

Schmude, Corinna; Wedekind, Hartmut

Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik

Hildebrandt, Elke [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]; Weißhaupt, Mark [Hrsg.]: *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2014, S. 103-122. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Schmude, Corinna; Wedekind, Hartmut: Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik - In: Hildebrandt, Elke [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]; Weißhaupt, Mark [Hrsg.]: *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2014, S. 103-122 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-193419 - DOI: 10.25656/01:19341

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-193419>

<https://doi.org/10.25656/01:19341>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Corinna Schmude und Hartmut Wedekind

Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik

1 Einführung

Lernwerkstätten an Hochschulen stellen hervorragende Übungsräume für die Anbahnung von pädagogischen Handlungskompetenzen dar (Wedekind 2013). Sie ermöglichen den Studierenden sich in einer spezifischen Lernatmosphäre als Lernende und Lehrende zu erleben, zu erfahren, zu reflektieren und theoretisch zu hinterfragen. Die Studierenden erlernen in Lernwerkstätten nicht nur Methoden eines auf inklusive Bildung ausgerichteten Lernsettings, sondern erfahren und erkennen, dass über eine entsprechend vorbereitete Lernumgebung hinaus die pädagogische Haltung des Lehrenden entscheidend sein Handeln und damit die Gestaltung von Interaktionsprozessen zwischen Lehrenden und Lernenden entscheidend determiniert. Die in Lernwerkstätten umgesetzte pädagogische Arbeit ermöglicht die Gestaltung eines Lehr-Lern-Arrangements, welches Diversität für jeden einzelnen Studierenden als Bereicherung einer Lerngruppe erlebbar werden lässt. In der Regel ist diese Arbeit – weiter als Lernwerkstattarbeit bezeichnet – durch gegenseitige Wertschätzung und zugleich auch Anerkennung der Unterschiedlichkeit von Lernenden gekennzeichnet. Lernwerkstattarbeit bietet einen strukturell, organisatorisch und inhaltlich gestalteten pädagogischen Interaktionsraum, in dem (a) eine positive Diversitätskultur erfahrbar wird, (b) individuelle Diversitätsüberzeugungen bearbeitet und entwickelt werden können und (c) das Lehr-Lern-Geschehen selbst den Prinzipien inklusiver Pädagogik folgt. Inklusive Pädagogik ist somit in einer Lernwerkstatt sowohl Gegenstand der Lehre und Forschung als auch hochschuldidaktisches Prinzip für die Gestaltung von inklusiven Lernprozessen.

Hochschulen müssen sich den aktuellen Anforderungen einer inklusiven Pädagogik stellen und bereits Studierenden die Erfahrung ermöglichen, dass Inklusion weit mehr ist als eine pädagogische Konzeption. Als Bildungsinstitutionen sind sie unserer Meinung nach somit selbst gefordert, Lehr-Lern-Prozesse inklusiv zu gestalten, d.h., Inklusion nicht nur zu lehren und zu erforschen, sondern auch zu praktizieren.

Im Folgenden werden zunächst das diesem Beitrag zugrundeliegende Verständnis von Inklusion/inklusive Pädagogik und die sich daraus ergebenden Anforderungen an die Bildungsinstitution Hochschule formuliert. Nach einer kurzen Erläuterung der Begriffe Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit werden dann die Prinzipien der Lernwerkstattarbeit am Beispiel der Arbeit der Lernwerkstatt der Alice Salomon Hochschule Berlin dazu in Beziehung gesetzt. Abschließend werden diese theoretischen Überlegungen anhand von zwei praktischen Beispielen aus der Lehre im Studiengang „Erziehung und Bildung in der Kindheit“, der an der Alice Salomon Hochschule mit einer starken Orientierung am Lernwerkstattansatz angeboten wird, diskutiert.

2 Inklusion und inklusive Pädagogik – eine Begriffsbestimmung

2.1 Was verstehen wir unter Inklusion?

Der Begriff Inklusion wird in unterschiedlichen Kontexten mit unterschiedlichen Bedeutungen und Schwerpunktsetzungen gefüllt (vgl. Prengel 2010, Sulzer & Wagner 2011). Im pädagogischen Kontext steht der Begriff Inklusion für den gleichberechtigten Zugang aller Mitglieder der Gesellschaft zu Bildung und den Bildungsinstitutionen. Inklusion steht für das Recht des Einzelnen auf Bildungschancen und -wege unabhängig von seinen persönlichen Merkmalen. Inklusion ist damit gleichbedeutend mit der Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung, Gemeinsamkeit, Teilhabe, Selbstbestimmung sowie Gleichheit (vgl. Feuser 2008; Wocken 2009): Jeder Mensch hat das Recht seine soziale und kulturelle Welt zu begreifen und sich aktiv und selbstbestimmt an ihrer Gestaltung zu beteiligen (vgl. Krappmann 2012). D.h., Inklusion meint nicht nur Teilhabe, sondern auch das verbriefte Recht auf Teilgabe (vgl. Gronemeyer 2009, 79).

Das Selbstverständnis der inklusiven Pädagogik konstituiert sich aus der Kritik der Heil-/Sonderpädagogik und den Grundpositionen verschiedener merkmalsübergreifender und -spezifischer pädagogischer Konzeptionen (vgl. Sulzer & Wagner 2011). Ersteres betrifft die segregationskritische Positionierung, die Ablehnung binärer Kategorisierungen und defizitorientierter Perspektiven auf individuelle Lebens- und Ausgangslagen. Letzteres betrifft merkmalsübergreifende pädagogische Konzeptionen (z.B. Menschenrechtsbildung, Friedens-/Demokratieerziehung, Anti-Bias-Ansatz, die *Diversity-Education*/Pädagogik der Vielfalt, Intersektionalitätstheorie [vgl. Sulzer & Wagner 2011, 12f.]) sowie merkmalspezifische Ansätze (z.B. Geschlechterbewusste, Interkulturelle und Integrationspädagogik [vgl. Sulzer & Wagner 2011, 12f.]). Inklusive Pädagogik berücksichtigt damit sowohl Heterogenitätsdimensionen bzgl. körperlicher, geistiger und psychischer Fähigkeiten als auch personaler Merkmale wie Alter, Gender, sexuelle Orientierung/Lebensweise und Herkunft (soziale, kulturelle, religiöse, regionale Aspekte).

2.2 Was verstehen wir unter inklusiver Pädagogik?

Aufgabe inklusiver Pädagogik ist die diversitätsbewusste, diskriminierungskritische, interdisziplinäre, multiprofessionelle Planung, Gestaltung und Reflexion von Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsprozessen (vgl. u.a. Prengel 2010, Sulzer & Wagner 2011, Treber 2011) mit dem Ziel, Barrieren zur Teilhabe und Teilgabe abzubauen (vgl. Sulzer & Wagner 2011, 11). Dies betrifft sowohl räumliche und institutionell-strukturelle Barrieren als auch die in den Einstellungen, Haltungen und Wertorientierungen der Gesellschaft und ihrer Mitglieder. „Inklusion“, so Sulzer & Wagner (2011, 62) ist eine „gesellschaftliche Verpflichtung“ und unabdingbar für die Weiterentwicklung unserer multikulturellen, demokratischen Gesellschaft im Kontext zunehmender Globalisierung und weltweiter Demokratisierungsprozesse (vgl. Treber 2011, 13). Besondere Bedeutung kommt dabei der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems zu, das von der Elementarstufe bis zur Hochschulausbildung alle Bildungsbereiche gleichermaßen umfasst. „Erfolgreiche inklusive Bildung ist“, fassen Döbert & Weishaupt (2013, 7) verschiedene Analysen zur Entwicklung und Qualitätssicherung im Bildungssystem zusammen, „ohne die entsprechende Professionalisierung der Fachkräfte in allen Bereichen des Bildungswesens nicht zu verwirklichen.“ Inklusiv Pädagogik ist eine pädagogische Grundhaltung und erfordert „gut qualifizierte, engagierte und motivierte Fachkräfte“ (Döbert & Weishaupt 2013, 7). Die Erarbeitung einer solchen Grundhaltung ist ein Professionalisierungsprozess, der ein hohes Maß an Reflexions- und Analysekompetenzen erfordert, die „[...] in Aus- und Weiterbildung eingeführt, geübt und habitualisiert werden“ müssen (Nentwig-Gesemann u.a. 2011, 11). Um Studierende an eine so gekennzeichnete professionelle pädagogische Arbeit heranzuführen, bedarf es umfangreicher spezifischer Angebote des ‚tastenden Versuchens‘ und immanenten Reflektierens erlebter pädagogischer Praxis, die sich an den didaktischen Prinzipien der inneren Differenzierung, des individuellen Lernens und des Ko-Konstruktivismus (Fthenakis 2009) orientiert und zugleich die Bedeutung von individuellen Selbstbildungsprozessen (Schäfer 2012) hervorhebt. Inklusiv Pädagogik definiert sich in der Praxis über das Handeln im Kontakt mit den Adressaten und Adressatinnen.

Für all diese Aufgaben braucht es verlässliche institutionelle Strukturen im jeweiligen pädagogischen Feld, welche dies ermöglichen. Lernwerkstätten an Hochschulen können diese verlässlichen Strukturen als Lehr- und Lernorte vorhalten und eine Lehr-/Lernpraxis bereits während der Ausbildung realisieren, die den Prinzipien inklusiver Pädagogik folgt und diese zugleich konstruktiv-kritisch hinterfragt. Lernwerkstätten an Hochschulen stellen damit echte Optionen und pädagogische Angebote dar – insbesondere und gerade in pädagogischen Ausbildungsdisziplinen – inklusiv Pädagogik nicht nur in althergebrachten Lehrveranstaltungsformaten zu lehren und zu erforschen, sondern sie tatsächlich und auch ganz selbstverständlich als gelebte und erlebte pädagogische Praxis erfahrbar zu machen: „Ex-

pertisemodelle und kompetenztheoretische Konzepte pädagogischer Professionalität bedürfen der Fähigkeit zur Zielgruppendifferenzierung und der praktischen Teilnahmeorientierung wenn sie Wirkungen und sozialen Bezug entfalten sollen“ (Tippelt & Alkoyk-Yildiz 2013, zit. n. Tippelt & Schmidt-Hertha 2013, 219).

2.3 Was bedeutet Inklusion im Hochschulbereich?

Inklusion/Inklusive Pädagogik umzusetzen ist eine vielschichtige Herausforderung. Eine ökosystemische Perspektive erleichtert die Systematisierung dieser Vielschichtigkeit (vgl. u.a. Prengel 2010; Sulzer & Wagner 2011; Treber 2011). Nach Klein muss Inklusion auf vier Ebenen gedacht, diskutiert, umgesetzt und wissenschaftlich begleitet werden: der intra- und interpersonellen, der institutionellen sowie der gesellschaftlichen Ebene (vgl. Klein 2010, 57).

Die intra- und interpersonelle Ebene fokussiert inklusive Pädagogik im Rahmen der Hochschule auf alle im System Hochschule handelnden und miteinander interagierenden Personen. Die institutionelle Ebene inklusiver Pädagogik in der Hochschule thematisiert räumliche, strukturell-organisatorische Aspekte des Lehrens und Lernens. Die gesellschaftliche Ebene betrifft Fragen des Beitrages von Hochschullehre und –forschung am Gelingen der Umsetzung der „gesellschaftlichen Verpflichtung Inklusion“ (Sulzer & Wagner 2011, 62). Zentrale Voraussetzung für professionelles inklusives Handeln sind die Fähigkeit, das eigene Verhalten in Bezug auf die Umwelt, die eigene Biographie und die Gemeinschaft selbstständig gestalten zu können (individuelle Regulationsfähigkeit) und die Fähigkeit, Interessen- und Lebenslagen anderer zu verstehen und zu achten (sozial-kognitive Empathie) (Tippelt & Schmidt-Hertha 2013, 218).

Aus der Expertise „Inklusion im Hochschulbereich“ von Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt-Hertha (2013) – erstellt in Vorbereitung der Nationalen Konferenz zur inklusiven Bildung – können folgende zentrale Herausforderungen an die Gestaltung einer inklusiven Hochschullehre zusammengefasst werden:

2.3.1 *Intra- und interpersonelle Ebene – Lehrende und Lernende*

1. „Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen, Organisations- und Interaktionswissen sowie Beratungswissen bleiben monologisch und unfruchtbar, wenn sie sich nicht an anderen und ihren Lebenslagen und Lebenswelten orientieren“ (Tippelt & Alkoyk-Yildiz 2013, zit. n. Tippelt & Schmidt-Hertha 2013, 219). Dies bedeutet, dass die Heterogenität der Studierenden hinsichtlich ihrer Interessens- und Lebenslagen als den Bildungsprozess selbst konstituierende Merkmale wahrgenommen und Lehr-Lern-Angebote entsprechend darauf abgestimmt werden müssen. Um auf besondere Bedarfe von Studierenden entsprechend reagieren zu können, muss die Möglichkeit bestehen, hochschulinterne und – externe Kooperationsbeziehungen in den Lehr-Lern-Alltag zu integrieren (vgl. Tippelt et al. 2009), d.h. auch Lehrveranstaltungen disziplinübergreifend zu öffnen.

2. Grundlegend für die Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse ist die Identifikation mit den Prinzipien partnerschaftlicher und demokratischer Bildung (vgl. Supple & Abgenyega 2011). Im Kontext von Hochschule heißt das, das Verhältnis Lehrende-Lernende konsequent im Sinne von Kooperationspartnern zu gestalten: Ein wichtiges Moment ist dabei die Gestaltung einer Atmosphäre des „wechselseitigen Verstehens durch Nachvollziehen von individuellen Absichten“ im Sinne einer „Grundvoraussetzung zur erfolgreichen Gestaltung inklusiver Lehr-Lern-Prozesse“ (Tippelt & Schmidt-Hertha 2013, 218).
3. Lernenden wird in inklusiv gestalteten Bildungsprozessen ein hohes Maß an Eigenverantwortung übertragen. Dies fordert, dass Lehrende besondere individuelle Stützungs- und Beratungsbedarfe erkennen und aufgreifen können (vgl. Tippelt & Schmidt-Hertha 2013, 218). Wichtig erscheint in diesem Kontext auch die Berücksichtigung von Forschungsbefunden zur Diversität von Lernmotivationen von Studierenden, so zum Beispiel der Umstand, dass in einer empirischen Untersuchung „Zur Motivation und Lehrorganisation als Element von Lernkultur“ (vgl. Metzger et al. 2012) 20% der befragten Studierenden als „angstbestimmt lernmotiviert“ und lediglich 17% als „selbstbestimmt lernmotiviert“ klassifiziert wurden. Im Projekt „Vielfalt als Chance“, unterstützt von der Bertelsmann Stiftung (CHE Cunsolt GmbH 2012), wurden von 8800 Studierende 11,5% als „mit besonderem Unterstützungsbedarf“ identifiziert.
4. In inklusiven Bildungsprozessen haben die Prozesse selbst und ihre Kontexte ebensolches Gewicht wie die angezielten Ergebnisse des Lehr-Lern-Geschehens, „weil gerade über Prozesse und Kontexte Einflussmöglichkeit auf die Wirkungen gegeben sind“ (Tippelt & Schmidt-Hertha 2013, 218). Will man diesem im Kontext von Lehr-Lern-Prozessen gerecht werden, erfordert es eine „Offenheit gegenüber sachlichen Evaluationen in professionellen Kontexten“ (ebd.) und natürlich die Möglichkeiten dazu.

2.3.2 *Institutionelle Ebene – räumliche, strukturell-organisatorische Aspekte des Lehrens und Lernens*

Aus verschiedenen Konzepten zur Gestaltung inklusiver Hochschulen (vgl. Tippelt & Schmidt-Hertha 2013, 220 f.) lassen sich bzgl. räumlich, strukturell-organisatorischer Aspekte folgende Punkte zusammenfassen:

- Realisierung barrierefreier Zugänge zu Veranstaltungsräumen
- Anpassung der Lernumgebungen an die Voraussetzungen der Lernenden
- Nutzung technischer Unterstützungsmöglichkeiten des Lehr-Lern-Prozesses
- Flexibilisierung curricularer Strukturen
- Alternative Unterrichts- und Prüfungsmethoden
- Spezifische Beratungs- und Unterstützungsangebote

2.3.3 *Gesellschaftliche Ebene – Hochschullehre und -forschung*

Die Aufgabe von Hochschulen besteht neben der Lehre und Forschung im jeweiligen Fachgebiet auch in der „Befähigung zu umfassender gesellschaftlicher Partizipation“ (Tippelt & Schmidt-Hertha 2013, 219). Inklusive Lehr-Lern-Umgebungen leisten dabei einen wichtigen Beitrag, diese Kompetenz, sich „solidarisch in sozialen Netzen bewegen [zu] können“ (ebd.) im Kontext von Hochschule zu erwerben und diese Kompetenz dann auf außerhochschulische Kontexte reflektiert übertragen zu können.

Es besteht ein erheblicher Forschungsbedarf bzgl. inklusiver Professionalität, insbesondere an Hochschulen. Inklusiver Pädagogik im Sinne einer Disziplin kommt an Hochschulen der Auftrag zu, Forschungs- und Theoriebildungsdesiderata zum Umgang mit Diversität interdisziplinär aufzuarbeiten und Anforderungen an inklusives methodisch-didaktisches Handeln in der pädagogischen Praxis zu systematisieren, angemessene Rahmenbedingungen (z.B. Personal- und Zeitkapazitäten) theoretisch zu begründen und einzufordern sowie bildungspolitische Reformprozesse fachlich fundiert zu begleiten (vgl. Haug 2008, 43f.). Dazu bedarf es aus forschungsmethodischer Perspektive unbedingt der „empirischen Rekonstruktion inklusiven Handelns“ (Tippelt & Schmidt-Hertha 2013, 223). Inklusiv gestaltete Lehr-Lern-Umgebungen an Hochschulen bieten damit auch einen bedeutsamen Zugang zur Erforschung professionellen inklusiven pädagogischen Handelns.

3 Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit – eine Begriffsbestimmung und theoretische Verortung

Nach der theoretischen Einordnung und Begriffsbestimmung von Inklusion und deren Herausforderung für Hochschulen stellen wir im folgenden Kapitel unser Verständnis von Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit vor. Im anschließenden Kapitel werden wir dann anhand der Beschreibung der Arbeit in der Lernwerkstatt der Alice Salomon Hochschule den Versuch unternehmen, die Prinzipien der Lernwerkstattarbeit an den Herausforderungen zu spiegeln, die Inklusion an die Arbeit in Hochschulen stellt.

2009 veröffentlichte der Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V. (VeLW) ein Positionspapier zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit (VeLW 2009). In diesem Positionspapier wurde der Versuch unternommen, eine Klärung der Begriffe Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit vorzunehmen, da im Laufe der letzten 30 Jahre diese zu einem ‚Umbrellabegriff‘ für alles das geworden ist, was sich den Anschein einer innovativen Pädagogik geben wollte. Dies führte dazu, dass Vieles unter den Begriffen subsumiert wurde und damit zunehmend mehr die ursprüngliche Idee von Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit im Dunst der Vieldeutigkeit in Gefahr geriet, verloren zu gehen. Arbeits-

blatt- oder Karteikartensammlungen wurden ebenso zur Lernwerkstatt erklärt wie einmalig durchgeführte Fortbildungsveranstaltungen, Internetplattformen oder Ausbildungswerkstätten in großen Betrieben. Unsere Vorstellung von Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit stimmen dagegen sehr stark mit den im oben benannten Positionspapier zusammengefassten Beschreibungen (vgl. Wedekind 2011; 2007; 2006) überein. Ähnlich wie im Positionspapier gehen wir in Anlehnung an Reich vom moderaten Konstruktivismus als lerntheoretische Basis für die Arbeit in der Lernwerkstatt aus und verstehen Lernen als eigenverantwortlichen, sozialen, kumulativen und individuellen Prozess der Neukonstruktion von Welt (vgl. Reich 2008).

Auch wir unterscheiden sehr klar zwischen den Begriffen Lernwerkstatt als Raum und Lernwerkstattarbeit als pädagogische Umsetzung einer Begleitung von Lernprozessen, die in der Regel selbstständig, eigenverantwortlich und individuell verlaufen.

3.1 Was verstehen wir unter einer Lernwerkstatt?

Der Begriff „Lernwerkstatt“ definiert einen real existierenden, anregungsreich gestalteten Raum, in dem es möglich ist relativ sanktions- und angstfrei am ‚eigenen Lernen zu werkeln‘ (vgl. Wedekind 2006; Albert 2000) und der sich durch folgende Eigenschaften auszeichnet:

Eine Lernwerkstatt

- hält Gegenstände bereit, die die Lernenden „irritieren“, inspirieren, alle Sinne ansprechen und kreative Prozesse in Gang setzen.
- ist offen für die Vielfalt der Gestaltung der Lernimpulse.
- ermöglicht den unterschiedlich Lernenden individuelle Zugänge zu Lerninhalten.
- bietet Materialien und Werkzeuge zum unmittelbaren Experimentieren und zur kreativen Gestaltung der Lernergebnisse.
- bietet Gelegenheiten zur Kommunikation und zum individuellen Rückzug an.
- ist ein multifunktionaler Raum.
- dient als Raum für Ideenbörsen.
- bietet als Raum ausreichend Platz für die Realisierung unterschiedlicher individueller und gemeinsamer Aktionen“ (vgl. VeLW 2009, 9).

Mit einem Lernarrangement, das in der Regel gekennzeichnet ist durch eine „Please Touch-me-Atmosphäre“, entstehend aus mehr oder weniger vorstrukturierten Materialien oder auch irritierenden Angeboten und Impulsen, die zum Anfassen und Begreifen auffordern, regt eine Lernwerkstatt durch ihre räumliche Gestaltung zum Denken und Handeln an, schafft ein einladendes fragengenerierendes Lernmilieu und provoziert Lernende in ‚tastenden Versuchen‘ sich einem Thema zu nähern. Je nach Bedürfnis, Interesse, Erfahrungen, Kenntnissen, Motiven der Lernenden und ihrer persönlichen Sinngebung und Bedeutsamkeit kön-

nen sie sich diesem Thema nähern und sich selbstständig und eigenverantwortlich vertiefend damit auseinandersetzen. Lernergebnisse werden in der Lernwerkstatt als Lernspuren sichtbar und ergänzen die bereits vorhandenen Materialien und Impulse. Eine Lernwerkstatt stellt somit zugleich eine „aktive Sammlung“ (Ernst 1993) von didaktischen Ideen dar und trägt damit gleichzeitig zur Wertschätzung der Lernenden bei, indem sie ihnen Raum bietet für die Präsentation ihrer Lernergebnisse und -produkte.

3.2 Was verstehen wir unter Lernwerkstattarbeit?

Die Lernwerkstattarbeit wird als eine pädagogische Interaktion zwischen Lernenden und Lernbegleitung beschrieben. In der Regel wird Lernwerkstattarbeit in der Lernwerkstatt geleistet, kann aber durchaus auch in anderen Lernräumen außerhalb der Lernwerkstatt durchgeführt werden.

Am „eigenen Lernen werkeln“ (Albert 2000), sich als Lernende(r) zu erleben, darüber zu reflektieren und dabei begleitet zu werden, kennzeichnet das Lernen im Rahmen von Lernwerkstattarbeit. Eine Lernumgebung voller inspirierender Materialien, die zum Anfassen, Staunen und zum Entstehen von eigenen Fragen provoziert, ist eine wichtige hinreichende Bedingung für diese Art von individueller Weltbegegnung. Auch offene Fragestellungen oder provozierende Impulse, die persönliches Interesse bei den Lernenden auslösen und zu intensiven Diskussionen und Reflexionen führen, können Lernwerkstattarbeit initiieren und sie zugleich kennzeichnen. Eine professionelle Lernbegleitung, die ohne gekünstelte Didaktik empathisch die Suche nach der eigenen Frage und den Prozess der Beantwortung derselben begleitet und reflektiert, ist eine notwendige Bedingung für Lernwerkstattarbeit.

Die folgende Übersicht soll nur kurz die Rollenzuschreibungen der Interaktionspartner im Rahmen von Lernwerkstattarbeit verdeutlichen (vgl. Wedekind 2006):

Rollenbeschreibungen der Lernenden und Lernbegleitenden im Kontext von Lernwerkstattarbeit

Lernende	Lernbegleitende
<ul style="list-style-type: none"> • lernen selbstbestimmt und eigenverantwortlich 	<ul style="list-style-type: none"> • konzipieren, organisieren, arrangieren, strukturieren Lernumgebungen
<ul style="list-style-type: none"> • lernen entsprechend ihrer Lernvoraussetzungen 	<ul style="list-style-type: none"> • begleiten, beobachten, analysieren und reflektieren die Lernwege
<ul style="list-style-type: none"> • dürfen „Fehler“ und Umwege machen 	<ul style="list-style-type: none"> • beraten durch Hilfestellung und gemeinsame Fehlersuche im gemeinsam geteilten Denken
<ul style="list-style-type: none"> • gehen eigenen Ideen nach und bringen Erfahrungen ein 	<ul style="list-style-type: none"> • geben Impulse/Anregungen, die offen sind und verschiedene Lernwege eröffnen

<ul style="list-style-type: none"> • lernen von und miteinander in wechselnden Gruppen 	<ul style="list-style-type: none"> • ermöglichen das Lernen in Gruppen und fördern den Dialog der Lernenden untereinander
<ul style="list-style-type: none"> • gehen kreativ an die Bewältigung von Aufgaben heran 	<ul style="list-style-type: none"> • ermutigen und ermöglichen verschiedene Lösungswege zu suchen und zu gehen
<ul style="list-style-type: none"> • bringen sich als Experten und Expertinnen ein 	<ul style="list-style-type: none"> • wertschätzen die Eigeninitiative und motivieren zum Einbringen der vorhandenen Expertisen
<ul style="list-style-type: none"> • lernen, ihr eigenes Lernen zu beobachten und zu reflektieren 	<ul style="list-style-type: none"> • entwickeln eine systematische und wertschätzende Rückmeldekultur

4 Die Lernwerkstatt in der Alice Salomon Hochschule Berlin

Die Lernwerkstatt der Alice Salomon Hochschule existiert seit 2009. In zwei jeweils etwa 120 qm großen Räumen werden Lernwerkstattangebote im Bereich des kreativen Schreibens, mathematischer und naturwissenschaftlich-technischer Bildung unterbreitet (<http://www.ash-berlin.eu/studienangebot/lernwerkstatt>). Die Lernwerkstattarbeit ist fest im Ausbildungscurriculum verankert und wird im Rahmen alternativer Prüfungsmethoden mit einbezogen (vgl. Studienordnung EBK 2011). Bei der Einrichtung des naturwissenschaftlich-technischen Lernwerkstatttraumes konnte zum großen Teil auf Materialien zurückgegriffen werden, die bereits in einem Lernlabor für die naturwissenschaftlich-technische Ausbildung zukünftiger Kindheitspädagoginnen erworben wurden. Die Lernwerkstatt Räume sind als multifunktionale Räume eingerichtet und in verschiedene Funktionsbereiche aufgeteilt.

Insbesondere der naturwissenschaftlich-technische Lernwerkstatttraum steht ausschließlich für Lehrveranstaltungen, die das spezielle Arrangement der Lernmaterialien nutzen und Prinzipien der Lernwerkstattarbeit umsetzen, zur Verfügung. Im zweiten Raum werden – aus Raummangel in der Hochschule – neben Lernwerkstattangeboten auch reguläre Lehrveranstaltungen durchgeführt, die dieses Arrangement weniger nutzen. Vor allem der naturwissenschaftlich-technische Lernwerkstatttraum wird multifunktional als Konsultationsort und Übungsraum für die Vorbereitungen von Lehrveranstaltungen von Studierenden und Lehrenden, als Fortbildungsveranstaltungsraum, zum Entwickeln von didaktischen Angeboten und für spezifische Beratungs- und Unterstützungsangebote für Studierende und Kolleg_innen aus Kitas und Grundschulen der Region genutzt.

Unter Beachtung der oben angeführten institutionellen, räumlichen und strukturell-organisatorischen Aspekte für eine inklusive Hochschule erfüllen die systematische Einbindung der Lernwerkstattarbeit in das Studium (in mindestens 4 Semestern werden Lernwerkstattseminare verpflichtend angeboten) und ihre feste

materielle Verortung als eigenständige Lehr- und Lernräume die an eine inklusive Hochschule gestellten Anforderungen.

Auch auf der gesellschaftlichen Ebene – Hochschullehre und -forschung – bietet die Lernwerkstatt vielfältige Möglichkeiten. Über Fortbildungsangebote und Beratungstätigkeiten werden Netzwerke in der Region aufgebaut und unterstützt. Studierende, die Lernwerkstatterfahrungen besitzen, tragen diese in Einrichtungen der Region, führen kleinere Forschungsprojekte – im Rahmen von Seminar oder BA-Arbeiten – durch und unterstützen damit Reformprozesse in Grundschulen und Kitas.

5 Zwei ausgewählte Beispiele aus den Lernwerkstattseminaren

Wie bereits oben kurz beschrieben, sollen Studierende in der Lernwerkstatt entsprechend ihrer persönlichen Voraussetzungen individuelle und vor allem ‚barrierefreie‘ Zugänge zu Studieninhalten finden. ‚Barrierefrei‘ ist in dieser Formulierung nicht als ‚materialisiertes Hindernis‘ zu verstehen, sondern vielmehr soll damit verdeutlicht werden, dass es sowohl individuelle Barrieren (Lebenslagen, Motive, Interessen, Vorerfahrungen, Kenntnisse, Bedürfnisse,...) als auch Barrieren in der Gestaltung von Interaktionen zwischen Lehrenden und Studierenden bzw. auch zwischen Studierenden selbst geben kann, die eine intensive Annäherung an Inhalte beeinträchtigen.

5.1 Beispiel 1: Das Modul „Naturwissenschaften und ihre spezifische Didaktik im Elementar- und Grundschulbereich“

Am Beispiel dieses Moduls sollen die Möglichkeiten von Lernwerkstattarbeit dargestellt werden. Darüber hinaus soll deutlich gemacht werden, welche Potenzen sie für die Anbahnung und Entwicklung von professionellen Kompetenzen für die pädagogische Begleitung inklusiver Bildungsprozesse für künftige Pädagogen und Pädagoginnen besitzt.

Zwei Seminare mit vier bzw. drei Semesterwochenstunden werden in diesem Modul zusammengefasst. Das erste Seminar wird im 3. und das folgende Seminar im 4. Semester als „Werkstattseminar“ angeboten. Das erste Seminar hat zum Ziel, die Studierenden mit der Lernwerkstattarbeit und ihrer pädagogischen Philosophie vertraut zu machen, ihnen die Skepsis vor den Naturwissenschaften zu nehmen und Fähigkeiten anzubahnen, naturwissenschaftliche Bildungsprozesse zu planen, zu begleiten, zu analysieren und auszuwerten.

Die Seminarplanung sieht 14 Sitzungen vor. Mindestens acht Sitzungen davon führen die Studierenden – nach intensiver Konsultation mit dem Hochschullehrer – in eigener Verantwortung durch. Sie wählen selbst ein naturwissenschaftliches Thema aus, bearbeiten es sachanalytisch und methodisch und setzen es mit ihren Kommilitonen und Kommilitoninnen in Form einer „didaktischen Miniatur“ (vgl. Wedekind 2013) um. Anschließend wird eine gemeinsame Reflexion

durchgeführt, die in fünf Arbeitsschritten und in einer wertschätzenden und kritisch konstruktiven Rückmeldekultur erfolgt:

1. Die Durchführenden begründen ihre Themenauswahl.
2. Die Durchführenden stellen ihre angestrebten Ziele vor.
3. Die Durchführenden begründen die ausgewählten Methoden und den Aufbau der Lernumgebung und geben damit Einblick in ihr didaktisches Planen und Denken.
4. Die Studierenden reflektieren, wie sie das Lernarrangement und die Art der Lernbegleitung als Lernende erlebt und erfahren haben und was ihnen dabei widerfahren ist.
5. Der Dozent gibt eine Rückmeldung, fasst die Rückmeldungen der Studierenden zusammen, abstrahiert diese, indem sie in ausgewählte Theorien eingebunden werden.

Alle Studierenden erleben sich jeweils mindestens sieben Mal als Lernende, die von ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen in einer vorbereiteten Lernumgebung eingeladen werden, sich intensiv mit einem naturwissenschaftlichen Thema zu befassen. Und sie erleben sich einmal in der Rolle als Lernbegleitende. Dieser Rollentransfer führt dazu, dass die Studierenden die Möglichkeit haben, jeweils aus der Perspektive der Interaktionspartner eines pädagogischen Prozesses diesen zu erleben und in der etwa 45-minütigen Reflexion über die Wirkungen pädagogischer Handlungen intensiv ins Gespräch zu kommen bzw. deren Wirksamkeit zu hinterfragen. Zentrale Voraussetzungen für professionelles inklusives Handeln wird damit sukzessive angebahnt und entwickelt.

„Jede Veranstaltung endet mit einem intensiven Rückblick auf die Angebote. Dabei kommen sowohl die Durchführenden als auch die Teilnehmenden zu Wort. Die regen Diskussionen ermöglichen einen Perspektivwechsel; Selbst- und Fremdwahrnehmung können auf ihre Konvergenz oder auch Divergenz hin überprüft werden. Dabei wird oft deutlich, wo die eigenen Ansprüche liegen und wie weit man mitunter als angehende/r Pädagoge davon entfernt ist. Habe ich selbst als Durchführende Rücksicht auf die Lernenden genommen? Was habe ich aus welcher Motivation heraus vorbereitet? ...

Da jede/r der Studierenden im Laufe des Semesters sowohl Lehrende/r als auch Lernende/r ist, befinden wir uns auf einer gemeinsamen Ebene, auf welcher all die unterschiedlichen Empfindungen Raum haben, die uns während unseres Studiums beschäftigen“ (Westphal-Radisch 2012, 51).

Im zweiten Seminar des Moduls werden ausgewählte Theorien bearbeitet und unter dieser Prämisse jeweils zwei kleine Workshopangebote für Kita- und Grundschulkinder zu den im ersten Seminar bearbeiteten naturwissenschaftlichen Themen in Eigenverantwortung der Studierenden durchgeführt. Die reflektierten Erfahrungen aus dem ersten Seminar stellen dafür die Grundlage dar. Auch diese Workshops werden intensiv ausgewertet und theoretisch hinterfragt. Aufgrund

der Durchführung von Lernwerkstattarbeit in drei unterschiedlichen Settings (Angebot für Kommilitoninnen und Kommilitonen, Angebot für Kitakinder, Angebot für Grundschulkindern) wachsen das Selbstvertrauen der Studierenden und ihre Fähigkeiten, Lernprozesse zu planen, zu gestalten, zu begleiten, zu analysieren und auszuwerten. Dabei werden die Potenzen aber auch Grenzen einer ‚Ermöglichungsdidaktik‘, wie sie im Rahmen der Lernwerkstattarbeit angestrebt wird, diskutiert. Im Prozess der Auswertung der kleinen Workshopangebote eignen sich die Studierenden Handlungswissen an. Zugleich trägt diese Art von praxisorientierter Lehre dazu bei, Selbstwirksamkeit zu erleben und diese in den Reflexionen gemeinsam mit den Kommilitoninnen und Kommilitonen auszutauschen.

5.1.1 Was hat eine solche Seminargestaltung mit Inklusion zu tun?

Eine Basis für Inklusion besteht darin, die Heterogenität als Chance und Bereicherung für die Gruppe anzuerkennen. Das geschieht nicht durch theoretische Unterweisung in Vorträgen und Literaturstudium. Vielmehr bedarf es, neben einer theoretischen Begründung, vor allem einer auf Erlebnissen begründeten reflektierten Erfahrung, die letztlich Verhalten und Handeln nachhaltig determiniert. Ganz besonders in der Ausbildung zukünftiger Pädagoginnen und Pädagogen kommt es darauf an, diese Erfahrungen gemeinsam zu machen und zu reflektieren (vgl. Tippelt & Schmidt-Hertha 2013). Denn die pädagogische Interaktion zwischen Hochschullehrenden und Studierenden ist selbst bereits ein sehr differenziertes pädagogisches Praxisfeld, welches vielfältige Möglichkeiten bietet, inklusive pädagogische Interaktion zu gestalten, zu erleben und auch immer wieder gemeinsam zu hinterfragen. Allerdings nur dann, wenn die Interagierenden sich ihrer Rolle – nämlich Lehrender/Lehrende oder Lernender/Lernende zu sein – bewusst sind und dies zugleich zum Gegenstand der Ausbildung machen. In der oben angeführten Tabelle „Rollenbeschreibung der Lernenden und Lernbegleitende im Kontext von Lernwerkstattarbeit“ wird deutlich, dass Lernwerkstätten einen sehr wirkungsvollen Raum für eine gelebte und erlebte Praxis der gegenseitigen Anerkennung und der gemeinsamen wertschätzenden Suche nach Antworten bieten. Sie schaffen gute Voraussetzungen dafür, dass die tradierten Rollenzuschreibungen verändert werden können und eine Begegnung zwischen Hochschullehrenden und Studierenden auf Augenhöhe möglich wird. Partizipation, Bereitschaft Verantwortung abzugeben und gleichsam auch anzunehmen und Wertschätzung bilden dafür eine stabile Basis.

Im Folgenden sollen kurz Bezüge zu den oben dargestellten Aussagen zum Bereich der intra- und interpersonellen Ebene von Inklusion hergestellt werden:

5.1.1.1 Heterogenität als konstituierendes Merkmal von Bildungsprozessen wahrnehmen und Lehr-Lernangebote darauf abstimmen

Bereits in der Planung der Seminarsitzungen können die Studierenden maßgeblich die Inhalte der einzelnen Sitzungen bestimmen. Naturwissenschaften sind in der Regel nicht beliebt und oft auch angstbesetzt. Mit der Einbeziehung der Studierenden in die Auswahl der zu behandelnden naturwissenschaftlichen Themen werden bereits in der Planungsphase des Seminars, die in der Regel in der ersten Seminarsitzung stattfindet, die unterschiedlichen Interessenlagen, die Vorstellungen über den eigenen Anspruch an das Seminar und die Bedarfe einzelner Studierender berücksichtigt und als seminarbestimmendes Moment fixiert. Heterogenität wird sichtbar, ohne dass sie in diesem Moment künstlich thematisiert werden muss. Im Verlauf des Seminars werden in den jeweiligen Reflexionen Begründungen für die jeweilige Themenwahl von den Studierenden vorgetragen. Auch hier werden biografische Bezüge sichtbar und damit als Gründe für die Themenwahl transparent und nachvollziehbar für die Kommilitonen und Kommilitoninnen. Im Rückblick auf die Themenwahl und deren Begründung wird für die Studierenden zum Einen die Bedeutung von Diversität für die Entstehung von Vielfalt ausgewählter Themen und damit für die Bereicherung des Seminars deutlich. Zum Anderen werden die Fähigkeiten angebahnt, Interessen- und Lebenslagen anderer zu verstehen und zu achten (sozial-kognitive Empathie).

Gleiches geschieht in den Reflexionsphasen der Seminare. Immer wieder erfahren die Studierenden, wie unterschiedlich ihre Angebote von ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen wahrgenommen und reflektiert werden und wie unterschiedlich sie selbst als Lernende auf die Angebote ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen reagieren. Diversität wird damit erfahrbar und zugleich konstituierend für die Planung der didaktischen Miniaturen¹.

5.1.1.2 Übertragung von Eigenverantwortung, Identifikation mit dem Prinzip partnerschaftlicher und demokratische Bildung

Mit der Entscheidung, ein Thema selbst zu wählen, übernehmen die Studierenden Verantwortung für sich und ihre Kommilitonen und Kommilitoninnen. Sie erfahren nahezu beiläufig dabei, dass Beteiligung einerseits die Übernahme von Verantwortung nach sich zieht, aber zugleich andererseits die Bereitschaft der Dozierenden verlangt, Verantwortung abzugeben und als Kooperationspartner vertrauensvoll den Prozess der Erarbeitung des Themas zu begleiten. Absprachen, Kompromisse und letztlich auch das Nachvollziehen der Wünsche und Vorstellungen anderer Studierender tragen dazu bei, dass bereits in der ersten Seminar-

¹ Didaktische Miniaturen sind Lehrveranstaltungen, die von Studierenden in Absprache mit dem Dozenten vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet werden. Sie beinhalten die Auseinandersetzung mit Theorien sowie deren didaktische Aufbereitung für die Kommilitoninnen und Kommilitonen und die gemeinsame Reflexion (vgl. Wedekind 2013).

sitzung die Bedeutung von Inklusion ohne jegliche theoretische Verortung erlebt und vielleicht auch schon erfahren werden konnte (individuelle Regulationsfähigkeit).

5.1.1.3 Prozess- /Ergebnisorientierung inklusiver Bildungsprozesse und Offenheit gegenüber sachlichen Evaluationen in professionellen Kontexten

Speziell in den Reflexionsrunden erleben die Studierenden die Bedeutsamkeit von Selbstbildungsprozessen und deren Abhängigkeit von vielen Bedingungsfaktoren, die zum Teil in der eigenen Biografie (Interessenlagen, Bedürfnisse, Motive, ...) zu finden sind, aber auch durch äußere Umstände (pädagogisches Setting, Aufbau von Beziehungen zu Kommilitonen und Kommilitoninnen, die als Lernbegleitende agieren, ansprechende Gestaltung von Lernumgebungen, ...) geprägt sein können. Indem die Studierenden die determinierenden Bedingungen des Bildungsprozesses sachlich evaluieren, können sie sich der zugrunde liegenden Heterogenität in der Gruppe nicht entziehen. Diversität wird nahezu von selbst zum Thema professioneller Selbstverständigung und inklusive Pädagogik eine Forderung, die sich aus dem Erlebten ergibt.

5.1.1.4 Barrierefreie Zugänge zu Inhalten ermöglichen

Bei der Planung der didaktischen Miniaturen setzen sich die Studierenden in der Phase der Sachanalyse intensiv mit den fachlichen Inhalten ihres Themas auseinander und legen entsprechende Ziele fest. Anschließend entwickeln sie methodische Ideen zur Umsetzung. Bereits in dieser Phase versuchen sie unterschiedliche Zugänge zum Thema anzudenken. Spätestens dann, wenn die Studierenden über den Aufbau einer entsprechenden Lernumgebung beraten, beginnen sie sich intensiv mit der Heterogenität in ihrer Seminargruppe auseinander zu setzen. Während ein Studierender/eine Studierende eher den rationalen Zugang zum Thema sucht, braucht ein anderer Studierender/eine andere Studierende eher eine sinnliche Annäherung. Jemand benötigt klare Anweisungen, um einen Anfang zu finden, wieder eine andere Person eher Raum für die selbstständige Erschließung und kreative Annäherung an das Thema. Mit einer Lernumgebung, die unter Beachtung dieser und weiterer differenter Aspekte individualisierten Lernens aufgebaut ist, werden Barrieren zur inhaltlichen Erschließung abgebaut. Die Möglichkeit den Lernweg, die Lernpartner, den Lernort und die Methoden zur Erschließung des Themas selbst auszuwählen, baut weitere Hindernisse/Barrieren für die individuelle Erschließung eines Themas ab. In der jeweils anschließenden Reflexion der didaktischen Miniatur werden diese Vorüberlegungen vorgestellt und deren Wirksamkeit von der Gruppe gespiegelt. Heterogenität und die pädagogisch angemessene Antwort – inklusive Pädagogik – werden auf der Grundlage gemeinsamer Erfahrungen ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt.

5.2 Beispiel 2: Das Modul Mathematik und die spezifische Didaktik im Elementar- und Primarbereich

Am Beispiel der zu erbringenden Prüfungsleistung im Modul „Mathematik und ihre spezifische Didaktik im Elementar- und Primarbereich“ möchten wir das Potenzial alternativer Prüfungsmethoden im Rahmen der Lernwerkstattarbeit weiter vertiefen. Das Modul besteht aus einem vier Semesterwochenstunden umfassenden Seminar mit 16 Veranstaltungen im 4. Semester. Ziel des Seminars ist es vor allem, neben der Erarbeitung fachbezogener und fachdidaktischer Wissensbestände, diese Wissensbestände zu nutzen, um sich fachlich fundiert zu Materialien, Programmen und Konzepten der frühen mathematischen Bildung zu positionieren und Bildungsangebote in diesem Bildungsbereich zu gestalten. Dies wird als Lernziel des Seminars auch bereits in der ersten Sitzung formuliert. Ebenfalls in der ersten Sitzung wird das Seminarkonzept, einschließlich der Anforderungen an den Leistungsnachweis vorgestellt und damit der Rahmen des gemeinsamen Lernens transparent gemacht. Als Prüfungsleistung besteht in diesem Seminar die Möglichkeit, in einer Kleingruppe eine Lernumgebung, in der die Kommilitoninnen und Kommilitonen ca. anderthalb Stunden selbst mathematisch tätig werden können, zu planen, durchzuführen und zu reflektieren sowie diesen Prozess zu dokumentieren und nochmals zusammenfassend zu reflektieren. Diese Vorgehensweise ist den Studierenden aus dem Modul „Naturwissenschaften und ihre spezifische Didaktik im Elementar- und Grundschulbereich“ im 3. Semester vertraut. Für die Gestaltung der Lernumgebung können die Studierenden auf verschiedenste Materialien, Programme und Konzeptionen früher mathematischer Bildung zurückgreifen, die ihnen in der zweiten Seminarsitzung kurz vorgestellt werden und als Material in der Lernwerkstatt vorhanden sind. Die Materialien/Programme und Konzeptionen weisen einen unterschiedlichen Grad an theoretischer Fundierung und Strukturierung auf. Das Angebot reicht vom Materialkoffer „Mengen, zählen, Zahlen (MZZ): Die Welt der Mathematik verstehen“ (Krajewski et al. 2007) über Materialien aus dem Projekt „mathe2000“ oder dem Konzept „Gleiches Material in großer Menge“ (Lee 2010) bis zu offenen Konzepten wie der „Rappel-Rechen-Kiste“ aus der Zeitschrift für die Praxis in KiGa und KiTa, Entdeckungskiste.

Bevor die Studierenden sich für ein Material entscheiden und Arbeitsgruppen bilden, ermöglichen ihnen die ersten inhaltlichen Sitzungen individuelle Zugänge zu den Themen „Mathematik“ und „frühe mathematische Bildung“.

Die erste Sitzung widmet sich vollständig lernbiographischer Arbeit. Methodisch gestützt erkunden die Studierenden zunächst in Interviews, dann in Kleingruppen ihre (lern-)biographischen Erfahrungen mit Mathematik und dokumentieren sie auf Postern. Anschließend werden diese gemeinsam im Plenum vorgestellt und diskutiert. Die zweite Sitzung bietet Raum, aktiv – wieder in kleinen Gruppen – in der räumlichen Umgebung innerhalb und außerhalb der Hochschule nach

mathematischen Spuren zu suchen. Diese werden von den Gruppen systematisiert, dokumentiert und vorgestellt. Diese Gruppenpräsentationen bieten das Fundament für die Erarbeitung einer fachwissenschaftlichen Definition von Mathematik – dem zentralen fachlichen Gegenstand der kommenden Wochen im Seminar. In den folgenden drei Wochen wird im Seminar mit unterschiedlichsten Methoden an einer grundlegenden gemeinsamen fachwissenschaftlichen Wissensbasis gearbeitet. Die Auseinandersetzung mit dem aktuellen Forschungsstand zu entwicklungs-, lern- und motivationspsychologischen Aspekten mathematikbezogener Bildungsprozesse bei Kindern mündet in der gemeinsamen Erarbeitung und Begründung von altersgemäßen mathematischen Bildungszielen und didaktischen Prinzipien. Parallel dazu haben die Studierenden Zeit, die bereitstehenden Materialien, Programme, Konzepte zu sichten und eine Auswahl für den Leistungsnachweis zu treffen.

Bereits im ersten Teil des Seminars wechseln traditionelle Unterrichtsphasen mit Phasen der stark an der Lernwerkstattarbeit orientierten Unterrichtsdidaktik. In den auf diesen ersten Seminarteil folgenden neun Wochen steht nun das Lernen in der Lernwerkstatt im Mittelpunkt des Seminargeschehens. Die Planung dieser Werkstatteinheiten obliegt jeweils einer Kleingruppe von Studierenden und ist Gegenstand der Prüfungsleistung. Diese umfasst: (1) Die praktische Umsetzung des jeweils ausgewählten Angebotes früher mathematischer Bildung in einer Lernumgebung, in der die Kommilitonen und Kommilitoninnen mathematisch tätig werden können. (2) Die Begleitung der Kommilitoninnen und Kommilitonen bei der Exploration und dem Tätigsein in der Lernumgebung. (3) Die fundierte Moderation eines Fachgesprächs zu dem ausgewählten Material, Programm, Konzept, in dem die theoretischen Grundpositionen, didaktischen Prinzipien und angestrebten Bildungsziele erarbeitet werden. (4) Die Moderation der gemeinsamen Reflexion: Begründung der Themenwahl, der angestrebten Ziele, Gestaltung der Lernumgebung und der Reflexion durch die Kommilitoninnen und Kommilitonen sowie die schriftliche Dokumentation der didaktischen Miniatur und der Arbeitsergebnisse.

Die Erfahrungen in den durch die Studierenden vorbereiteten Lernumgebungen werden von der Dozentin in den Reflexionsrunden fachlich begleitet und durch weiteren Input zu Themen wie der Vielfalt von Entwicklungsverläufen, der Bedeutung von Sprache für Mathematik sowie fachdidaktischen Aspekten von Arithmetik, Geometrie und Sachrechnen angereichert.

5.2.1 Was hat diese Gestaltung der Prüfungsanforderung mit Inklusion zu tun?

5.2.1.1 Heterogenität als konstituierendes Merkmal von Bildungsprozessen und Lehr-Lern-Angebote auf die Prüfungsangebote abstimmen

Das Angebot verschiedener, bereits im Vorfeld zugänglicher Materialien, Programme und Konzepte früher mathematischer Bildung eröffnet den Studierenden die Möglichkeit, ein ihren Ressourcen, Interessen und Motivationslagen entsprechendes Thema für ihren Leistungsnachweis auszuwählen. Dieses soll aus ihrer Perspektive am besten dafür geeignet sein, ihr im Seminar erworbenes Wissen unter Beweis zu stellen. Die oben aufgezählten Teilanforderungen der Prüfungsleistung ermöglichen den Studierenden die Präsentation ihres Wissens auf unterschiedlichen Repräsentations- und Abstraktionsebenen und beschränkt sich dabei nicht auf das Wiedergeben von kurzfristig gelernten Informationen. Damit ist eine wichtige Voraussetzung für ein ressourcen- und kompetenzorientiertes Prüfen gegeben.

5.2.1.2 Übertragung von Eigenverantwortung und Identifikation mit dem Prinzip partnerschaftlicher und demokratischer Bildung

Diese Form des Leistungsnachweises ist in hohem Maße mit der Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen verbunden. Der Erfolg des Leistungsnachweises wird, neben der selbst verantworteten Qualität des fachlichen Inputs der Studierenden, auch von ihren persönlichen Ansprüchen bzgl. der Gestaltung und Umsetzung mitbestimmt. Dabei fordert die Gestaltung der didaktischen Miniatur sowohl die eigene Regulationsfähigkeit als auch die sozial-kognitive Empathiefähigkeit der Studierenden für ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen heraus. Die Studierenden werden in diesem Prüfungssetting zu Lernbegleitende. In der Prüfungssituation agieren sie als Expertinnen und Experten für ihr Thema und die entsprechende didaktische Umsetzung. Die Dozierenden sind dabei nicht primär als Prüfende und Expertinnen und Experten präsent, sondern als beobachtende bzw. selbstlernende Akteure in der Werkstatt aktiv.

5.2.1.3 Prozess- und Ergebnisorientierung inklusiver Bildungsprozesse und Offenheit gegenüber sachlicher Evaluation in professionellen Kontexten

In der fachlichen Diskussion und der Reflexion der didaktischen Miniatur geht es konkret auch um die Prozesse und Kontexte, die die (Lern-)Erfahrung ermöglichen. Das als „Prüfungsthema“ gewählte Material, Projekt oder Konzept früher mathematischer Bildung wird so zum Rahmen und Gegenstand des Bildungsprozesses. Die Reflexion der didaktischen Miniaturen kann als „sachliche Evaluation“ in einem professionellen Rahmen verstanden werden (Tippelt & Schmidt-Hertha 2013, 218). Dabei geht es sowohl um die inhaltliche Rekonstruktion des gewählten didaktischen Ansatzes als auch um die Rekonstruktion des pädagogi-

schen Handelns in der didaktischen Miniatur. In einem Prozess des „wechselseitigen Verstehens durch Nachvollziehen von individuellen Absichten“ (Tippelt & Schmidt-Hertha 2013, 218) werden – auf Augenhöhe zwischen Lehrenden und Lernenden – fachliche Inhalte der Materialien, Programme und Konzepte aber auch Gelingensbedingungen pädagogischer Bildungsprozesse von den Prüflingen präsentiert, teilweise mit der Gruppe erarbeitet und zusammengefasst. Für die didaktische Miniatur erstellte Materialien hinterlassen „Lernspuren“ in der Werkstatt als sichtbares Resultat der Prüfungsvorbereitung.

5.2.1.4 Barrierefreie Zugänge zu Inhalten ermöglichen

Die Barrierefreiheit wird bei dieser Form der Prüfungsanforderung in zweierlei Hinsicht ermöglicht: Zum einen können die Studierenden den Zugang zum Material, Programm oder Konzept frei wählen, ebenso wie die Form der Präsentation, der Lernbegleitung, der Moderation des Fachgesprächs und der Reflexion. Zum anderen werden in der Lehr-Lernforschung belegte leistungsbeeinträchtigende Barrieren institutionalisierter Bildungsprozesse (vgl. z.B. Klauer & Leutner 2007; Helmke 2009) abgebaut: Die Herausforderung dieser Prüfungsanforderung ist nicht mit unter Stress gelerntem, kurzfristig abrufbarem Wissen zu bewältigen, sondern erfordert – und ermöglicht gleichzeitig – eine intensive Auseinandersetzung mit den Materialien, Programmen, Konzepten früher mathematischer Bildung, dem aktuellen Wissensstand zu frühen mathematischen Bildungsprozessen, den Bildungszielen sowie didaktischen Herangehensweisen und befördert damit die langfristige Verankerung im Gedächtnis. Die Möglichkeit, das Prüfungssetting selbst aktiv zu gestalten und in ihm eigenverantwortlich zu agieren, eröffnet die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Kompetenz und schafft damit aus motivationspsychologischer Perspektive eine Atmosphäre, in der sich vorhandene Kompetenzen der Studierenden entfalten können. Dies ist beispielsweise für Studierende mit angstbestimmt lernmotiviertem Studienverhalten eine bedeutsame Unterstützung ihrer Motivationsregulation (vgl. Metzger et al. 2012).

6 Zusammenfassung

Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit in der Ausbildung zukünftiger Pädagoginnen und Pädagogen bieten vielfältige Möglichkeiten, Inklusion als immanenten Gegenstand pädagogischer Interaktionen und professioneller Kompetenzaneignung zu thematisieren, zu problematisieren und vor allem zu realisieren. Als gelebte, erlebte und reflektierte Wirklichkeit wertschätzender Interaktionsprozesse trägt Lernwerkstattarbeit in der von uns dargestellten Weise dazu bei, inklusive Pädagogik nicht nur als Vision und Glaubensbekenntnis in der Ausbildung zu thematisieren, sondern als machbare und lohnenswerte Erneuerung pädagogischer Praxis nachhaltig in den Haltungen und Handlungen zukünftiger Pädagoginnen und Pädagogen zu verankern. In Abwandlung einer Aussage von Hart-

mut von Hentig (1993, 218) zum Thema Demokratieerziehung hier folgende abschließende Bemerkung: „An Inklusion („Demokratie“ wurde von den Autoren im Zitat durch „Inklusion ersetzt“) kann nur glauben, wer erlebt hat, dass sie hält, was sie verspricht, dass sie möglich ist. Sie verspricht, dass meine Stimme in den gemeinsamen Angelegenheiten gehört wird – wirklich gehört wird.“

7 Literatur

- Albert, Christine (2000): Lernwerkstatt Kindergarten. Neuwied, Kriftel, Berlin.
- CHE Consult GmbH (Hrsg.) (2012): Studienrelevante Diversität. Kurzbeschreibung einer Methodik und von ermittelten Studierendentypen. CHE Consult GmbH: Gütersloh.
- Döbert, Hans & Weishaupt, Horst (Hrsg.) (2013): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Waxmann: Münster.
- Ernst, Karin (1993): „Lernwerkstätten – eine Übersicht.“ In: Ernst & Wedekind (Hrsg.): Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich, Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 91. Frankfurt.
- Feuser, Georg (2008): Integration. In: Lingenauber (Hrsg.): Handlexikon der Integrationspädagogik. Bochum: Projekt-Verlag, 103-107.
- Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.) (2009): Natur-Wissen schaffen, Bd. 2: Frühe mathematische Bildung. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Gronemeyer, Marianne (2009): Die Macht der Bedürfnisse. Überfluss und Knappheit. 2. Aufl.. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt.
- Haug, Peder (2008): Inklusion als Herausforderung der Politik im internationalen Kontext. In: Kreutzer & Borgunn Ytterhus (Hrsg.), 36-51.
- Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 2. Aktualisierte Auflg. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Hentig, Hartmut v. (1993): Die Schule neu denken. München/ Wien: Hanser Verlag.
- Klauer, Josef & Leutner, Detlev (2007): Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie. Beltz Psychologie Verlags Union: Weinheim.
- Klein, Ferdinand (2010): Inklusive Erziehung- und Bildungsarbeit in der Kita. Heilpädagogische Grundlagen und Praxishilfen. Bildungsverlag EINS: Troisdorf.
- Krajewski, Kristin; Niding, Gerhild & Schneider, Wolfgang (2007): Förderboxen für KiTa und Anfangsunterricht: KiTa-Förderboxen: Mengen, zählen, Zahlen (MZZ): Die Welt der Mathematik verstehen. Koffer mit Fördermaterialien und Handreichungen. Cornelsen: Berlin.
- Krappmann, Lothar (2012): Das Recht auf Bildung in der frühen Kindheit – ein weltweiter Wandel. Vortrag im Rahmen der Frühpädagogischen Abendvorlesung an der Alice Salomon Hochschule Berlin. 10.05.2012.
- Lee, Kerensa (2010): Kinder erfinden Mathematik. Gestaltendes Tätigsein mit gleichem Material in großer Menge. Verl. Das Netz: Weimar.
- Lingenauber, Sabine (2008) (Hrsg.): Handlexikon der Integrationspädagogik. Bochum: Projekt-Verlag.
- Metzger, Christiane; Schulmeister, Rolf & Martens, Thomas (2012): Motivation und Lehrorganisation als Element von Lernkultur. Zeitschrift für HS-Entwicklung. Jg. 7, Nr. 3, S. 36 – 50.
- Nentwig-Gesemann, Iris; Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Harms, Henriette & Richter, Sandra (2011): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Bd. 24. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF). Deutsches Jugendinstitut e.V.: München.
- Prenzel, Annedore (2010). Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. WiFF Expertise. Bd. 5. Deutsches Jugendinstitut e.V.: München.

- Reich, Kersten (2008): *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Beltz
- Sulzer, Annika & Wagner, Petra (2011): *Inklusion in Kindertageseinrichtungen - Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte*. WIFF Expertise. Bd. 15. Deutsches Jugendinstitut e.V.: München.
- Tippelt, Rudolf; Reupold, Andrea; Strobel, Claudia & Kuwan, Helmut (2009): *Lernende Region – Netzwerke gestalten*. Bertelsmann: Bielefeld.
- Tippelt, Rudolf & Schmidt-Hertha, Bernhard (2013): *Inklusion im Hochschulbereich*. In: Döbert & Weishaupt (Hrsg.), 203 – 229.
- Treber, Monika (2011): *Vielfalt und Inklusion als Herausforderung einer Pädagogik der Kindheit*. In: Jungk et al. (Hrsg.), 13-25.
- VeLW (Hrsg.) (2009): *Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit*. Berlin.
- Wedekind, H. (2006): *Didaktische Räume – Lernwerkstätten – Orte einer basisorientierten Bildungsinnovation*. In: *Gruppe & Spiel*, H 4/2006.
- Wedekind, Hartmut (2007): *Lernwerkstätten. Übungsräume für demokratisches Handeln*. In: *Grundschulunterricht H3/2007*. Schulverlag GmbH: Oldenbourg.
- Wedekind, Hartmut (2011): *Eine Geschichte mit Zukunft*. In *Grundschule H 6/2011*. Westermann Verlag.
- Wedekind, Hartmut (2013): *Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretische hinterfragbar machen*. In: Coelen & Müller-Naendrup (Hrsg.), 22ff.
- Westphal-Radisch, Tabea (2012): *Vom Reflektieren eigener Erfahrungen zum bewussten pädagogischen Handeln*. In: *alice-Magazin der Alice Salomon Hochschule*, H23/2012, Berlin.
- Wocken, Hans (2009): *Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik. Ein Beitrag aus der Tagung: Unterricht in heterogenen Klassen (Teil 2). Module zur Heterogenität*. Bad Boll, 14.-16.12.2009. Online verfügbar unter: <http://www.ev-akademie-boll.de/fileadmin/res/otg/501909-Wocken.pdf>.