meist nicht als primäres Lernziel genannt, sondern als Koinzidenz der Objektlehre, die sich dann ergibt, wenn sich einzelne Student*innen besonders engagieren und sich über einen längeren Zeitraum mit dem Objekt befassen. Solche – das forschende Lernen betreffende – Beschreibungen sind durch zwei Faktoren bedingt: Sie finden sich in den Fächern, in denen die Objekte selbst Gegenstand der disziplinären Forschung sind, wobei den Objekten der Status zugeschrieben wird, noch nicht hinreichend beforscht zu sein. So berichtet eine Lehrende über den Forschungsprozess eines Studenten, der beim Vergleich seines Gemäldes mit einem Gemälde in einer anderen Sammlung feststellt, dass beide ein ähnliches Zertifikat aufweisen:

Da hat ein Student ein Gemälde gehabt von Karl Buchholz, auch aus dieser Dumont-Sammlung. Da gab es gar nichts zu. [...] Und das [ein Zertifikat von Hoffmann von Fallersleben] ist in Göttingen auch drauf und so, und dann ist es natürlich ein Erlebnis, als noch nicht mal mit

Bachelorabschluss ausgestattetem Student, dass der sich mit einer Kuratorin eigentlich auf Augenhöhe unterhalten kann, weil er ein Objekt beforscht, zu dem es noch nichts gibt und zu dem er selber neue Dinge rausgefunden hat. Da hat er seine Bachelorarbeit nachher zu geschrieben (17, Pos. 43).

An diesem Zitat wird noch die zweite Gemeinsamkeit deutlich, die diese Beschreibungen aufweisen. Die Lehrenden benennen einen Transformationsprozess, bei dem sie eine Unterscheidung zwischen studentischer Arbeit und „richtiger Wissenschaft“ einführen. Auch wird hier Forschen verstanden als Generieren von neuen Erkenntnissen, was wiederum schlüssig macht, dass noch unerforschte Objekte ein besonderes Potenzial bergen, neue Erkenntnisse zu generieren. Diese Beschreibungen verweisen allerdings auf die Frage, ob Objekte hier noch als Bildungsmedien verstanden werden können, da gerade die Unbestimmtheit und die Offenheit des Lehr- und Lernarrangements betont werden.

Die oben dargelegte Analyse zeigt, dass die Objekte nicht nur als Trägerinnen von Fachwissen zur Veranschaulichung von Erklärungen dienen. Vielmehr werden sie genutzt, um wissenschaftliche Kompetenzen, wie das Vergleichen, das genaue Beobachten und Beschreiben, einzuüben. Auch bietet die Objektlehre aus Sicht der Lehrenden den Studierenden die Möglichkeit, eigene Fähigkeiten zu entwickeln und in einigen Fällen sogar eine erste eigenständige Forschungserfahrung zu durchleben.

Um die Frage nach dem Objekt in der forschungsnahen Lehre abzurunden, lohnt sich ein Vergleich mit dem „klassischen“ Text. In Bezug auf das forschungsnahes Lernen mit Objekten werden Fähigkeiten des eigenständigen wissenschaftlichen Arbeitens immer wieder vom Lernen mit Texten abgegrenzt:

Dass es eine ganz andere Sache ist, wenn man erstmal irgendwie die Texte der Heroen liest aus den jeweiligen Fächern und dann man ja, die muss man ja erst mal hinterfragen. Diese Naivität wird einem dadurch zum Teil genommen, weil man ja schon voreingenommen ist dadurch, dass man ja irgendwie die Werke von großen Erfindern kennenlernt, vielleicht sogar im Original lesen darf? (112, Pos. 14).

Während den Texten ein Vorbildcharakter im Sinne einer „Best Practice“ unterstellt wird, die zugleich einen eigenen Zugang zum Gegenstand erschwert, ermöglichen die Objekte einen offenen und kreativen Zugang zu neuem Wissen und Fragen. Diese Vorteile werden meist mit der Unbestimmtheit der Objekte in Verbindung gebracht:

Dieser große Schritt, diese eigene Wahrnehmung zu versprachlichen und nicht schon etwas Vorgegebenes umzuformulieren oder Argumente aufzunehmen oder die Linearität von so einer Narration oder von so einem Argument schon zu haben und es entweder zu paraphrasieren oder wie auch immer, was man ja im Studium auch übt, sondern sozusagen erst mal auf dem, sprachlich vor nichts zu stehen (18, Pos. 10).

Hier verweisen die Lehrenden auf die Eigenschaft von Objekten, die Aleida Assmann (1988) mit dem Begriff des „kompakte[n] Zeichen[s], das sich nicht in Signifikant und Signifikat auflösen läßt“ (S. 241) und in einer „Unübersetzbarkeit, Nicht-Mittelbarkeit [...] [und] unerschöpfliche[n] Vieldeutigkeit“ (Assmann, 1988, S. 241) resultiert, beschreibt. Es wird also angenommen, dass Objekte verschiedene Deutungsangebote aufweisen – was sie zunächst nicht kategorial von Texten unterscheidet. Besonders ist allerdings, dass viele Objekte in den Sammlungen nicht primär „zum Zweck einer Informationsweitergabe geschaffen wurden“ (Brait, 2020, S. 145). Hier wird wissenschaftliches

Arbeiten erlernt, indem bestimmte Schritte der Beschreibung, des Fragens, der Untersuchung, der Einordnung und der Suche nach Informationen selbst nachvollzogen werden, wobei die Deutungsoffenheit der Objekte zugleich als Schwierigkeit verstanden wird. Resümierend wird deutlich, dass unterschiedliche Formen des forschungsnahen Lernens aus der Sicht der Lehrenden realisiert werden und zwar, je nachdem, welche Funktion die Objekte in der Lehre einnehmen, vom Anschauungsobjekt bis hin zum zu erforschenden Gegenstand. Gleichzeitig zeigen die Darstellungen auch, dass die Zielvorstellungen ganz unterschiedlich sein können und die Offenheit der Objekte durchaus zur Erhöhung der Kontingenz in den Vermittlungsprozessen beitragen kann, die Objekte aber auch zu von den Lehrenden als Transformationsprozesse bewerteten Lernergebnissen führen können.

3.2 Dinglehre aus der Perspektive der Studierenden

Um nun aber neben den Vorstellungen und Annahmen der Lehrenden zu verstehen, welches Potenzial Objekte in der Lehre aufweisen können, möchte ich auf die Studierendenperspektive eingehen und damit die lernend-vermittelte aneignende Transformation (vgl. Benner, 2022, S. 28) in den Blick nehmen.⁶ Ein erster unsystematischer Blick darauf, was die Studierenden zum Kontakt mit den Objekten aussagen, lässt feststellen, dass die Studierenden positiv über die Lehre mit und an Objekten urteilen und gleichzeitig unterschiedliche Dimensionen des Lernens benennen. Sie betonen den direkten Kontakt zu den Objekten oder die Möglichkeit, Dinge genau unter die Lupe zu nehmen (Hans, Pos. 18), und verweisen auf die Anschaulichkeit und den Unterschied zur theoretischen Lehre (Merle, Pos. 24). Auch werden die Möglichkeit der haptischen Erfahrung (Fenia, Pos. 16) oder die Möglichkeit, mit einem sehr alten und wertvollen Objekt – hier einer Boticelli-Zeichnung – hantieren zu dürfen (Maria, Pos. 12), hervorgehoben. Hinzu kommen Beschreibungen, die das Objekthandling als interessantes neues Wissen benennen (Maria, Pos. 14), und solche, die das forschende Lernen am Objekt verhandeln und darlegen, dass die Offenheit und Multiperspektivität der Objekte das Erforschen derselben evoziert (Hans, Pos. 18–19).

Versucht man, die Aussagen der Studierenden mit Blick auf die Formen forschungsnahen Lernens zu systematisieren, wird deutlich, dass jene einzelne Fähigkeiten selten explizit auf Forschungskompetenzen beziehen, so dass sich nur wenige Nennungen im Bereich des forschungsbasierten Lernens finden. Etwas häufiger werden einzelne Tätigkeiten im Forschungsprozess genannt, wohingegen sich Beschreibungen, in denen die Studierenden sich selbst als forschend erleben, am häufigsten finden. Hier wird also eine zentrale Differenz zwischen der studentischen Perspektive und der Haltung der Lehrenden deutlich. Während die Lehrenden nur in ausgewählten Fällen davon ausgehen, dass sich die Studierenden als forschend erleben, empfinden die Studierenden das Arbeiten mit den Objekten häufiger als Momente, in denen sie forschend tätig sind.

3.2.1 *Forschungsbasiertes Lernen*

Die Beschreibungen der Studierenden gehen bezüglich des forschungsbasierten Lernens meist auf Prozesse ein, bei denen ihnen Wissenschaft exemplarisch vorgeführt wird oder die Dozierenden sowie externe Expert*innen aus ihrer Forschung berichten: „*Wir hatten*

⁶ Eine umfangreiche Darstellung der studentischen Perspektive findet sich bei Bers & Döring (2024). Die vorliegende Analyse basiert ebenfalls auf der gemeinsamen Datenerhebung und Analyse mit Sophie Döring.

halt immer viele verschiedene Experten dabei, dass wir auch uns diesem Projekt da insgesamt von ganz vielen Seiten irgendwie nähern und auch sehr viel von ihnen lernen. Von vielen Seiten her. Von renommierten Wissenschaftlern“ (Nana, Pos. 5). Hier dient das Objekt als beispielhafter Gegenstand und der Bezug zur Forschung entsteht dann, wenn die Objekte im Zentrum der Forschung der Dozierenden oder der kennengelernten Expert*innen stehen. Auch wenn die Studierenden nicht immer Bezug zur Forschung nehmen, beschreiben diese erlangtes Fachwissen, beispielsweise in Bezug auf die Geschichte der Disziplin, aber auch in Bezug auf erlangte Methodenkenntnisse, das als das Resultat forschungsbasierter Lehre angesehen werden kann. So wird ausgesagt: *„[I]ch hab hier über die Person, die das Objekt hergestellt haben, beispielsweise Lichtenberg, gelernt, und wie revolutionierend manche Versuche dann doch zu der Zeit waren“* (Jannis, Pos. 13). Deutlich wird, dass die Studierenden durchaus Bezug auf wissenschaftliches Wissen oder im Fall des methodischen Wissens auch auf wissenschaftliche Tätigkeiten nehmen und forschungsbasierte Lernprozesse durchlebt haben, die im Zusammenhang mit der Lehre am Objekt stehen. Allerdings wird hier das Wissen nicht direkt am Objekt erlernt, sondern stammt überwiegend aus der Konfrontation mit Forschungsergebnissen und/oder Texten – z.B. über Lichtenberg – sowie aus der Darlegung des Prozesses der Wissensgenerierung durch die Dozierenden und Expert*innen. Hier können die Objekte demnach nicht im engeren Sinn als Bildungsmedien verstanden werden, da insbesondere andere didaktische Mittel zum Gelingen der Vermittlung herangezogen werden.

3.2.2 *Forschungsorientiertes Lernen*

Ähnlich verhält es sich mit dem forschungsorientierten Lernen. Es finden sich nur wenige Beschreibungen, die auf das exemplarische Nachvollziehen einzelner forschender Tätigkeiten abzielen. Ein Beispiel hierfür wäre die Beschreibung einer Studentin, die sich beim Durchschauen des Zeichnungsbestands der kunsthistorischen Sammlung in der Bildanalyse übt (Nana, Pos. 15). Häufiger als Beschreibungen des Lernprozesses finden sich Nennungen, die sich auf den Erwerb von wissenschaftlichen Kompetenzen beziehen und über die Vermittlung von Wissen über wissenschaftliche Methoden oder Erkenntnisse hinausgehen:

Ich würde sagen, ich habe viel über Literaturrecherche gelernt, weil ich lange gebraucht habe, um die Bücher zu finden, und ich erst mal gar nicht wusste, in welcher Bibliothek ich die suche, und dann waren die da nicht, und dann musste ich irgendwie durch ganz Göttingen fahren, um diese Bücher zu finden (Paula, Pos. 21).

Neben der Beschreibung von vertieften Recherchetätigkeiten (Leon, Pos. 19) werden weitere Kompetenzzugewinne von den Studierenden thematisiert, die sich auf die Erfahrung von wissenschaftlichem Austausch und das Verfassen wissenschaftlicher Texte als gemeinsame Arbeit beziehen (Nana, Pos. 21) oder darin gesehen werden, sich im Vorstellen von Forschungsergebnissen (Til, Pos. 21) zu üben. All diese Kompetenzen sind nicht direkt an den Umgang mit Objekten gebunden, sondern ergeben sich aus dem gesonderten Anforderungsprofil, das in Seminaren entstehen kann, wenn eingeübte Praktiken des wissenschaftlichen Arbeitens mit Texten an ihre Grenzen stoßen und die Objekte zu neuen Wegen der Recherche, Präsentation und Auseinandersetzung auffordern.

3.2.3 *Forschendes Lernen*

Die Beschreibungen des forschenden Lernens finden sich meist in der Reflexion der unterschiedlichen Schritte, die die Studierenden im Seminarekontext in Bezug auf ihr Objekt vollzogen haben. Während nur wenige Aussagen auf den ganzen Forschungsprozess eingehen, entfalten sich in vielen Interviews Erzählungen, die verdeutlichen, dass die Studierenden einen Forschungsprozess vom ersten Kontakt mit dem Objekt über die Analyse und Recherche zu diesem bis hin zu einer publikationsreifen Textfassung ihres Wissens – sei es für eine der zwei von drei Seminaren immanenten Ausstellungen oder den Eintrag in eine wissenschaftliche Datenbank – durchlaufen haben. Während sich auch Bemerkungen finden, die den eigenen forschenden Prozess relativieren (Anne, Pos. 23), wird gleichzeitig deutlich, dass insbesondere die in allen Seminaren Teil des Konzeptes seiende Veröffentlichung der Erkenntnisse den Studierenden den Eindruck vermittelt, einen Forschungsprozess durchlaufen und abgeschlossen zu haben. So drückt eine Studentin aus: *„Das finde ich, ist ein guter Punkt und und dass man dann halt wirklich was publiziert hat, was dann für jeden lesbar ist und deswegen muss das ja auch richtig erforscht worden sein“* (Niki, Pos. 31). Fragt man nach dem Spezifikum des objektbasierten forschenden Lernens, kann insbesondere dargelegt werden, dass die Objekte und ihre Uneindeutigkeit die Studierenden dazu auffordern, unterschiedliche Wege der Erkenntnisgewinnung zu erproben. Hier wird die Ambivalenz der Betrachtung von Sammlungsobjekten als Bildungsmedien der Wissenschaftsvermittlung noch einmal deutlich. Wissenschaftliche Fähigkeiten und Erfahrungen bedürfen einer bestimmten Offenheit und Unbestimmtheit, die einer starken didaktischen Aufbereitung oder Auswahl entgegenstehen. Dennoch kann gerade das didaktische Potenzial der Objekte, das in ihrer Offenheit und Unbestimmtheit liegt, wissenschaftliche Bildungsprozesse ermöglichen, ohne dass sie für diesen Zweck und damit als Bildungsmedien im engeren Sinn entwickelt worden sind.

4. Schluss

Was steckt also alles in diesen Dingen drin bzw. welchen Nutzen können wir im Hochschulalltag aus der Lehre mit Objekten ziehen? Aus beiden dargelegten Perspektiven eignen sich Sammlungsobjekte zum Einüben wissenschaftlicher Fähigkeiten und zur Veranschaulichung wissenschaftlichen Wissens – kurz zum forschungsnahen Lernen und Lehren. Den Objekten werden unterschiedliche Charakteristika zugeschrieben wie Exemplarität, Offenheit, Anschaulichkeit, Individualität oder auch Historizität, und auch ihr Nutzen in der Lehre kann je nach Lehr- und Lernsetting divergieren. Auch decken sich die Intentionen der Lehrenden nicht immer mit den durch die Studierenden wahrgenommenen Lehr- und Lernzielen. Spannend ist insbesondere die Perspektive der Studierenden, soll wissenschaftliches Wissen und Können vermittelt werden: Lernen an und mit Objekten bietet die Möglichkeit, eigene Perspektiven auszuprobieren und eigene Fragen an das Objekt zu stellen. Da die Objektlehre nicht so sehr in den universitären Alltag eingeschrieben ist, müssen die Studierenden neue Wege ausprobieren und können ihr individuelles Vorwissen einbringen, was dazu führen kann, dass sie sich als forschend erfahren. Dies gilt allerdings nicht immer in den Fächern, in denen die Objekte selbst Gegenstand der Forschung sind und die Studierenden – beispielsweise bezüglich der kunsthistorischen Bildanalyse – bestimmte Vorstellungen erfüllen, bestimmte Fragen an die Objekte stellen

müssen. Während die Offenheit der Objekte also den größten didaktischen Vorteil dieses Mediums darstellt, ist dies zugleich ihre größte Herausforderung. Eigene Fragen und Herangehensweisen zu entwickeln, kann nur gewährleistet werden, wenn Scheitern zum einen auch eine Option ist und wenn die Studierenden zum anderen die Möglichkeit haben, ihre eigenen Ideen in die Lehrveranstaltungen einzubringen. Stellt man sich zuletzt noch einmal die Frage danach, ob Sammlungsobjekte als Bildungsmedien zur Vermittlung wissenschaftlichen Wissens und wissenschaftlicher Fähigkeiten verstanden werden können, so kann die Frage nicht eindeutig beantwortet werden. So werden viele Objekte erst durch den didaktisierenden Umgang der Lehrenden und ihre Auswahl und ihr Arrangement zu Bildungsmedien. Auch sollte deutlich geworden sein, dass die doppelte Transformation von Objekten nicht immer gelingt, blickt man auf die divergierenden Angaben der Studierenden und der Lehrenden.

Literatur und Internetquellen

- Andraschke, U., Brüning, J., Mauersberger, K., Seidl, E., Türkay, M. & Weber, C. (2016). *Empfehlungen zum Umgang mit wissenschaftlichen Sammlungen an Universitäten*. Hrsg. v. Wissenschaftlicher Beirat der Koordinierungsstelle für wissenschaftliche Universitäts-sammlungen in Deutschland. https://wissenschaftliche-sammlungen.de/files/6614/8767/2151/Empfehlungen_Web.pdf
- Assmann, A. (1988). Die Sprache der Dinge. Der lange Blick und die wilde Semiose. In H.U. Gumbrecht & K.L. Pfeiffer (Hrsg.), *Materialität der Kommunikation* (S. 237–251). Suhrkamp.
- Benner, D. (2022). Bildungsmedien als Mittler in edukativ unterstützten Bildungsprozessen. In D. Balcke, J. Benecke, A. Richter, M. Schmid & H. Schulz-Gade (Hrsg.), *Bildungsmedien im wissenschaftlichen Diskurs. Festschrift für Eva Matthes zum 60. Geburtstag* (S. 27–38). Klinkhardt.
- Bers, C. (2024, im Erscheinen). „Sie haben in irgendeiner Weise ‚Kontakt‘ aufgenommen ...“ – Der Einsatz von Dingen in der universitären Lehre: ein Ordnungsversuch. *Die Hochschullehre*.
- Bers, C. & Döring, S. (2024, im Erscheinen). „...und es bleibt halt auch viel mehr hängen“ – Eine explorative Studie zum objektbasierten Lernen im Kontext universitärer Lehre. *Die Hochschullehre*.
- Brait, A. (2020). „Sachquellen, ja, die gehen etwas unter“. Zu den Potentialen einer Quellengattung und den Gründen, die ihren Einsatz im Geschichtsunterricht verhindern. In S. Barsch & J. van Norden (Hrsg.), *Historisches Lernen und materielle Kultur: Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik* (S. 137–155). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839450666-009>
- Chatterjee, H.J., Hannan, L. & Thomson, L. (2015). An Introduction to Object-Based Learning and Multisensory Engagement. In H.J. Chatterjee & L. Hannan (Hrsg.), *Engaging the Senses. Object-Based Learning in Higher Education* (S. 1–20). Ashgate. <https://doi.org/10.4324/9781315579641>
- Graepler, D. (2012). Was die Dinge lehren. In Georg-August-Universität Göttingen (Hrsg.), *Dinge des Wissens. Die Sammlungen, Museen und Gärten der Universität Göttingen* (S. 228–237). Wallstein.
- Hahn, H.P. (2005). *Materielle Kultur: eine Einführung*. Reimer.
- Heese, T. (2005). Unterricht mit gegenständlichen Quellen. Kann man Geschichte „be-greifen“? *Geschichte lernen*, 18 (104), 12–20.
- Huber, L. & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24949-6>
- Lichtenberg, G.C. (1779). Etwas vom Akademischen Museum in Göttingen. In G.C. Lichtenberg, J.C.P. Erxleben & C. Girtanner (Hrsg.), *Göttinger Taschen Calendar für das Jahr 1779* (S. 45–57). Dieterich.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (S. 35–60). VS.
- Prange, K. & Strobel-Eisele, G. (2015). *Die Formen des pädagogischen Handelns* (2., überarb. Aufl.). W. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-025772-6>

Autorin

Bers, Christiana, Dr.

Georg-August-Universität Göttingen

Institut für Erziehungswissenschaft – Arbeitsbereich Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft

ORCID ID: 0000-0001-9553-0597

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische und aktuelle Hochschulforschung, Museumspädagogik und kulturelle Bildung, erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung, Bildungsphilosophie

E-Mail: christiana.bers@sowi.uni-goettingen.de