

Baar, Robert [Hrsg.]; Feindt, Andreas [Hrsg.]; Trostmann, Sven [Hrsg.]
Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, 270 S. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Baar, Robert [Hrsg.]; Feindt, Andreas [Hrsg.]; Trostmann, Sven [Hrsg.]: Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, 270 S. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-264653 - DOI: 10.25656/01:26465; 10.35468/5742

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-264653>

<https://doi.org/10.25656/01:26465>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-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 alter or transform this work or its contents at all.

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

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Lernen und Studieren in Lernwerkstätten



Robert Baar
Andreas Feindt
Sven Trostmann
(Hrsg.)

Struktur und Handlung in Lernwerkstätten

**Hochschuldidaktische Räume zwischen
Einschränkung und Ermöglichung**

Baar / Feindt / Trostmann
**Struktur und Handlung
in Lernwerkstätten**

Lernen und Studieren in Lernwerkstätten

Impulse für Theorie und Praxis

Herausgegeben von

Barbara Müller-Naendrup, Hartmut Wedekind,
Markus Peschel, Eva-Kristina Franz,
Johannes Gunzenreiner

Robert Baar
Andreas Feindt
Sven Trostmann
(Hrsg.)

Struktur und Handlung in Lernwerkstätten

Hochschuldidaktische Räume zwischen
Einschränkung und Ermöglichung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Der vorliegende Band ist aus der 10. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten hervorgegangen, die im Februar 2017 an der Universität Bremen unter dem Titel: „Ich tu’ was! Lernwerkstatt als pädagogisch-didaktischer Lern- und Erfahrungsraum“ stattfand.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2019.k. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Coverfoto: © Lena Ahlers, Pauline Böse, Tammo Fremy und Sven Trostmann.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2019.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2304-3

Vorwort der Reihenherausgeber*innen

„Spielraum lassen. Spielraum lassen: Das ist das Geheimnis.“
(Hugo Kükelhaus)

Wer die Berufszuschreibungen und Biographie über Hugo Kükelhaus als Pädagoge, Handwerker, Philosoph, Künstler, Forscher und Schriftsteller betrachtet, mag durchaus einige Berührungspunkte mit der Lernwerkstatt-Idee erkennen. Sie lassen sich nicht nur mit Blick auf seine Überlegungen zum Einfluss von gestalteten Lernumgebungen auf den Organismus des Menschen zurückführen, die er u.a. in dem im Jahre 1973 erschienenen Buch „Unmenschliche Architektur. Von der Tierfabrik zur Lernanstalt“ dargelegt hat. Für Kükelhaus gehört die Vielgestaltigkeit der Umwelt, die geprägt sein sollte von wohldosierten Reizen, zu den wichtigen Lebens- und damit auch Lernbedingungen. Ganz konkret finden sich zudem in manchen Lernwerkstätten einzelne Elemente bzw. Stationen seiner Erfahrungsfelder zur Entfaltung der Sinne, wie z.B. die Drehscheiben. Sie inspirieren zur aktiven Auseinandersetzung mit den Phänomen, zum Anfassen, Ausprobieren und zu konkreten (Denk-)Handlungen. Gleichzeitig bietet ihre Struktur den Rahmen für Erkenntnisprozesse über bestimmte physiologische Gesetzmäßigkeiten. Die Akteurinnen und Akteure an den Stationen entscheiden vor Ort selbst, inwieweit sie sich in ihren Handlungen durch die vorgegebenen Strukturen leiten lassen, was sie für sich daraus ableiten, ob sie Andere an ihren Erfahrungen teilnehmen lassen und ob sie darüber hinaus Strukturen mit ihrem Handeln auch hinterfragen oder gar verändern können.

Dieses hier angedeutete interdependente Verhältnis von Struktur und Handlung spiegelt sich auch in dem Diskurs um das Selbstverständnis und die Bedeutung von Hochschullernwerkstätten wider. Lernwerkstätten an Hochschulen verstehen sich als Spielräume in universitären und hochschulischen Bildungskontexten. Sie erheben den Anspruch, über eine Qualitätsverbesserung der praktizierten Lehr-Lernkulturen Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen und Pädagoginnen bzw. Pädagogen nachhaltig zu unterstützen. Damit bewegen sie sich mit ihren non-formalen und formalen Bildungsangeboten in einem Spannungsfeld, dass u.a. geprägt ist durch die Hochschulstrukturen und curricular bedingte Vorgaben in stark modularisierten Studiengängen und durch ein reformorientiertes Selbstverständnis, welches zur Selbsttätigkeit, zum gemeinsamen Querdenken, Ausprobieren und Weiterentwickeln einlädt. Dieses Austarieren von Struktur und Handlung prägt die fast vierzigjährige Geschichte der Hochschullernwerkstätten

von Beginn an. Ein kurzer Blick auf die in dieser Reihe bereits aufgegriffen Themenfelder der internationalen Fachtagungen der Hochschullernwerkstätten kann dies bestätigen. Hier sind das Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein, der Anspruch von Hochschullernwerkstätten als Orte einer inklusiven Bildung, die Kennzeichnung von Lernwerkstattarbeit als Prinzip und die didaktischen Überlegungen zur Fachlichkeit in Lernwerkstätten zu nennen. Mit dem vorliegenden Band wird nun das Verhältnis von Struktur und Handlung explizit aufgegriffen. Sowohl die theoriebasierte Einordnung aus handlungs- und strukturtheoretischer sowie praxeologischer Sicht als auch die Kennzeichnung der Situation in einer sich wandelnden Hochschullandschaft eröffnen einen spannenden wissenschaftlichen Diskurs zum Thema mit vielfältigen Zugängen zu den möglichen Spielräumen von Hochschullernwerkstätten.

Gerne lassen wir Sie daran teilhaben und wünschen Ihnen interessante Einblicke und Impulse bei der Lektüre.

Barbara Müller-Naendrup, Hartmut Wedekind
Markus Peschel, Eva Franz, Johannes Gunzenreiner

Inhalt

Robert Baar, Andreas Feindt und Sven Trostmann

Einleitung

Lernwerkstätten: Innovative Hochschuldidaktik in
durchstrukturierten Bildungsgängen 11

Robert Baar und Andreas Feindt

Struktur und Handlung in Lernwerkstätten –
eine theoretische Einordnung 19

Barbara Müller-Naendrup

„Ich denk’ – ich tu’ – WIR lösen was!“ – Problem Based Learning
in Hochschullernwerkstätten 27

Corinna Schmude und Hartmut Wedekind

Lernwerkstatt(arbeit) zwischen pädagogischem Anspruch und
strukturellen Rahmenbedingungen 40

Robert Baar und Andreas Feindt

Inklusion trifft Lernwerkstatt – Ein hochschuldidaktischer Rahmen
zur Bearbeitung studentischer Einstellungen zu Inklusion 51

Ralf Benölken und Marcel Veber

Lernwerkstattarbeit an der Schnittstelle von Fachdidaktik und
Schulpädagogik 63

Mirja Kekeritz

„Wann gebe ich jetzt Impulse oder wann nicht“ – Herausforderungen
der Bildungs- und Lernprozessbegleitung in Lernwerkstätten 74

Markus Peschel und Pascal Kihm

Fachliche Kompetenz der Lernbegleitung in Lernwerkstätten 84

Ralf Schneider, Mark Weißhaupt, Leonie Brumm,

Clemens Griesel und Lisa Klauenberg

Lernumgebungen in Hochschullernwerkstätten – Potenziale und
Herausforderungen einer zweifachen Adressierung 95

Pascal Kihm, Jenny Diener und Markus Peschel

Kinderfragen in der Lernwerkstatt 109

<i>Marc Godau, Sandra Tänzer, Marcus Berger, Gerd Mannhaupt und Jens Knigge</i> Implementation einer Hochschullernwerkstatt. Zur Entwicklung des Lernwerkstatt-Konzepts an der Universität Erfurt	120
<i>Kathrin Kramer, Dietlinde Rumpf, Miriam Schöps und Siglinde Spuller</i> Die Ambivalenz strukturierender Bedingungen. Überlegungen zu Einflussfaktoren auf studentische Tätigkeiten in der Hochschullernwerkstatt	133
<i>Axel Jansa und Lena S. Kaiser</i> Hochschullernwerkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen – Eine Verortung zwischen berufsfeldbezogenen Kompetenzen, reflektiertem Theorie-Praxis-Bezug und Möglichkeiten einer eigenständigen Positionierung	145
<i>Corina Rohen</i> Handlungsorientiertes Lernen in der ISSU-Werkstatt (Interdisziplinäre Sachbildung/Sachunterricht) an der Universität Bremen	157
<i>Kornelia Lehner-Simonis</i> Kinder als Naturforscher/innen – KaN. Ein Konzept für die Lernwerkstattarbeit	167
<i>Jeanette Hoffmann, Franziska Herrmann und Martin Schweda</i> Lesen, Schreiben, Sehen, Zeichnen, Erzählen... und darüber ins Gespräch kommen – in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule an der TU Dresden	173
<i>Mareike Kelkel und Markus Peschel</i> Lernwerkstätten und Schülerlabore – Unterschiedliche Konzepte, ein Verbund. Kooperation zwischen Gofex und NanoBioLab im Rahmen des Gofex-Projektpraktikums als Beispiel für kooperatives Lernen	185
<i>Sabrina Schude und Susanne Pietsch</i> Fremdheit – ganz anders! Möglichkeiten struktureller Kooperation von Studienwerkstätten und Auswirkungen auf die Handlungsebene anhand eines Beispiels zum Thema Fremdheit	189
<i>Ulrike Stadler-Altmann</i> EduSpace Lernwerkstatt als Verknüpfungsraum zwischen Praktikum und universitärer Lehre	201

Dorothee Falkenreck und Nikola Götzl

Die Lernwerkstatt Inklusion der Universität Osnabrück 214

Marek Grummt, Miriam Schöps und Marcel Veber

Der Raum als 3. Pädagoge in der kasuistischen
Lehrerinnen- und Lehrerbildung 219

Stefanie Nickel

Die Grundschule von morgen – ein Raum voller Möglichkeiten?! 224

Kathrin Meiners

Werkstatt-Arbeit in der Bildungswerkstatt der TH Köln
am Beispiel des Seminars „Über das Sammeln“ 234

Linda Balzer

Die Bedeutung selbstregulierten Lernens für die Durchführung eines
Rollenspiels im Kontext eines interkulturellen Konflikts 244

David Rott

Partizipation und Kompetenzorientierung – ein Widerspruch?
Überlegungen zum Lehr-Lern-Labor Diagnose und Individuelle
Förderung am Beispiel des Seminarformats
„Fragen einer diversitätssensiblen Schul- und Unterrichtsentwicklung“ 254

Autor*innenangaben 265

Robert Baar, Andreas Feindt und Sven Trostmann

Lernwerkstätten: Innovative Hochschuldidaktik in durchstrukturierten Bildungsgängen

Einleitung

Die 10. Internationale Fachtagung der Hochschullernwerkstätten fand im Februar 2017 unter dem Titel *Ich tu' was! Lernwerkstatt als pädagogisch-didaktischer Lern- und Erfahrungsraum* an der Universität Bremen statt. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Praktikerinnen und Praktiker aus Schulen und anderen pädagogischen Einrichtungen sowie Studierende kamen zusammen, um unter der zusammenfassenden Fragestellung ‚Wer tut was warum und wie und unter welchen Bedingungen?‘ das Verhältnis von Struktur und Handlung in Lernwerkstätten zu bestimmen und dabei die Akteurinnen und Akteure in den Mittelpunkt der Überlegungen zu rücken.

Auf der Handlungsebene wurde danach gefragt, zu welchen Inhalten und auf welche Weise Studierende und andere Beteiligte in Lernwerkstätten agieren: Welche Handlungstheorien werden zugrunde gelegt, welchen Stellenwert spielt Handeln beispielsweise im Sinne Deweys in den Konzepten der Werkstätten? Wie werden Angebote gestaltet, die Erkenntnis- und Erfahrungsräume bereitstellen, Denkhandeln befördern und forschende wie reflexive Prozesse ermöglichen? Chancen, Möglichkeiten und Unterstützungsangebote für Lern- und Professionalisierungsprozesse sollten genauso herausgearbeitet werden wie Barrieren und der Umgang mit ihnen: Von wem und wozu wird beispielsweise Unterstützung gesucht und genutzt, von wem warum nicht? Vor dem Hintergrund, dass Lernwerkstätten in der Tradition des demokratischen Lernens stehen, bei dem es um die leitenden Prinzipien Autonomie, Partizipation und Solidarität geht, wurde danach gefragt, ob und wie Lernwerkstätten ein solches begleiten.

Auf der Strukturebene wurden folgende Fragen aufgeworfen: Wie werden in Lernwerkstätten die Qualifikationsziele lehramtsbezogener und elementarpädagogischer Studiengänge strukturell eingebunden? Mit welchen Maßnahmen wird eine gleichzeitige Orientierung an curricular festgelegten Kompetenzen sowie die Modularisierung von Studiengängen mit dem konzeptionellen Anspruch von Lernwerkstätten verbunden, selbstbestimmtes, autonomes sowie informelles Lernen zu fördern? Welche Auswirkungen hat diese doppelte Orientierung für demokratisches Lernen in Lernwerkstätten im Rahmen der schul- und kindheitspädagogischen Studiengänge?

Nicht alle der aufgeworfenen Fragen konnten im Rahmen der Tagung bearbeitet und beantwortet werden. Dennoch zeichnete sich in den Vorträgen und Workshops ab, dass Hochschullernwerkstätten durchaus über das Potential verfügen, das Verhältnis von Selbstverständnis sowie Anspruch einerseits und institutionellen sowie strukturellen Vorgaben andererseits konstruktiv zu bearbeiten. Der wahrgenommene Widerspruch zwischen non-formalen Idealen der Lernwerkstätten und formalen Ansprüchen der Hochschulen in Post-Bologna-Zeiten bleibt zwar weiterhin bestehen, er wird aber als Herausforderung angenommen, dem konstruktiv begegnet wird und der letztlich dazu führt, dass sich Hochschullernwerkstätten konzeptionell weiterentwickeln.

Der vorliegende Tagungsband dokumentiert die Gedanken, Thesen, Theorien, Konzepte und Forschungsergebnisse, die im Rahmen der Fachtagung präsentiert und diskutiert wurden. Dass manche der Beiträge dabei eine eher deskriptive Ebene einnehmen und vor allem bestehende und sich entwickelnde Konzepte beschreiben, zeigt einerseits, dass an einer theoretischen Schärfung im wissenschaftlichen Umfeld der Hochschullernwerkstätten weiterhin gearbeitet werden kann. Andererseits dokumentiert dieser Umstand aber auch, dass an vielen Orten intensiv an der Entwicklung innovativer, oftmals auch experimenteller Konzepte gearbeitet wird, die darum bemüht sind, das Verhältnis von Handlung und Struktur auf der Ebene hochschuldidaktischer Praxis auszutarieren. Darüber hinaus spiegelt sich darin das prozessorientierte und kommunikative Verständnis von Lernwerkstätten selbst und des Vereins NeHle¹ wider: In sozialer Ko-Konstruktion wurden auf der Tagung Erfahrungen und Ideen ausgetauscht und diskutiert, es wurden Konzepte gemeinsam weiterentwickelt und Erkenntnisse gewonnen, die in die Praxis der Hochschullernwerkstätten transferiert werden können. Mit dem Tagungsband werden diese Erkenntnisse dokumentiert und einem weiteren Kreis von Interessierten zur Verfügung gestellt – verbunden mit dem Anliegen, das Verhältnis von Struktur und Handlung und dessen Bedeutung für die Arbeit in Hochschullernwerkstätten weiterhin reflexiv, aber auch theoriebasiert sowie empirisch im Blick zu behalten.

Zu den Beiträgen

Der vorliegende fünfte Band der Reihe „Lernen und Studieren in Lernwerkstätten“ versammelt insgesamt 24 Beiträge, die auf theoretischer und/oder empirischer Basis den oben skizzierten Fragestellungen zu Struktur, Handlung und deren Ver-

1 Der Verein NeHle (Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten) wurde im Rahmen der Tagung in Bremen gegründet. Unter <https://www.lernwerkstatt.info/NeHle> sind weitere Informationen zum Verein zu finden.

hältnis im Kontext der Arbeit in Hochschullernwerkstätten nachgehen. Darüber hinaus enthält er Beiträge, die die vielfältige Landschaft der Hochschullernwerkstätten im deutschsprachigen Raum abbilden, indem sie Werkstätten und deren Konzepte vorstellen, aber auch Seminarformate, die im Rahmen von Werkstätten umgesetzt werden. Manche dieser Beiträge greifen dabei explizit die thematische Schwerpunktsetzung der Tagung auf, setzen die Konzepte in Bezug zu Struktur, Handlung oder beidem. In anderen Beiträgen geschieht dies eher implizit, indem beispielsweise Handlungsweisen in bestimmten Strukturen, oder aber bestimmte Handlungen ermöglichende Strukturen beschrieben werden.

Robert Baar und Andreas Feindt machen es sich mit ihrem in das Tagungsthema einführenden Beitrag *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten – eine theoretische Einordnung* zur Aufgabe, das Verhältnis von Struktur und Handlung theoriebasiert zu klären. Sie rekurrieren dabei auf John Dewey, Anthony Giddens sowie Pierre Bourdieu und zeigen auf, welche Bedeutung deren Ansätze für die Arbeit in Hochschullernwerkstätten haben.

Barbara Müller-Naendrup geht mit ihrem Beitrag *„Ich denk’ – ich tu’ – WIR lösen was!“ – Problem Based Learning in Hochschullernwerkstätten* dem Verhältnis von strukturellen Rahmenbedingungen und konzeptionellem Anspruch von Lernwerkstätten nach. Sie arbeitet heraus, dass das Konzept des *Problem Based Learnings* eine mögliche Brücke zwischen oftmals instruktionsdidaktischer universitärer Lehre und freiem Tätigsein im Lernwerkstättenkontext darstellen kann.

Corinna Schmude und Hartmut Wedekind widmen sich mit ihrem Beitrag *Lernwerkstatt(arbeit) zwischen pädagogischem Anspruch und strukturellen Rahmenbedingungen* ebenfalls dem Spannungsverhältnis, das sich aus dem Selbstverständnis von Lernwerkstätten und curricular verankerten, institutionellen wie strukturellen Rahmenbedingungen ergibt. Sie verfolgen diesen Gedanken in Bezug auf von Studierenden zu erbringende Leistungsnachweise und deren Bewertung durch Dozierende: Insgesamt vier Argumentationslinien werden skizziert, die in der These einer Unvereinbarkeit von Notengebung und Lernwerkstattarbeit münden.

Der Beitrag von Robert Baar und Andreas Feindt *Inklusion trifft Lernwerkstatt – Ein hochschuldidaktischer Rahmen zur Bearbeitung studentischer Einstellungen zu Inklusion* versteht Struktur auf zweierlei Ebenen: Zum einen rekurrieren die Autoren auf Einstellungen von Studierenden, die als mentale Strukturen einen Rahmen für die Bearbeitung des Themas Inklusion im universitären Kontext setzen. Zum anderen diskutieren sie, wie sich die Strukturmerkmale von Forschungswerkstätten und Lernwerkstätten in eine gemeinsame Struktur überführen lassen, um Einstellungen einer reflexiven Bearbeitung zugänglich zu machen.

Ralf Benölken und Marcel Veber widmen sich ebenfalls dem Thema Inklusion im Kontext von Hochschullernwerkstätten und zeigen Verbindungslinien zwischen Lern- und Forschungswerkstätten auf. In ihrem Beitrag *Lernwerkstattarbeit an der Schnittstelle von Fachdidaktik und Schulpädagogik* legen sie dar, wie im Rahmen inklusionssensibler Lernwerkstattarbeit eine Verbindung von fachdidaktisch geprägter Lernwerkstatt sowie schulpädagogisch verankerter Forschungswerkstatt hergestellt werden kann und welche Professionalisierungschancen sich daraus für die Beteiligten ergeben.

Mirja Kekeritz rekonstruiert in ihrem Beitrag „*Wann gebe ich jetzt Impulse oder wann nicht*“ – Herausforderungen der Bildungs- und Lernprozessbegleitung in Lernwerkstätten auf der Grundlage einer qualitativen Studie handlungsleitende Orientierungen von Pädagoginnen und Pädagogen im Kontext einer institutionenübergreifenden Lernwerkstatt zwischen Kindergarten und Grundschule. Sie beschreibt, wie die Professionellen ihre eigene Rolle im kooperativen Lernwerkstattsetting verstehen, ihr Vorgehen in den Interaktionen mit den Kindern erklären und Orientierungspunkte ihrer Interaktionspraxis darlegen.

Auch der Beitrag *Fachliche Kompetenz der Lernbegleitung in Lernwerkstätten* von Markus Peschel und Pascal Kihm thematisiert Lernbegleitung von Kindern in Lernwerkstätten: Im Grundschullabor für offenes Experimentieren an der Universität des Saarlands erhalten Lehramtsstudierende trotz struktureller Hindernisse die Möglichkeit, sich sowohl methodisches Repertoire anzueignen als auch eine grundlegende fachliche Ausbildung zu erhalten.

Ralf Schneider, Mark Weißhaupt, Leonie Brumm, Clemens Griesel und Lisa Klauenberg gehen in ihrem Beitrag *Lernumgebungen in Hochschullernwerkstätten – Potenziale und Herausforderungen einer zweifachen Adressierung* der Frage nach, ob und unter welchen Voraussetzungen für Kinder konzipierte Lernumgebungen auch Lernumgebung für Studierende sein können.

Kinder als Akteurinnen und Akteure stellen Pascal Kihm, Jenny Diener und Markus Peschel in ihrem Beitrag *Kinderfragen in Lernwerkstätten* in den Vordergrund: In ihrem Kurzbeitrag beschreiben sie ein Experimentier-Modell und klären, auf welche Weise Kinder handelnd zum Ausgangspunkt ihres eigenen Forscherweges und ihrer eigenen Erkenntnis werden können.

Marc Godau, Sandra Tänzer, Marcus Berger, Gerd Mannhaupt und Jens Knigge stellen in ihrem Beitrag *Implementation einer Hochschullernwerkstatt. Zur Entwicklung des Lernwerkstatt-Konzepts an der Universität Erfurt* dar, wie vor der Folie eines systemisch-konstruktivistischen Verständnisses von Innovation und auf der Grundlage einer eigens durchgeführten empirischen Untersuchung vor Ort sowie einer literaturbasierten Diskursanalyse mit einem viersäuligen pädagogischen

Konzept eine besondere Struktur für die dort neu eingerichtete Lernwerkstatt entwickelt wurde.

In ihrem Beitrag *Die Ambivalenz strukturierender Bedingungen – Überlegungen zu Einflussfaktoren auf studentische Tätigkeiten in der Lernwerkstatt* stellen Kathrin Kramer, Dietlinde Rumpf, Miriam Schöps und Siglinde Spuller vier verschiedene Lernformate in Lernwerkstätten an der Universität Halle vor und zeigen auf, welche der von den Autorinnen bestimmten strukturellen Bedingungen, die Lernwerkstätten zueigen sind, Studierende in Lernprozessreflexionen und im Rahmen von Beobachtungen thematisieren.

Axel Jansa und Lena S. Kaiser eruieren in ihrem Beitrag *Hochschullernwerkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen*, illustriert anhand des Beispiels der Bildungswerkstatt an der Hochschule Esslingen, das Potential von Lernwerkstätten in Bezug auf die Entwicklung berufsfeldbezogener Kompetenzen und Qualifikationsziele für den Elementarbereich vor dem spezifischen Hintergrund der Strukturmerkmale kindheitspädagogischer Studiengänge.

Corina Rohen beschreibt in ihrem Beitrag *Handlungsorientiertes Lernen in der ISSU-Werkstatt (Interdisziplinäre Sachbildung/Sachunterricht) an der Universität Bremen* ein Format, bei dem Studierende als Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter für Kindergartenkinder sowie Grundschülerinnen und Grundschüler wirken. Besonderes Augenmerk wird dabei auf den handlungsorientierten Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen gelegt, der individualisierte, gemäßigt konstruktivistische Lernsettings impliziert.

Ein ähnliches hochschuldidaktisches Format stellt das Projekt ‚Kinder als Naturforscher/innen‘ an der Universität Wien dar, das Kornelia Lehner-Simonis in ihrem Kurzbeitrag *Kinder als Naturforscher/innen – KaN – Ein Konzept für die Lernwerkstattarbeit* beschreibt. Studierende nehmen dabei ebenfalls die Rolle der Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter für Kinder in einer von ihnen gestalteten Lernumgebung zu naturwissenschaftlichen Themen ein und dokumentieren und reflektieren ihre Arbeit.

Jeanette Hoffmann, Franziska Herrmann und Martin Schweda stellen die Konzeption der Lern- und Forschungswerkstatt an der Technischen Universität Dresden vor: Unter der Überschrift *Lesen, Schreiben, Sehen, Zeichnen, Erzählen... und darüber ins Gespräch kommen* beschrieben sie unter anderem (deutsch-)didaktische Forschungswerkstätten, die Studierenden die Gelegenheit bieten, eigene Zugänge zu Kinderliteratur zu finden, selbst kreative Texte zu schreiben, mit Kindern zu lesen und zu forschen.

Eine Kooperation zwischen Lernwerkstatt und Schülerinnen- bzw. Schülerlabor an der Universität des Saarlandes als Beispiel für kooperatives Lernen stellen Ma-

reike Kelkel und Markus Peschel in ihrem Kurzbeitrag *Lernwerkstätten und Schülerlabore – Unterschiedliche Konzepte, ein Verbund* vor. Ziel des Verbundmodells ist es, Lehramtsstudierenden verschiedener Stufenschwerpunkte in Tandems individuelle Praxiserfahrung beim Experimentieren mit Kindern und die Erprobung und Reflexion ihrer eigenen Rolle als Lernbegleitung zu ermöglichen.

Sabrina Schude und Susanne Pietsch widmen sich ebenfalls der Zusammenarbeit verschiedener Lernwerkstätten. In ihrem Beitrag *Fremdheit – ganz anders! Möglichkeiten struktureller Kooperation von Studienwerkstätten und Auswirkungen auf die Handlungsebene anhand eines Beispiels zum Thema Fremdheit* zeigen sie beispielhaft auf, wie verschiedene, an der Universität Kassel angesiedelte Werkstätten kooperieren.

Ulrike Stadler-Altmann stellt in ihrem Beitrag *EduSpace Lernwerkstatt als Verknüpfungsraum zwischen Praktikum und universitärer Lehre* zunächst die Strukturen des bildungswissenschaftlichen Studiums für den Primarbereich an der Freien Universität Bozen vor, um anschließend das Konzept der dort angesiedelten EduSpace-Lernwerkstatt zu beschreiben. Diese macht sich vor allem zur Aufgabe, den Theorie-Praxis-Transfer zu befördern.

Der Beitrag von Dorothee Falkenreck und Nikola Götzl über die *Lernwerkstatt Inklusion der Universität Osnabrück* erläutert, auf welche Weise die Werkstatt Studierende auf die Arbeit in inklusiven schulischen Settings vorbereitet, darüber hinaus aber auch einen Raum für multiprofessionelle Kooperation darstellt.

Ein werkstattorientiertes Seminarkonzept stellen Marek Grummt, Miriam Schöps und Marcel Veber vor. In ihrem Kurzbeitrag *Der Raum als 3. Pädagoge in der kasuistischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung* beleuchten sie anhand von Passagen aus studentischen Interviews zu einer kasuistischen Forschungswerkstatt, inwiefern die Wirkungen lernwerkstatttypischer räumlicher Botschaften auch in reflexiv-analytischen Tätigkeiten von Lernenden wahrgenommen werden.

Ebenfalls mit Räumen beschäftigt sich Stefanie Nickel. Sie stellt mit ihrem Beitrag *Die Grundschule von morgen – ein Raum voller Möglichkeiten?! die Frage, wo im institutionellen Rahmen der Hochschule kreative Lernprozesse möglich sind und stellt hierzu ein Schulprojekt vor, das in das Konzept des Lerneteliers an der Universität Rostock eingebunden wurde.*

Kathrin Meiners beschreibt mit ihrem Beitrag *Werkstatt-Arbeit in der Bildungswerkstatt der TH Köln am Beispiel des Seminars „Über das Sammeln“* ein im Werkstattkontext angesiedeltes Seminarkonzept, das bestimmte Handlungen in institutionellen Strukturen ermöglicht.

Linda Balzer skizziert mit ihrem Beitrag *Die Bedeutung selbstregulierten Lernens für die Durchführung eines Rollenspiels im Kontext eines interkulturellen Konflikts* Rollenspiel als hochschuldidaktische Methode, die im Rahmen der Lernwerkstatt Religion Plural an der Universität des Saarlandes zur Vermittlung interkultureller Kompetenz zum Einsatz kommt.

Unter den Titel *Partizipation und Kompetenzorientierung – ein Widerspruch? Überlegungen zum Lehr-Lern-Labor Diagnose und Individuelle Förderung am Beispiel des Seminarformats ‚Fragen einer diversitätssensiblen Schul- und Unterrichtsentwicklung‘* stellt David Rott ein Werkstattseminarformat vor, das sich zum Ziel setzt, die analytische Blickweise von Lehramtsstudierenden auf Schule und Unterricht zu schärfen.

Wir danken allen Beitragenden und wünschen den Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre, aus der weitere Überlegungen, Diskurse und Forschungsbe-mühungen zum Verhältnis von Handlung und Struktur im Kontext der Hochschullernwerkstätten erwachsen.

Robert Baar und Andreas Feindt

Struktur und Handlung in Lernwerkstätten – eine theoretische Einordnung

1 Lernwerkstätten in einer sich wandelnden Hochschullandschaft

Seitdem es Lernwerkstätten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie in kindheitspädagogischen Studiengängen gibt, handelt es sich dabei um Formate, die ein anderes Studieren, ein anderes universitäres Lernen, eine andere akademische Realität eröffnen wollen. Seit jeher ist dieses Vorhaben aber auch in einem durchstrukturierten, formalisierten Setting verortet: der Universität bzw. Hochschule mit ihren curricularen Vorgaben, Leistungsüberprüfungen und qualifizierenden Bildungsabschlüssen. Ein anspruchsvolles Vorhaben zeichnet sich ab: Ermöglichung non-formaler, oft auch informeller Bildung in formalen Bildungseinrichtungen.

Zu Gründungszeiten vieler Hochschullernwerkstätten im Fahrwasser der abklingenden Bildungsreform der 1970er und 80er Jahre (für einen historischen Überblick vgl. Müller-Naendrup 1997) war die Passung zwischen non-formalen Idealen der Lernwerkstätten und formalen Ansprüchen der Hochschulen größer als heute. Selbstbestimmtes und selbstreguliertes Lernen, die intensive, vielperspektivische und auch handelnde Auseinandersetzung mit einem Thema standen noch nicht unter dem Diktum von Credit Points und Modularisierung. Es waren vielmehr Angebote an die Studierenden, die diese in ihr individuelles, durch vergleichsweise geringe Vorgaben vorstrukturiertes Curriculum einbauen konnten. Bewertete Leistungsüberprüfungen fanden meist nur am Ende des Grundstudiums sowie zum Abschluss des Studiums statt. Dies ließ mehr Raum für Lehr-Lern-Formate, die weniger produkt- als prozessorientiert waren und im Rahmen derer verstärkt explorativ und experimentell gearbeitet werden konnte. Lernwerkstätten nutzten diese Freiräume in besonderer Weise.

Seit der Umstrukturierung der Hochschulen und Bildungsgänge im Rahmen der Bologna-Reformen ist das Studium strukturierter und formalisierter und damit weniger kompatibel mit den non-formalen Bildungsideen in den Lernwerkstätten. Es stellt sich die Frage, ob Lernwerkstätten in Post-Bologna-Zeiten nicht anachronistische hochschuldidaktische Formate darstellen, für die an den Hochschulen eigentlich kein Raum mehr ist. Zumindest aber stehen sie in einem aus-

geprägten Spannungsverhältnis zu den bildungspolitischen Bestrebungen, die mit den Reformen verbunden sind und die auch als Teil und Ausdruck eines neoliberalen, vor allem auf ökonomische Verwertbarkeit ausgerichteten gesellschaftlichen Wandels gesehen werden können.

Inwieweit die veränderten, effizienzorientierten universitären Strukturen die Orientierungen, Motivationslagen und Haltungen der Studierenden gegenüber den Angeboten von Hochschullernwerkstätten verändert haben, kann aufgrund fehlender empirischer Daten nicht abschließend beurteilt werden. Es bleibt der subjektive Eindruck, dass gerade fakultative, offene Angebote von einem immer geringer werdenden Teil der Studierenden in Anspruch genommen werden. Generell bescheinigen Hochschullehrende Studierenden heute eine geringere intrinsische Motivation beim Studium als vor Beginn der Bologna-Reformen (vgl. die Untersuchungsergebnisse von Schomburg u.a. 2012). In ihrem systematischen Review u.a. der Studierenden surveys des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) stellen Bargel u.a. (2012) fest, dass ein schneller Studienabschluss, eine gute Examensnote, Studieneffizienz und gute Einkommenschancen bei den Studierenden in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen haben; ein Mentalitätswandel wird sichtbar, der der veränderten Studienstruktur geschuldet sei.

Und dennoch: Trotz stark veränderter Rahmenbedingungen behaupten Hochschullernwerkstätten ihren Platz in der Landschaft der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung wie in kindheitspädagogischen Studiengängen. Lernwerkstätten scheinen dabei über ein besonderes Potential zu verfügen, vorgegebene Strukturen kreativ zu interpretieren und sie im Sinne des eigenen Selbstverständnisses handelnd zu modifizieren. Mit Blick auf die in letzter Zeit erstarkenden Lehr-Lern-Labore könnte man sogar den Eindruck gewinnen, dass Lernwerkstätten in deren Fahrwasser Aufwind bekommen. Doch dafür sind die konzeptionellen Differenzen zu groß: Bei vielen Lehr-Lern-Laboren handelt es sich um hochstrukturierte Lerngelegenheiten, die auf eine evidenzbasierte (Fach-)Didaktik setzen, die gut zu den verschulten Studiengängen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie der Kindheitspädagogik passen.

Ein Grund für die zu konstatierende Widerstandskraft der Lernwerkstätten könnte darin bestehen, dass mit ihnen hochschuldidaktische Settings verbunden sind, die an verloren geglaubte akademische Bildungsideale erinnern: Freiheit, Selbstbestimmung, Kommunikation, Neugier, Widerstreit. Lernwerkstätten hätten damit den Status des gallischen Dorfes in der universitären Landschaft. Doch dieser Status bringt eine Reihe von Implikationen und Spannungsfeldern auf unterschiedlichen Ebenen mit sich:

- Lernwerkstätten müssen sich in die curricularen und formalen Strukturen der Institution einfügen (Makroebene),

- pragmatisch orientierte Studierende mit dem Ziel der Erlangung eines strukturierten Studienabschlusses treffen auf offene, unstrukturierte hochschuldidaktische Settings (Mesoebene),
- selbstgesteuerte Lernprozesse werden durch (erforderliche) strukturierende Maßnahmen begleitet und in der Interaktion von Lehrenden und Studierenden verhandelt (Mikroebene).

Grundsätzlich stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, welche Strukturen im Sinne von Regeln, Mustern, Routinen das Handeln in Lernwerkstätten selbst hervorbringt und wie (diese) Strukturen wiederum das konkrete Handeln in Lernwerkstätten ermöglichen, begleiten und beeinflussen. Tritt man einen Schritt zurück, dann lassen sich diese Beobachtungen in das Spannungsverhältnis von Handlung und Struktur einpassen.

2 Das Verhältnis von Handlung und Struktur

Um sich dem Verhältnis von Handlung und Struktur, um sich der Frage nach der *structure agency* anzunähern, muss zunächst geklärt werden, wie Handlung und Struktur zu fassen sind. Handlungs-, Struktur-, System- sowie Strukturierungstheorien liefern hier vielfältige, unterschiedliche und sich teilweise widersprechende Hinweise (vgl. zusammenfassend Miebach 2014).

Einem soziologischen Verständnis folgend kann Struktur als Makro-, Handlung als Mikroebene verstanden werden: Strukturen stellen den äußeren Rahmen dar, innerhalb dessen das Individuum agiert. Ältere (Sozialisations-)Theorien gingen davon aus, dass die Makroebene die Mikroebene, also die Personen, die sich in dieser bewegen, einseitig prägt und in ihren Handlungsoptionen entsprechend determiniert. Neuere Ansätze betonen ein reziprokes Verhältnis: Das Individuum verarbeitet die vorgefundene Struktur produktiv, es prägt diese ebenso wie es von ihr geprägt wird und verändert sie durch ein Tun, das sich oftmals an den Handlungen anderer orientiert (vgl. Hurrelmann/Bauer 2015). Im historischen Rückgriff ist hier auf der einen Seite Karl Marx anzuführen, der die These vertrat, dass die Struktur die Handlung des Menschen bestimmt, während John Stuart Mills Handlung als Ausgangspunkt betrachtete, durch die Struktur erst hergestellt wird. In diesen komplementären Positionen stehen sich Objektivismus und Subjektivismus, stehen sich Determinismus und Voluntarismus gegenüber (vgl. Arslan 2016, 13). Deutlich wird, dass die Ebenen in beiden Konzepten zwar aufeinander bezogen, dennoch dichotomisch verstanden werden.

Im Folgenden werden drei Ansätze genauer vorgestellt, von denen der erste diese Dichotomie nicht herstellt, da er sich ausschließlich auf Handlung bezieht, und

die zwei anderen die skizzierte Binarität aufzulösen suchen: Zunächst wird die Handlungstheorie John Deweys skizziert, die als eines der Fundamente gegenwärtiger Lernwerkstättenarbeit bezeichnet werden kann und auf die in der theoretischen Auseinandersetzung wie auch im Rahmen praktischer Umsetzung häufig rekurriert wird. Vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Veränderungen in der Hochschullandschaft zeigt sich allerdings gerade in letzter Zeit, dass auch die strukturelle Seite stärker beleuchtet werden muss, um die Bedingungen für die komplexen Handlungsprozesse in Lernwerkstätten besser zu verstehen und diese entsprechend moderieren zu können. Aus diesem Grund wird weiter der strukturationstheoretische Ansatz von Anthony Giddens sowie der praxeologische von Pierre Bourdieu daraufhin überprüft, ob sich diese Modelle eignen, das Verhältnis von Struktur und Handlung, zwischen System und Individuum im Kontext von Lernwerkstätten sinnstiftend beschreiben und verstehen zu können.

2.1 John Deweys Theorie des Denk-Handelns

Gerade in Hochschullernwerkstätten ist das dort stattfindende Handeln nie nur auf ein konkret-praktisches Tun begrenzt, sondern umfasst immer auch ein Denk-Handeln, mit dem Dewey eine besondere Form der Erfahrung definiert, die zu Erkenntnis führt. Diesen Prozess beschreibt er in seinem für den schulischen Kontext entwickelten Stufenmodell des Denkens und Handelns wie folgt:

„Erstens, daß der Schüler eine wirkliche, für den Erwerb von Erfahrungen geeignete Sachlage vor sich hat – daß eine zusammenhängende Tätigkeit vorhanden ist, an der er um ihrer selbst willen interessiert ist; zweitens: daß in dieser Sachlage ein echtes Problem erwächst und damit eine Anregung zum Denken; drittens: daß er das nötige Wissen besitzt und die notwendigen Beobachtungen anstellt, um das Problem zu behandeln; viertens: daß er auf mögliche Lösungen verfällt und verpflichtet ist, sie in geordneter Weise zu entwickeln; fünftens: daß er die Möglichkeit und Gelegenheit hat, seine Gedanken durch praktische Anwendung zu erproben, ihren Sinn zu klären und ihren Wert selbständig zu entdecken“ (Dewey 1964, 218).

Lernwerkstätten erheben den Anspruch, genau solche Prozesse auch für Studierende zu initiieren, sie wollen selbst Erfahrungs- und Erkenntnisraum sein. Kommunikativer Austausch, ein experimenteller Zugang zu Dingen, Prozessen und Fragestellungen sowie eine eingehende, nachdenkliche Reflexion der Erfahrungen und Erkenntnisse sind dabei tragende Elemente. Dewey liefert mit seiner Theorie des Denk-Handelns ein Modell, das als Fundament für zu beschreibende wie zu initiiierende Lernprozesse im Kontext von Hochschullernwerkstätten nutzbar gemacht werden kann. Gerade dann, wenn über die konkrete, methodisch-didaktische Ausgestaltung von Lernangeboten nachgedacht wird, erscheint es sinnvoll, die Subjekte und damit die Akteurinnen und Akteure in den Mittelpunkt der Überlegungen zu stellen, um (Denk-)Handeln zu initiieren. Auf dieser Grund-

lage können Erfahrungs- und Erkenntnisräume geschaffen werden, die sinnhaftes, darüber hinaus demokratisches Lernen ermöglichen. Auf die Rolle der Strukturebene geht Dewey dabei nicht ein. Dies ist auch nicht sein Anspruch; vielmehr entwirft er ein Modell, das das Handeln selbst, auch unabhängig von äußeren Bedingungen, in den Fokus rückt.

2.2 Anthony Giddens Theorie der Strukturierung

Der Soziologe Anthony Giddens widmet sich dahingegen beiden Ebenen. Er löst den weiter oben beschriebenen Dualismus von Handlung und Struktur auf, indem er diese in ein anderes Verhältnis setzt und von einer *Dualität von Struktur* spricht: Die von ihm entwickelte Theorie der Strukturierung (auch Strukturierungstheorie genannt) betont die gegenseitige Bedingtheit von Handlung und Struktur. Sein damit verbundenes Anliegen und seinen Ansatz formuliert er folgendermaßen:

„Während interpretative Soziologien sich gleichsam auf einen Imperialismus des Subjekts gründen, implizieren der Funktionalismus und der Strukturalismus einen Imperialismus des gesellschaftlichen Objekts. Eines meiner hauptsächlichen Ziele bei der Formulierung der Theorie der Strukturierung ist es, solchen >imperialistischen< Bemühungen ein Ende zu setzen. Das zentrale Forschungsfeld der Sozialwissenschaften besteht – der Theorie der Strukturierung zufolge – weder in der Erfahrung des individuellen Akteurs noch in der Existenz irgendeiner gesellschaftlichen Totalität, sondern in den über Zeit und Raum geregelten gesellschaftlichen Praktiken. Menschliche soziale Handlungen sind – wie einige sich selbst reproduzierenden Phänomene in der Natur – rekursiv. Das bedeutet, daß sie nicht durch die sozialen Akteure hervorgebracht werden, sondern von ihnen mit Hilfe eben jener Mittel fortwährend reproduziert werden, durch die sie sich als Akteure ausdrücken. In und durch ihre Handlungen reproduzieren die Handelnden die Bedingungen, die ihr Handeln ermöglichen“ (Giddens 1997, 52).

Handlungen bilden diesem Ansatz zufolge zwar soziale Systeme ab und reproduzieren diese, sie werden von der vorhandenen Struktur (bestehend aus verfestigten sozialen und kulturellen Regeln sowie autoritativen und allokativen Ressourcen) im Sinne von Einschränkung, aber auch Ermöglichung transformiert. Vorhandene Strukturen obliegen dabei aber immer auch einer Interpretation durch das Individuum und können darüber hinaus ignoriert oder ersetzt werden. Nicht zuletzt schließt Handeln die reflexive Selbstkontrolle im Prozess des Handelns ein. Handlungen, die in Giddens Lesart schon *per se* und immer auf bestehende Strukturen einwirken, können diese dadurch bewusst und intentional verändern und in neue Strukturen überführen (vgl. Giddens 1984, 45ff.). Ein strukturgebender Rahmen wird nicht negiert, aber auch nicht als allumfassendes deterministisches Moment aufgefasst. Diesen Überlegungen ist ein Grundverständnis zu eigen, das das Verhältnis von Handeln und Struktur jenseits von strukturdeterministischen oder subjekt-idealistischen Auffassungen ansiedelt.

Dieser Ansatz ist für Lernwerkstättenarbeit insofern relevant, da er betont, dass sowohl bei der konzeptionellen Entwicklung von Lernangeboten bzw. didaktischen Settings als auch bei deren Reflexion beide Ebenen und deren Verhältnis zueinander in den Blick genommen werden müssen: Strukturell vorgegebene Handlungsspielräume und organisationale Rahmungen müssen identifiziert und explizit mitgedacht werden, um keine idealistischen Mythen zu produzieren. Auf der anderen Seite ist zu konstatieren, dass die Studierenden immer auch eigenwilliges Handeln in die Lernwerkstätten eintragen, die vorfindbaren Ideen und Ziele für ihre persönlichen sinnstiftenden Perspektiven rekontextualisieren und somit Strukturen durch ihr Handeln verändern.

2.3 Pierre Bourdieus Theorie der Praxeologie

Wie Giddens lehnt auch Pierre Bourdieu einen gedachten Dualismus von Handlung und Struktur ab und stellt ihm das von ihm entwickelte Theorem eines *strukturellen Konstruktivismus* bzw. eines *konstruktiven Strukturalismus* gegenüber (vgl. Bourdieu 1992, 135). Hierfür greift er auf das Konzept des Habitus zurück: Dieser sei, so Bourdieu, zum einen als *Opus operatum* zu verstehen, also als Produkt des Handelns durch die strukturellen Lebensbedingungen der sozialen Lage bestimmt. Gleichzeitig wirkt der Habitus als *Modus Operandi*, ist also durch die Handlungsweisen und die Art des Handelns generatives Erzeugungsprinzip für Strukturen und die in ihnen vorherrschenden Praxen (vgl. Bourdieu 1979, 209). Neben dieser vertikalen Ebene (Struktur und Handlung) muss darüber hinaus die horizontale Ebene, also das Verhältnis von *Akteurin bzw. Akteur* und *Feld* betrachtet werden. Personen, die in einer bestimmten (Macht-)Beziehung zueinanderstehen, bringen gemeinsam einen sozialen Raum, das Feld hervor. Soziale Praktiken der Akteurinnen und Akteure, die vor dem Hintergrund der Ausstattung mit bestimmten Kapitalien habituell verankert sind, wirken in diesem als konstituierendes Moment, sind gleichzeitig auch Produkt des Feldes (vgl. Bourdieu 2005, 175).

Bourdies Anliegen war es, mit seinem Modell den „Erzeugungsmodus der Praxisformen“ (Bourdieu 1979, 164) zu erklären. Seine Theorie zielt zunächst darauf ab, die Konstitution und Reproduktion sozialstrukturellen, genauer: klassenspezifischen Lebens bzw. Handelns zu verstehen. Dennoch kann sein Modell auch auf andere Felder, auf andere strukturierte und strukturierende Strukturen sowie Handlungen, die sich in dieser Rahmung vollziehen, bezogen werden – unter anderem auch auf Hochschullernwerkstätten. Diese stellen ebenfalls ein definiertes Feld dar, in dem verschiedene Akteurinnen und Akteure (Dozierende, Studierende, z.T. auch Schülerinnen und Schüler und weitere Personen) in einer spezifischen Machtkonstellation mit dem ihnen je eigenen Habitus und mit unterschiedlichen Kapitalien ausgestattet aufeinandertreffen. Institutionelle Strukturen ergänzen den sozialen Kontext und eröffnen oder begrenzen – gemeinsam

mit diesem – Handlungsmöglichkeiten sowie Handlungsstrategien. Neben den formalen, institutionellen Strukturen wirken non-formale und informelle Strukturen, die sich aus dem Selbstverständnis der Hochschullernwerkstätten sowie der beteiligten Akteurinnen und Akteure als Lehrende bzw. Lernende ergeben.

3 Fazit

Alle drei skizzierten Modelle verfügen über das Potential, Werkstattarbeit vor dem Hintergrund von Handlung und Struktur zu analysieren und weiterzuentwickeln, sie können darüber hinaus als Folie für die Planung und Gestaltung von Lerngelegenheiten im Erfahrungs- und Reflexionsraum Lernwerkstatt dienen. Dies impliziert, das Verhältnis von Struktur und Handlung auszututieren, um ein Handeln, ein Lernen zu ermöglichen, das dem Selbstverständnis und den Zielen von Lernwerkstätten entspricht. Versteht sich eine Hochschullernwerkstatt beispielsweise als Ort, der auf einen individualisierten, dabei dennoch sozial-kommunikativen handelnden Umgang mit und zu für das Studium und die spätere professionelle Praxis bedeutsamen Fragestellungen ausgerichtet ist (vgl. VeLW 2009), so müssen Optionen ausgelotet werden, die es ermöglichen, Strukturen zu schaffen oder vorhandene so zu modifizieren, dass ein entsprechendes (Denk-)Handeln auch unter den institutionellen Rahmenbedingungen des Studiums stattfinden kann.

Diesen Anspruch einzulösen ist bisweilen ein anspruchsvolles Unterfangen: Die auf Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit ausgerichtete interne Struktur einer Lernwerkstatt stößt beispielsweise nicht nur aufgrund externer, institutionell-formaler Struktur an ihre Grenze, sondern auch dann, wenn die potentiellen Nutzerinnen und Nutzer das Verständnis von Denk-Handeln nicht teilen und sich ihre Lernorientierung auf die rein rezeptive Aneignung ‚brauchbaren‘ Wissens bezieht. Um die hochschuldidaktische Handlungspraxis dennoch aufrecht zu erhalten, kann es entweder zu einer Trennung dieser beiden differenten Orientierungen kommen und die Studierenden verlassen die Hochschullernwerkstatt, oder aber die Werkstatt öffnet sich (bewusst oder unbewusst) diesen Orientierungen und verändert ihren strukturierenden Rahmen. Vielleicht werden Fragestellungen in der Folge nicht mehr individuell entwickelt oder Methoden stärker vorgegeben, vielleicht nicht mehr alle Stufen des Denkens und Handelns, wie sie Dewey beschreibt, vollzogen. Auf alle Fälle bedarf es Strategien, die die unterschiedlichen Positionen im Feld einer professionellen, reflexiven Bearbeitung zugänglich machen und sie – in welcher Form auch immer – zusammenführen oder aber endgültig voneinander trennen. Eine gründliche, theoriegestützte Analyse des spezifischen Verhältnisses von Struktur und Handlung ist hierzu notwendig und vor allem dann hilfreich, wenn beide Ebenen nicht dualistisch verstanden, sondern in ihrer gegenseitigen Interdependenz betrachtet werden.

Literatur

- Arsal, Emre: Symbolische Ordnung, Sozialstruktur und Alltagspraktiken. In: Arslan, Emre/Bozay, Kemal (Hrsg.): *Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-34.
- Bargel, Tino; Ramm, Michael & Multrus, Frank (2012): Schwierigkeiten und Belastungen im Bachelorstudium – wie berechtigt sind die studentischen Klagen? In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 34 (1), S. 26-41.
- Bourdieu, Pierre (1979): *Entwurf einer Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1992): *Rede und Antwort*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1998): *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2005): *Die feinen Unterscheide. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dewey, John (1964): *Demokratie und Erziehung*. Weinheim: Beltz.
- Giddens, Anthony (1984): *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Giddens, Anthony (1997): *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt a.M./New York: Campus (3. Auflage).
- Hurrelmann, Klaus & Bauer, Ullrich (2015): *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim und Basel: Beltz, (11. Aufl.).
- Miebach, Bernhardt (2014): *Soziologische Handlungstheorie. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS, (4. Aufl.).
- Müller-Naendrup, Barbara (1997): *Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Schomburg, Harald; Flöther, Choni & Wolf, Vera (2012): *Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen – Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden*. Projektbericht. Kassel: Internationales Zentrum für Hochschulforschung, Universität Kassel.
- Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V. (VeLW) (2009): *Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit*. Bad Urach: Eigendruck.

Barbara Müller-Naendrup

„Ich denk’ – ich tu’ – WIR lösen was!“ – Problem-Based Learning in Hochschullernwerkstätten

Abstract

Der Beitrag thematisiert auf der Strukturebene die mögliche Passung von lehramtsbezogenen Qualifikationsprozessen in modularisierten Studiengängen mit dem konzeptionellen Anspruch von Lernwerkstätten. Dabei wird v.a. das konstruktive Spannungsverhältnis zwischen Instruktion und freiem Tätigsein in Lernwerkstätten in Blick genommen. Eine vielversprechende konzeptionelle ‚Brücke‘ zwischen diesen beiden Polen ist in diesem Zusammenhang der Ansatz des ‚Problem-Based Learning‘ (PBL). Diese „pädagogische Strategie“ (Reich 2003, 1) wird sowohl international als auch national vielfach angewandt, um Probleme universitärer Instruktionsdidaktik zu überwinden (vgl. Stark u.a. 2010). Ziel des PBL ist eine aktive Auseinandersetzung mit sogenannten Problemen aus Theorie und Praxis, die zur selbsttätigen und kooperativen Entwicklung von Handlungskompetenzen beitragen. In dem Beitrag werden die Übereinstimmungen mit dem konzeptionellen Selbstverständnis von Lernwerkstätten aufgegriffen und gekennzeichnet, um das Potential dieser Schnittmengen für die Weiterentwicklungsmöglichkeiten einer Hochschullernwerkstatt hinsichtlich einer innovativen Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu diskutieren.

1 Einleitung

Die Kennzeichnung von Lernwerkstätten als pädagogisch-didaktischen Lern- und Erfahrungsraum gehört mit zum zentralen konzeptionellen Selbstverständnis dieser innovativen Lernorte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Die Prozesse des selbstständigen Lernens, die dort stattfinden oder initiiert werden, sind vielfältig, aber nicht beliebig. Traditionelle Belehrungskulturen, ob an Schule oder Hochschule, sollen durch Angebote im Sinne einer neuen Lernkultur durchbrochen oder zumindest angereichert werden. Das Präfix ‚selbst‘ weist in diesem Zusammenhang auf die Eigenverantwortung der lernenden Person als auch auf das Vertrauen in die Lernbereitschaft und das Entwicklungspotential der Beteiligten hin. Es geht allerdings nicht nur um die Verantwortung für die eigenen Lernprozesse, sondern auch um eine Verantwortung für gemeinschaftliche Vorhaben, um

gegenseitige Unterstützung und ein soziales Miteinander. Lernende setzen sich alleine und im Team mit für sie bedeutsamen Fragestellungen und Themen auseinander, sie nutzen dabei das räumliche Angebot der Lernwerkstätten, die Moderation und Lernbegleitung der Lernwerkstatt-Teams und die kooperative bis hin zur kollaborierten Zusammenarbeit mit anderen Beteiligten (vgl. Müller-Naendrup 1997, 155ff. u. 311ff.; Gruhn & Müller-Naendrup 2017, 108).

Schon frühere Fachtagungen der Hochschullernwerkstätten (HLW) thematisieren in ihren Diskursen mit Blick auf das oben skizzierte Lernverständnis das Spannungsverhältnis zwischen Instruktion und Konstruktion (vgl. Hildebrandt u.a. 2014). Dabei geht es nicht nur um die Möglichkeiten und Notwendigkeit einer curricularen Verankerung von Lernwerkstatt-Angeboten in den Lehramtsstudiengängen, sondern auch um die Wertschätzung von instruktiven Elementen, die „im Umfeld von Hochschullernwerkstätten als Interessen erzeugende Impulse verstanden werden, die produktiv aufgenommen werden und eine Hinführung zum selbsttätigen Lernen darstellen können“ (Gruhn & Müller-Naendrup 2014, 157). Zu den Lernkonzepten, die in diesem Sinne eine konstruktive Verbindung zwischen freiem Tätigsein, Selbständigkeit und Instruktion, Moderation und Begleitung zulassen, gehört das sogenannte *Problem-Based Learning (PBL)*. Reich (2003, 1) kennzeichnet diesen Ansatz als ein „umfassendes Lehr-Lernkonzept“, das die konstruktive Auseinandersetzung mit konkreten Handlungsproblemen in unterschiedlichsten Kontexten im Fokus hat.

Nicht selten sind Lernsituationen in Lernwerkstätten durch die Verbindung von Denken, Handeln und Lösen gekennzeichnet, wie es im Titel dieses Beitrags angedeutet wird. Durch die folgende genauere Betrachtung des PBL-Konzepts erschließen sich nicht nur offensichtliche Berührungspunkte und Schnittmengen beider Ansätze, sondern auch Potentiale für die konzeptionelle Weiterentwicklung von Hochschullernwerkstätten. Diese sollen anschließend mit Blick auf notwendige Rahmenbedingungen und mögliche Herausforderungen perspektivisch diskutiert werden.

2 Problem-Based Learning (PBL) – Entwicklung und Kennzeichnung

Bei der Suche nach konzeptionellen Abhandlungen, Praxisbeispielen oder Forschungsstudien zu problembasierten Lernkonzepten stößt man vornehmlich *nicht*, wie eigentlich erwartet, auf Veröffentlichungen aus dem Bildungsbereich oder auf allgemeine hochschuldidaktische Quellen, sondern man wird vielmehr in gesundheitswissenschaftlichen und technischen Fach- und Praxisgebieten fündig (Filipenko & Naslund 2017, V). Ein kurzer Blick auf die Ursprünge und Geschichte des PBL bis heute macht diese Entwicklung nachvollziehbar.

2.1 Entwicklung des PBL

Die Anfänge des PBL liegen fast 50 Jahre zurück und sind zunächst vornehmlich im Bereich des Medizinstudiums zu verorten. Mit Bau und Gründung der McMaster Universität in Hamilton (Kanada) im Jahre 1969 nutzt der Wissenschaftler Howard Barrows die Gelegenheit, um an der dortigen medizinischen Fakultät das Prinzip des PBL nicht nur als eine von vielen Methoden, sondern als grundlegende Strategie für das gesamte Curriculum zu etablieren und zu implementieren (Müller 2013, 50; Weber 2007, 15). Damit setzt er in der damaligen Zeit bewusst ein Gegenkonzept zu den bislang üblichen Studiengängen der Medizin, um die herkömmliche Instruktionsdidaktik und defizitäre Ausbildungspraxis in den medizinischen Studiengängen zu überwinden. Die Studierenden sollen sich im Gegensatz zur klassischen Hörsaalkultur mit frontalem Hochschulunterricht in kleinen Teams anhand interdisziplinärer klinischer Fälle in selbständiger Weise auseinandersetzen, wobei sie von einem Tutor, meist erfahrenes medizinisches Personal, begleitet werden. Hier zeigt sich in der Grundintention eine erste Parallele zur konzeptionellen Entwicklung und Begründung von Lernwerkstätten. Sowohl die Strategie des PBL als auch HLW zielen darauf ab, der „Kluft zwischen Wissen und Handeln entgegenzuwirken, also träges Wissen zu verhindern“ (Müller 2013, 55; vgl. Gruhn & Müller-Naendrup 2017, 102f.).

Relativ schnell steigt das Interesse an diesem innovativen Lernansatz. Auch aufgrund erster Forschungsergebnisse und Evaluationen, die im Rahmen des Medizinstudiums eine höhere Motivation, verbesserte Problemlösefähigkeiten und positive Effekte hinsichtlich der Selbstkompetenz andeuten (vgl. Müller 2007, 63; Stark u.a. 2010, 549). Damit verbreitet sich das Konzept zunehmend auf internationaler Ebene, und zwar weltweit (vgl. Kek u.a. 2017). An der Universität Maastricht implementiert man das sogenannte ‚McMaster-Modell‘ schon Mitte der 1970er Jahre. Es gilt bis heute als ein sehr erfolgreiches und international anerkanntes Studienmodell (vgl. Moust u.a. 2007, 11).

Seit den 1980er Jahren wird das ursprüngliche PBL Konzept, u.a. durch Impulse der konstruktivistisch geprägten Instruktionspsychologie, weiter ausdifferenziert (vgl. Reich 2003, 3). Auch für den schulischen und vorschulischen Kontext wird der Ansatz zunehmend interessanter (Weber 2005, 103; Zumbach 2003, 100ff.). Ebenso wird in aktuellen hochschuldidaktischen Diskursen sowie mit Blick auf die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung das PBL als vielversprechender und innovativer Ansatz eingefordert (vgl. Stark u.a. 2010, 548ff.). Zusätzlich werden in den letzten Jahren durch Einbindung weiterer Konzepte bzw. Themen, wie z.B. das kollaborative Lernen oder die Digitalisierung neuere Akzente gesetzt, um damit den komplexen Ansprüchen an Lernkonzepte der Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts gerecht zu werden (vgl. Kek & Huijse 2017).

2.2 Kennzeichnung des PBL-Konzepts

Die Basis der PBL-Strategie wird schon allein in ihrem Namen angedeutet. „Problem-based Learning entspricht [...] einem möglichst selbstgesteuerten Lernen rund um die Erforschung, Erklärung und Lösung von bedeutsamen Problemstellungen, in dem die Studierenden in kleinen Gruppen, begleitet durch einen Tutor, arbeiten“ (Müller 2007, 107). Hier wird die Nähe dieses Ansatzes zu anderen problemorientierten Curricula deutlich und damit auch die konzeptionelle Verbindung zu pädagogischen Vordenkern, wie John Dewey, Jerome Bruner oder Martin Wagenschein (Müller 2013, 50). Lerntheoretisch stellen sowohl Müller (ebd.), Weber (2007, 7, 13 u. 204ff.) als auch Reich (2003, 21ff.) deutliche Bezüge zum Konstruktivismus und zu Ansätzen des situierten Lernens heraus, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann, die sich aber durch weitere Kennzeichnungen nachvollziehen lassen. Die Originalität bzw. Abgrenzung von anderen problemorientierten Ansätzen (vgl. Zumbach 2003, 25) wird durch folgende kennzeichnende Charakteristika deutlich (Barrows 1996 zit. n. Reich 2003, 29):

- „Lernen ist lernerzentriert [Learning is student-centered]
- Lernen geschieht in kleinen Gruppen. [Learning occurs in small student groups]
- Lehrer sind Ermöglicher oder Lernbegleiter [Teachers are facilitators or guides]
- Probleme bilden den Organisationsmittelpunkt und den Anreiz für das Lernen [Problems form the organizing focus and stimulus for learning]
- Probleme sind das Mittel für die Entwicklung von Problemlösefähigkeiten. [Problems are a vehicle for the development of problem-solving skills.]
- Neue Information wird durch das selbstgesteuerte Lernen akquiriert. [New information is acquired through self-directed learning.]”

Bei den meisten der hier genannten Kernthesen sind die ‚Schnittmengen‘ (s.u.) mit dem konzeptionellen Selbstverständnis von Lernwerkstätten an Hochschulen sehr offensichtlich (vgl. Müller-Naendrup 1997, 117ff. u. 140ff.). Die Fokussierung auf eine Problemsituation als „Dreh- und Angelpunkt von PBL“ (Müller 2013, 57) ist eine spezifische Kennzeichnung dieses Ansatzes und soll von daher im Folgenden zunächst etwas näher ausgeführt werden. Dabei ist der Problem-Begriff nach englischem Verständnis nicht negativ besetzt. Es geht weniger um konkrete Probleme, die es zu lösen gilt, sondern vielmehr um Lernherausforderungen und Schlüsselthemen. „Problems should present as they do in the real world and permit free inquiry by learners“ (Kek & Huijse 2017, 16). Die Problemsituationen beziehen sich auf den jeweiligen ausbildungsbezogenen Kontext eines Studiengangs (Weber 2007, 15) und führen zu einer aktiven Auseinandersetzung mit den betreffenden Wissensgebieten (s. Abb. 1). Unterschieden wird zwischen unterschiedlichen Typen von Problemaufgaben, wie z.B. Studien-, Anwendungs-, Diskussions- oder Strategieaufgaben (vgl. Weber 2007, 72; Müller 2013, 58). Schon allein diese Kennzeichnung verweist auf die zentrale Rolle,

die die hier formulierten Problemstellungen als instruktive Elemente im Prozess des PBL spielen. Entsprechend finden sich in der Fachliteratur Checklisten bzw. Empfehlungen für die Gestaltung und Formulierung adäquater Problemsituationen (vgl. Weber 2007, 71ff. u. 91ff.). Hier spielen z.B. die Authentizität aus der Sicht der Lernenden, die formale Struktur der Aufgaben, der Schwierigkeitsgrad bzw. die ‚Challenge‘ und die angemessene Komplexität eine Rolle.

Sie sind angefragt worden, ob Sie eine inklusive Klasse von 18 Kindern der zweiten Klasse übernehmen möchten. Die Klasse ist klein, weil einige der Schüler oder Schülerinnen Behinderungen oder besondere Bedürfnisse haben. Sie haben die Unterstützung einer Förderpädagogin, einige der Kinder haben eine voll- bzw. teilszeitliche Schulbegleitung (Inklusionshelfer). Ihr bewährter Referendar wird natürlich auch die ganze Zeit mit Ihnen zusammenarbeiten und Sie können eine Praktikantin von der Hochschule haben, wenn Sie dies möchten. Das Klassenverzeichnis enthält Informationen über die Klasse. Sie sollten es sorgfältig durchlesen und sich gut überlegen, was Sie wissen müssen, bevor Sie ja oder nein sagen. Sie können es selbstverständlich in Ihrem Freundeskreis und Ihrer Familie besprechen, bevor Sie sich entscheiden, aber denken Sie daran, dass jemand diese Klasse unterrichten muss und dass Ihre Schulleitung Ihnen zutraut, dass Sie es gut machen würden.

(Problemaufgabe „The Inclusion classroom“ – modifiziert übersetzt aus Levin 2001, 58)

Abb. 1: Beispiel für eine Problemaufgabe im schulischen Kontext

Die Bearbeitung der Problemsituation erfolgt in drei Phasen (s. Tab. 2). Begonnen wird, nach Festlegung des Rahmenthemas durch die Lehrperson, mit einer ersten Problemanalyse. Dieser schließt sich eine intensive Phase der Wissensaneignung und des Selbststudiums an, die dann durch eine vertiefte Problemanalyse abgeschlossen wird (Weber 2007, 31). Methodisch werden diese Phasen sehr häufig durch das niederländische Verfahren des ‚7-Step‘ strukturiert und gestaltet (Müller 2013, 54).

Dieses im deutschsprachigen Raum als ‚Siebensprung-Methode‘ bekannte Vorgehen hat sich in der Praxis sehr bewährt und stimmt mit der von Barrows „postulierten Vollständigkeit des Verfahrens“ (Weber 2007, 31) überein. Die Einhaltung der Abfolge und bestimmter „Zusammenarbeitsregeln“ (Müller 2013, 67) sichern eine „sorgfältige Verankerung des neuen objektiven Wissens mit dem subjektiven Vorwissen“ (Weber 2007, 31).

Diese eher instruierenden Elemente und Rahmenbedingungen, die v.a. durch Impulse und Vorgaben seitens der Lehrpersonen verantwortet werden, stehen allerdings durch die bewusste Wertschätzung von freien und konstruktiven Arbeitsphasen der Lernenden in einem sehr ausgewogenen Verhältnis zueinander, wie es sich z.B. in einem exemplarischen Stundenplan einer regulären Unterrichtswoche

abbildet (Weber 2007, 114; Weber 2005, 101f.¹). Der Phase des Selbststudiums wird das größte Zeitfenster eingeräumt. Die Schritte 1-5 und 7, die in der gesamten Lerngruppe stattfinden, sind zeitlich sehr begrenzt. Genau durch dieses hier angedeutete Pendel zwischen Instruktion und Konstruktion (Gruhn & Müller-Naendrup 2014, 147) erweist sich das PBL als sehr interessant für Lehr-Lernangebote in Hochschullernwerkstätten, die dadurch eine deutlichere curriculare Einbindung in die betreffenden Studiengänge erfahren können.

„Der straffe Zeitplan wird damit begründet, dass die Lernenden so zum systematischen und strukturierten Vorgehen angeleitet werden, das ihnen erlaubt [in einer nützlichen Frist, B.M.-N.] zum Kern der Sache vorzustossen [sic!] und genügend Zeit für das Selbststudium zu haben“ (Weber 2007, 115).

Diese Wertschätzung der konstruktiven Arbeitsphase, die vollständig in der Verantwortung der Lernenden liegt, spiegelt sich auch in der Gestaltung einer konstruktivistischen Lernumgebung wieder, die solche Lernprozesse zulässt (vgl. ebd. 105ff.; vgl. Loyens & Gijbels 2008). Besonders dieses hier angedeutete Wechselspiel zwischen Lernstrategie und Lernumgebung weist auf weitere Schnittmengen der PBL-Konzeption und dem konzeptionellen Selbstverständnis von HLW hin (vgl. Müller-Naendrup 2012, 278) und damit auch auf mögliche Impulse für eine innovative Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beide Aspekte werden im Folgenden erläutert.

Tab. 1: Phasen und Schritte der Problembearbeitung beim PBL

Phase	Siebensprung	Aktivität & Ort
Erste Problemanalyse	1. Schritt: Begriffe klären	Problemeinführung durch Lehrperson und gemeinsame Analyse in der Lerngruppe in vorgegebener Abfolge; z.B. in Seminarraum od. Lernwerkstatt
	2. Schritt: Problem bestimmen	
	3. Schritt: Problem analysieren	
	4. Schritt: Erklärungen ordnen	
	5. Schritt: Lernfragen formulieren	
Phase der Wissensaneignung	6. Schritt: Informationen beschaffen	Selbststudium, in Einzelarbeit und Kleingruppe; z.B. in Bibliothek od. Lernwerkstatt etc.
Vertiefte Problemanalyse	7. Schritt: Informationen austauschen	Präsentation, Diskussion und Ergebnissicherung in der Lerngruppe, Rückmeldung und Evaluation seitens der Lerngruppe u. der Lehrperson; z.B. in Seminarraum od. Lernwerkstatt

1 Weber stellt hier anhand der oben aufgeführten konkreten Problemaufgabe (s. Abb. 1) einen möglichen Bearbeitungsprozess im Rahmen eines Seminars vor.

3 Problem-Based Learning und Hochschullernwerkstätten – Schnittmengen und Entwicklungspotentiale

Was macht eine in vielen Studiengängen schon lange etablierte und im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auch bereits zunehmend umgesetzte Lernstrategie (s.o.) interessant für HLW und inwiefern können umgekehrt Lernwerkstätten innovative konzeptionelle Impulse für PBL-Arrangements geben?

Zur Beantwortung dieser Frage gilt es zunächst die Schnittmengen beider Konzepte zu skizzieren (s. Abb. 2).

3.1 Schnittmengen

Sowohl dem PBL als auch der Lernwerkstattidee liegt die gemeinsame Intention zugrunde, die Studiensituation und -qualität an Hochschulen zu verbessern. Weg von den üblichen Belehrungskulturen unterstützen beide Ansätze teilnehmerorientierte Lernsituationen, die ein hohes Maß an Selbständigkeit und konstruktive Auseinandersetzung mit praxisorientierten und nachhaltigen Themen zulassen, verknüpft mit der Hoffnung dadurch eine höhere Studienzufriedenheit und Effektivität zu erreichen (vgl. Barrows & Lynda 2010 16ff.; Gruhn & Müller-Naendrup 2017, 100ff.).

Sowohl die gemeinsamen historischen Wurzeln, wie z.B. der Rückgriff auf Deweys Erziehungsphilosophie, als auch das zugrundeliegende Lernverständnis des PBL (s.o.) weisen deutliche Berührungspunkte mit dem Selbstverständnis von Lernwerkstätten als ‚pädagogische Werkstattkonzepte‘ auf (vgl. Müller-Naendrup 1997, 121 u. 131ff.; Reich 2003, 22ff.). Dies gilt auch für die Übereinstimmungen bei den Rollenzuschreibungen der Lehrenden und Lernenden.

Die Lehrperson ermöglicht beim PBL das Lernsetting. Dabei gibt sie auf der inhaltlichen Ebene instruktive Impulse, z.B. durch kurze thematische Präsentationen oder Vorlesungseinheiten, und sie formuliert die zu bearbeitende Problem- aufgabe. Auf der Prozessebene moderieren die Lehrenden die Abläufe und greifen ggf. bei Bedarf durch instruierende Arbeitsimpulse, wie durch lernstrategische Beratungen oder praktische Übungen, in das Geschehen ein. Diese „in verschiedenen Lerngefäßen erfolgenden methodischen Ergänzungen zum Problem-Based Learning, die (auch) im Sinne der konstruktivistischen Lerntheorie angelegt sind, zielen auf die Ergänzung der Konstruktion durch die Instruktion“ (Weber 2007, 116f.). Schließlich übernehmen die Lehrenden auch bei den Prüfungsanlässen die Verantwortung (Weber 2007, 131ff.). Diese unterschiedlichen komplexen Funktionen und Aufgaben kennzeichnen Baumann u.a. (2016, 103) wie folgt:

„A word we think more nearly expresses our role is provocateur: provoking awareness, interest, and motivation to develop skills, knowledge and understanding and apply these in the act of teaching. However, we describe our role; it is complex, complicated, and ultimately rewarding.“

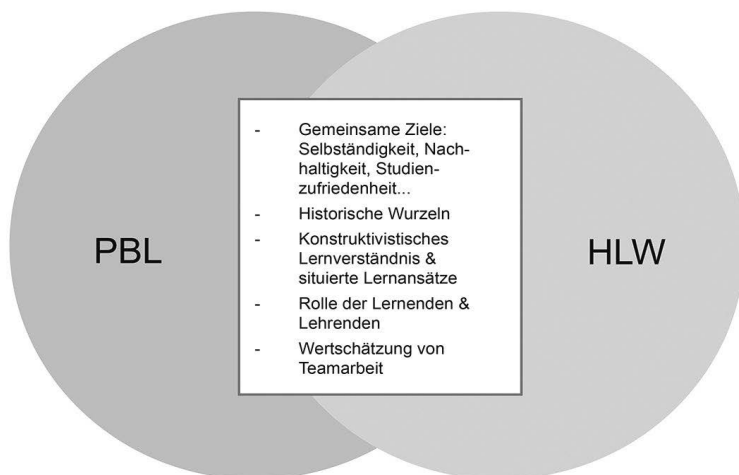


Abb. 2: Schnittmengen von PBL & HLW

Um diesen hier formulierten Ansprüchen gerecht zu werden, muss sich die lernbegleitende Person sowohl, bezogen auf die Thematik der Problemaufgabe, durch eine inhaltliche als auch durch eine gruppendynamische und prozessuale Expertise auszeichnen (vgl. ebd., 103). Dabei stellt v.a. die hier geforderte Zurückhaltung im Moderationsprozess für viele Lehrende eine neue und herausfordernde Rollenzuschreibung dar (vgl. Prodan 2016, 123ff.) In sehr ähnlicher Weise werden die Anforderungen an eine Lernbegleitung in vielen Abhandlungen über die Arbeits- und Studienprozesse in Lernwerkstätten skizziert (Gruhn & Müller-Naendrup 2014, 153ff.) und beschrieben.

Entsprechend des konstruktivistischen Lernverständnisses wird sowohl im Kontext des PBL als auch in Lernwerkstätten *Lernen* verstanden als ein aktiver, konstruktiver und sozialer Prozess, in dem den Lernenden viel Selbständigkeit und Selbstverantwortung zugetraut und zugemutet wird (vgl. Müller-Naendrup 1997, 140ff.). „Problem-based learning assumes that the student is able to study independently, without being constantly spoon-fed by a teacher“ (Moust 2007, 11). Dabei geht es vor allem um die „Genese der eigenen Erkenntnisse“ und nicht um die „Reproduktion angeeigneter Inhalte“ (Weber 2007, 13). Damit verbunden ist auch der Anspruch der verbindlichen Verantwortung für den eigenen Lernprozess, welche Barrows selbst wie folgt als grundlegend kennzeichnet:²

² Kek & Huuijes zitieren hier aus einem unveröffentlichten Text von Howard Barrows, den er kurz vor seinem Tod am 25. März 2011 verfasst hat.

„Foundational: In problem-based learning, the learners are expected to become responsible for their own learning, determining what they need to learn, and to have the time to develop problem-solving and self-directed learning skills accessing the world's rich knowledge from many disciplines“ (Barrows 2011, zit. n. Kek & Huijse 2017, 16).

Diese Verantwortung für den Lern- und Arbeitsprozess bezieht sich allerdings nicht nur auf das Individuum selbst, sondern auch auf die beteiligte Lerngruppe, die beim PBL eine zentrale Rolle spielt (vgl. Müller 2013, 63). Auch in HLW wird Teamarbeit in vielen Arbeits- und Lernzusammenhängen sehr wertgeschätzt und gefördert. Dabei wird in beiden Ansätzen besonders die Heterogenität einer Kleingruppe als eine für den Lernprozess förderliche Ressource eingeschätzt.

„You can learn a great deal from your peers, not least because of the mixed nature of the group, which will vary according to age, gender, experience and interpersonal skills. That does not mean that students will always agree with each other. Discussions will arise occasionally in which issues will be hotly contested“ (Moust u.a. 2007, 13).

In diesem Zusammenhang wird beim PBL, neben üblichen kooperativen Settings, mehr Wert auf kollaborative Arbeitsprozesse, als „strategischer Erfolgsfaktor“ (Weber 2007, 59) gelegt; d.h. jedes Gruppenmitglied trägt Verantwortung für das Gelingen der Zusammenarbeit.

3.2 Chancen für und Potentiale von HLW in PBL-Kontexten

Nicht nur die gemeinsame Basis der PBL- und der HLW-Strategie, auch die jeweiligen Besonderheiten der zugrundeliegenden Konzepte zeigen, dass es über die hier skizzierte Kompatibilität beider Ansätze hinaus, durchaus ein sich gegenseitig inspirierendes Entwicklungspotential geben kann (s. Abb. 3, S. 36).

Bei Betrachtung des Pendels zwischen Instruktion und Konstruktion zeichnen sich HLW dadurch aus, dass ihre Aktivitäten vorwiegend im Bereich der rein konstruktiven Angebote und im Bereich der Mischformen liegen (vgl. Gruhn & Müller-Naendrup 2014, 149). PBL bietet neben seinen kurzen stark instruierenden Impulsen und dem großen Anteil an Phasen des Selbststudiums eine gute Chance solche Mischformen curricular zu verankern. Diese Eigenverantwortung und Freiheit der Lernenden in den konstruktiven Arbeitsphasen sind mit einem hohen Maß an Verbindlichkeit und Eigenverantwortung verbunden. Dies spiegelt sich auch in einer schon lange bewährten Bewertungs- und Prüfungskultur, die sich z.B. durch individuelle Standortbestimmungen, Selbsteinschätzungen, den Einsatz von Lernjournalen oder Portfolios bis hin zu Wissenstests auszeichnet (vgl. Weber 2007, 131ff.), in PBL-Settings wieder. Von diesen Erfahrungen und Prüfungskonzepten könnten HLW stark profitieren, da damit ihre curriculare Bedeutung noch mehr gestärkt werden würde und sich dadurch Qualifizierungsprozesse im Lehramtsstudium besser und transparenter darstellen lassen.

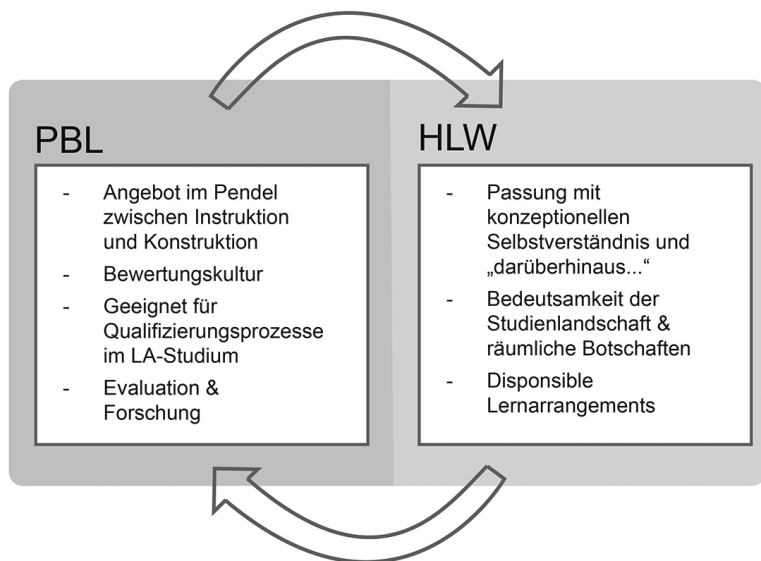


Abb. 3: Entwicklungspotentiale

Die langjährige Tradition von PBL in vielen verschiedenen Bildungskontexten ist von Anfang an verknüpft mit dem Anspruch die Qualität der hier initiierten Prozesse zu evaluieren. In diesem Zusammenhang kann auf einen großen Fundus an unterschiedlichsten Forschungsstudien und Metaanalysen zugegriffen werden (vgl. Müller 2016; Weber 2007, 22ff.; Preckel 2004), der die „Effektivität problembasierten Lernens vielfach belegt“ (Stark u.a. 2010, 549). HLW könnten an diese Forschungspraxis anknüpfen und von den Befunden und Studiendesigns bei der Evaluation ihrer eigenen Studienangebote profitieren.

Die Passung beim konzeptionellen Selbstverständnis hinsichtlich der PBL-Prozesse und den Angeboten der HLW ist gegeben. Darüber hinaus könnten Erfahrungen seitens der Lernwerkstätten Mut machen, den Grad der Selbstbestimmung und Freiheit in PBL-Settings noch mehr auszuweiten. So z.B. bei der Auswahl des Problems. Das Konzept des OASE FORUMs der Lernwerkstatt an der Universität Siegen (vgl. Gruhn & Müller-Naendrup 2017, 105ff.), welches in seiner Organisation und Struktur stark an die Strategie des PBL anknüpft, sieht vor, dass die Studierenden in einer Kleingruppe selbst einen für sich bedeutsamen Problembe- reich formulieren und sich in Folge damit auseinandersetzen.

In den Ausführungen zum PBL wird immer wieder auf die Bedeutung und Notwendigkeit einer entsprechenden Lernumgebung verwiesen, wie es z.B. Weber

(2005, 101) formuliert: „Hinsichtlich der Lernorganisation erfordert das PBL statt Lektionen ausgedehnte Selbststudienphasen, was auch räumliche Konsequenzen hat.“ Allerdings werden diese „Konsequenzen“ allerhöchstens angedeutet. So kennzeichnet die o.g. Autorin selbst (Weber 2007, 14) in einer Fußnote eine mögliche „Studienlandschaft“ als „große Mediothek [sic!], in der Lernende am PC arbeiten und Zeitschriften, Bücher, Bildmedien, Internet und Datenbanken konsultieren können.“ HLW zeichnen sich durch das „konstruktive Zusammenspiel von pädagogischer Konzeption und bewusst gestalteter Lernlandschaft“ (Gruhn & Müller-Naendrup 2017, 109) aus. Dabei bieten sie für mögliche PBL-Settings nicht nur ein konkretes räumliches Angebot, sondern sie setzen mit ihren „räumlichen Botschaften“ (Müller-Naendrup 2012, 275ff.) bewusst Maßstäbe, wie sie Hagstedt (2014, 132) zusammenfasst:

„Die Lernumgebung soll inspirieren, die Lernenden zum Staunen veranlassen und vor allem das gewählte Rahmenthema so aspektreich entfalten, dass es für die Lernenden viele mögliche Andockgelegenheiten gibt. Man könnte von einem ‚Disponiblen Lernarrangement‘ sprechen, das sich nicht aufdrängt, aber dennoch Denkanstöße gibt und Fragen generieren kann, die ihren subjektiven Bezug behalten.“

Es sind genau solche „disponiblen Lernarrangements“, die dem Kontext von PBL-Prozessen nicht nur entsprechen, sondern diesen auch bereichern können.

4 Fazit und Ausblick

Die Bedeutung und Attraktivität der PBL Strategie für den Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird international längst wertgeschätzt.

„[F]or teacher educators, the appeal of this approach lies in the potential of PBL pedagogy to meet desired learning outcomes for preservice teachers to become self-directed learners who are competent problem-solvers, able to work effectively with others and to reflect on their own practice“ (Pourshafie & Murray-Harvey 2013, 169).

Die angedeuteten Potentiale decken sich sehr mit den Zielen und Ansprüchen von HLW. PBL bietet Strategien, die an viele Diskurse der Fachcommunity der HLW anknüpfen.

Für beide Ansätze gilt aber gleichermaßen, dass sie „kein[e] didaktische[n] Selbstläufer“ (Müller 2013, 70) sind, d.h. das Potential dieser studierendenzentrierten Ansätze kann sich nur entfalten, wenn zum einen die oben skizzierte förderliche Haltung und Einstellung zum gemeinsamen Arbeitsprozess bei allen Beteiligten und die entsprechenden räumlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen gegeben sind. Zum anderen sind auch curriculare Konsequenzen zu bedenken. PBL

als einzelne Seminarkonzeption macht nach dem Verständnis von Barrows wenig Sinn: „Combining problem-based learning with traditional learning confuses both learners and teachers and weakens the effectiveness of problem-based learning“ (Kik & Huijse, 2017, 16). Ein umfassendes Universitätskonzept, wie es in Maastricht erfolgreich implementiert wurde, ist sicherlich in naher Zukunft kaum zu erwarten, doch eine in sich stimmige Gestaltung von Modulen bzw. Studienabschnitten mit der PBL-Strategie gehört mit zu den notwendigen Entwicklungsperspektiven für HLW.

Literatur

- Barrows, Howard S. & Wee, Lynda (2010): Principles and Practice of aPBL (Authentic Problem Based Learning). Southern Illinois University, School of Medicine.
- Baumann, Frank; Tarampi, Monika & Prodan, Lori (2016). The Multiple Roles of the Tutor in a Problem Based Learning Cohort in a Teacher Education Program. In: Filipenko, Margot/Naslund, Jo-Anne (Hrsg.): Problem-Based Learning in Teacher Education. Cham, Heidelberg, New York, Dordrecht, London: Springer, 103-121.
- Filipenko, Margot & Naslund, Jo-Anne (2016) (Hrsg.): Problem-Based Learning in Teacher Education. Cham, Heidelberg, New York, Dordrecht, London: Springer.
- Gruhn, Annika & Müller-Naendrup, Barbara (2014): „We don't need no education!“ Hochschullernwerkstätten zwischen Angebot und Nachfrage. In: Hildebrandt, Elke/Peschel, Markus/Weißhaupt, Mark (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 146-159.
- Gruhn, Annika & Müller-Naendrup, Barbara (2017): „Theoretische Kreativität“ in Hochschullernwerkstätten. Ein Plädoyer. In: Kekeritz, Mirja/Graf, Ulrike/Brenne, Andreas/Fiegert, Monika/Gläser, Eva/Kunze, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 100-111.
- Hagstedt, Herbert (2014): Unterrichtsentwicklung braucht anspruchsvolle Lernumgebungen. In: Hildebrandt, Elke u.a. (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 123-136.
- Kek, Megan Yih Chyn A. & Huijse, Henk (2011). The power of problem-based learning in developing critical thinking skills: Preparing students for tomorrow's digital futures in today's classrooms. Higher Education Research and Development, 30. Jg., 317-329.
- Kek, Megan Yih Chyn A. & Huijse, Henk (2017): Problem-based Learning into the Future. Imagining an Agile PBL Ecology for Learning. Singapore: Springer Singapore.
- Levin, Barbara (2001): Energizing Teacher Education and Professional Development with Problem-Based Learning. Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Loyens, Sofie M. M. & Gijbels, David (2008): Understanding the effects of constructivist learning environments: Introducing a multi-directional approach. *Instructional Science*, 36. Jg. 351-357.
- Müller, Claude; Schäfer, Monika & Thomann, Geri (Hrsg.) (2016): Problem-based Learning – Kompetenzen fördern, Zukunft gestalten. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 11. Jg., 9-16.
- Müller, Claude (2013): Problem-based Learning erfolgreich gestalten. In: Bachmann, Heinz (Hrsg.): Hochschullehre variantenreich gestalten. Ansätze, Methoden und Beispiele rund um Kompetenzorientierung. Bern: hep, 50-77.
- Müller-Naendrup, Barbara (1997): Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung. Frankfurt: Peter Lang.
- Müller-Naendrup, Barbara (2012): Lernwerkstätten an Hochschulen. Räumliche Botschaften im Rahmen der Lehrerbildung. In: Schröter-von Brandt, Hilde/Coelen, Thomas/Zeising, Andreas/

- Ziesche, Angela (Hrsg.): Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten. Bielefeld: transcript, 275-284.
- Pourshafie, Tahereh & Murray-Harvey, Rosalind (2013): Facilitating problem-based learning in teacher education: Getting the challenge right. In: Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy, 39. Jg., 169-180.
- Preckel, Daniel (2004): Problembasiertes Lernen: Löst es die Probleme der traditionellen Instruktion? In: Unterrichtswissenschaft, 32. Jg., 274-287.
- Prodan, Lori (2016): „I’m Not Allowed to Tell You“: What Does It Mean to Be a Problem Based Learning Tutor? In: Filipenko, Margot/Naslund, Jo-Anne (Hrsg.): Problem-Based Learning in Teacher Education. Cham, Heidelberg, New York, Dordrecht, London: Springer, 123-133.
- Reich, Kersten (Hrsg.) (2003): Problembased Learning. Online unter: <http://methodenpool.uni-koeln.de> (Abrufdatum: 08.01.2018).
- Stark, Robin; Herzmann, Petra & Krause, Ulrike-Marie (2010): Effekte integrierter Lernumgebungen – Vergleich problembasierter und instruktionsorientierter Seminarkonzeptionen in der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 56. Jg., 548-563.
- Weber, Agnes (2005): Problem-Based Learning. Ansatz zur Verknüpfung von Theorie und Praxis. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 23. Jg., 94-104.
- Weber, Agnes (2007): Problem-Based Learning. Ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe. Bern: hep.
- Zumbach, Jörg (2003): PBL. Problembasiertes Lernen. Münster: Waxmann.

Corinna Schmude und Hartmut Wedekind

Lernwerkstatt(arbeit) zwischen pädagogischem Anspruch und strukturellen Rahmenbedingungen

Abstract

Der Beitrag diskutiert, ob sich aus dem pädagogischen Anspruch von Lernwerkstatt(arbeit) an Hochschulen und den strukturellen Rahmenbedingungen in der Hochschule Spannungsfelder ergeben. Bezüglich des möglichen Spannungsfeldes von pädagogischem Anspruch der Lernwerkstattarbeit und der Bewertung von in diesem Rahmen erbrachten Studienleistungen wird die Frage diskutiert, ob die Vergabe von Noten und die per se mit Lernwerkstatt(arbeit) verbundene Idee, dass Lehrende zu Lernenden und Lernende zu Lehrenden werden, in der Hochschule gelebt werden kann. Die Ausführungen basieren auf Beschreibungen der curricularen Verankerung der Lernwerkstattarbeit im Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin und den Erfahrungen im Umgang mit in diesem Rahmen entwickelten kompetenzorientierten Leistungsbeurteilungen. Möglichkeiten der strukturellen Verankerung der Lernwerkstattarbeit an Hochschulen werden herausgearbeitet, die Grenzen der Benotung curricular geforderter Leistungsbeurteilungen im Kontext von Lernwerkstattarbeit in Anlehnung an die von Ingenkamp (1971) formulierte „Fragwürdigkeit der Zensurengebung“ diskutiert und dokumentiert, wie sich diese Position im reformierten Studienkonzept des Studiengangs widerspiegelt.

1 Lernwerkstatt(arbeit) – Begriffsbestimmung und pädagogischer Anspruch

In der vorrangig in Lernwerkstätten realisierten Lernwerkstattarbeit in pädagogischen Studiengängen an Hochschulen geht es vor allem darum, das Lernen zu lernen, entdeckend Dingen auf den Grund zu gehen und auf der Grundlage der dabei gemachten Erfahrungen didaktische Implikationen für die eigene pädagogische Arbeit abzuleiten (vgl. Wedekind & Schmude: 2017, 199). In der (Aus-) Bildung von angehenden Pädagoginnen und Pädagogen kommt damit den Lernwerkstätten eine Art Doppeldeckerfunktion zu (Franz u.a. 2016, 56; vgl. auch Wedekind & Schmude 2017). Dabei ist Lernwerkstattarbeit u.a. gekennzeichnet durch eine spezifische pädagogische Interaktion zwischen Lernenden und Lern-

begleitung (vgl. Wedekind & Schmude 2014, 98). Im Kontext von Lernwerkstattarbeit erleben Studierende sich aktiv als Lernende und erfahren zugleich, wie das in der Lernwerkstatt arrangierte Lernsetting sowie die Art und Weise der Lernbegleitung das eigene Lernen beeinflusst. Die Reflexion dieser Erfahrungen bietet vielfältige Möglichkeiten eines individuellen Transfers in Bezug auf die Anbahnung eigener pädagogischer Handlungskompetenzen. Studierende sind hier zugleich Subjekte des Lernens und Objekte eines Lernens über das Lernen und Lernbegleitens. Und sie sind Beobachtende, die sich selbst oder diejenigen beobachten, mit denen sie interagieren. Lernwerkstattarbeit kann aber durchaus auch in anderen Lernräumen außerhalb der Lernwerkstatt durchgeführt werden (vgl. Wedekind & Schmude 2014, 98).

Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte der Anbahnung pädagogischer Handlungskompetenz

Die Anbahnung neuer Erkenntnisse erfolgt im Rahmen von Lernwerkstattarbeit über die empirische Auswertung der Erfahrungen und die damit verbundene kritische Auseinandersetzung mit didaktischen, lernpsychologischen und pädagogischen Theorien. Es geht vor allem darum, sich selbst als Lernende bzw. als Lernenden zu verstehen (vgl. Wedekind & Schmude 2017, 191). Dies erfolgt mit dem Ziel, bereits während des Studiums pädagogische Handlungskompetenzen der Studierenden in Bezug auf ihr späteres Betätigungsfeld über reflektierte Selbsterfahrung zu unterstützen. Lernwerkstattarbeit ermöglicht, dass über das Handeln und Reflektieren des Handelns (Performanz) das Handlungswissen angereichert und die sich entwickelnde Lehr- und Lernkompetenz der Studierenden zunehmend in den Dispositionsbereich eingebunden werden (vgl. Wedekind & Schmude 2017, 197; Schmude & Wedekind 2018, 47). Brée verweist darauf, dass die Irritation gewohnter Deutungs- und Handlungsmuster, gespiegelt an der eigenen Lernbiografie und forschungsmethodisch begleitet, wissenschaftliches Wissen, episodisch-biografisches Wissen und berufsfeldbezogenes Wissen verknüpft und somit die Differenz zwischen Alltagswissen, Fachwissen und Selbstwahrnehmung bearbeitbar wird (vgl. Brée 2017, 78).

„Lernwerkstätten sind Orte der Selbstbildung, Selbstverantwortung und Selbstreflexion.“ (Hagstedt 2014, 130) Um diese Aussage zu stützen, fordert Hagstedt für Lernende Rechte ein, die von ihnen im Rahmen von Lernwerkstattarbeit jederzeit eingeklagt werden können. Er zählt folgende Rechte auf (ebd.):

- „Ein Recht auf persönlich bedeutsames Lernen, das Erfahrung im Selbstversuch ermöglicht und im Studienalltag kleine lernbiografische Haltestellen zu errichten, die zu Orten der Wahrnehmung authentischer Lernlegenheiten oder auch subjektiv empfundener Lernversäumnisse werden [...]“
- „Ein Recht auf gründliches, zeitlich und fachlich unbegrenztes Lernen, das Tiefenbohrung und Disziplinüberschreitungen zulässt, [...]“

- „Ein Recht auf vermessungs- und bewertungsfreies Lernen“ (ebd), das es Lernwerkstätten ermöglicht, zu Lernspielräumen mit nicht standardisierbaren Handlungsoptionen für Studierende zu werden, in denen sie sich und ihre erworbenen Kompetenzen selbst evaluieren
- „Ein Recht auf Lernen aus Versuch und Irrtum [...]. Dem eigenen Fragenrecht der Lernenden entspricht die Neugierpflicht der Lernbegleiter.“ (ebd.)
- „Ein Recht auf Lernen ohne ständige Intervention.“ (ebd.)

Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte gelebter inklusiver Pädagogik

Als gelebte, erlebte und reflektierte Wirklichkeit wertschätzender Interaktionsprozesse kann Lernwerkstattarbeit inklusive Pädagogik nicht nur als Vision und Glaubensbekenntnis in der Ausbildung thematisieren, sondern sie als machbare und lohnenswerte Erneuerung pädagogischer Praxis nachhaltig in den Haltungen und Handlungen zukünftiger Pädagoginnen und Pädagogen verankern. Lernwerkstattarbeit bietet einen strukturell, organisatorisch und inhaltlich gestalteten pädagogischen Interaktionsraum, in dem positive Diversitätskultur erfahrbar wird, individuelle Diversitätsüberzeugungen bearbeitet und entwickelt werden können und das Lehr-Lern-Geschehen selbst den Prinzipien inklusiver Pädagogik folgt (vgl. Wedekind & Schmude 2014; 2016). Im Sinne der Leitlinien der Bildungspolitik der deutschen UNESCO (2014) ermöglicht Lernwerkstattarbeit flexible Lernformen und unterstützt informelle Lernprozesse. Lernwerkstattarbeit als didaktisches Prinzip ermöglicht in Orientierung an der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung, Lernenden entsprechend ihrer persönlichen Voraussetzungen individuelle und vor allem barrierefreie Zugänge zu (Selbst-)Bildungsprozessen. Zentrale Momente dabei sind, die Eigeninitiative der Lernenden wertzuschätzen, sie zum Einbringen ihrer Expertise zu motivieren, die gelebte Offenheit für das Lernen auf eigenen Wegen und die Orientierung an den Ressourcen und Kompetenzen der Lernenden. Es wird nicht nur selbstbestimmt und eigenverantwortlich gelernt, sondern auch von- und miteinander in wechselnden Gruppen, in der alle Akteurinnen und Akteure das Lernen gestalten.

2 Lernwerkstätten an Hochschulen – strukturelle Rahmenbedingungen und Spannungsfelder

Im Folgenden wird erörtert, ob aus dem vorangehend dargestellten pädagogischen Anspruch von Lernwerkstattarbeit an Hochschulen und den Hochschulen konstituierenden strukturellen Rahmenbedingungen wie institutionelle und curriculare Rahmung der Lernwerkstattarbeit, Vergabe von Creditpoints für curricular eingebundene lernwerkstattspezifische Lehr-Lern-Angebote sowie der Bewertung von Studienleistungen im Rahmen dieser Angebote Spannungsfelder resultieren.

2.1 Lernwerkstattarbeit und ihre institutionelle und curriculare Einbindung

Schmidt, Riegler und Dupke verweisen auf ein fundamentales Problem einiger Universitäten und Hochschulen, denen es noch nicht gelungen ist, lernwerkstatttaffine Formate in ihr Curriculum aufzunehmen: „Vor allem die im regulären Lehrbetrieb zur Verfügung stehende Lernzeit – in der Regel ein „Zeitfenster“ von 90 Minuten – reicht nicht aus, um neben der eigenständigen und möglichst intensiven Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen auch Raum für Austausch und die Reflexion des Gelernten zu bieten.“ (Schmidt u.a. 2017, 131)

Am Beispiel des Studienganges „Erziehung und Bildung in der Kindheit“ (bisher „im Kindesalter“) an der Alice Salomon Hochschule Berlin (ASH) kann veranschaulicht werden, dass die institutionelle und curriculare Einbindung von Lernwerkstätten und das Format Lernwerkstattarbeit in den Kontext Hochschule möglich ist und zu einem ganz besonderen Profil der Ausbildungsstätte beiträgt. In der etwa dreijährigen grundlegenden Reformierung des Studiengangskonzepts an der ASH wurde das didaktische Konzept der Werkstattarbeit nachhaltig im überarbeiteten Modulhandbuch¹ in den verschiedensten Modulen und Lehrveranstaltungen verankert, ebenso wie ein zentrales Lehr-Lern- und Prüfungsformat der Werkstattarbeit, die Didaktischen Miniaturen: „Sie umfassen das selbstständige Konzipieren, Durchführen und schriftliche Auswerten einer Seminareinheit bzw. eines didaktischen Angebotes.“ (vgl. Modulhandbuch). Aber es werden nicht nur auf der inhaltlichen Ebene „Lehr- und Lernräume für die Entwicklung von Fragen, für Selbstbildungs- und ko-konstruktive Lernprozesse sowie für das eigenständige, entdeckende und forschende Lernen eröffnet“ (ebd.). Das Konzept Werkstattarbeit spiegelt sich auch sichtbar auf der räumlichen Ebene² wieder: „Die Lernwerkstatt Naturwissenschaft und Technik, die Werkstatt Freier Ausdruck, die Werkstatt für ästhetische Praxis und der Bewegungsraum [...] sind zentrale Ausbildungsorte im Studiengang“ und stehen den Studierenden zu ihrer seminarvertiefenden und -erweiternden Arbeit auch außerhalb der Seminare zur Verfügung (vgl. ebd.).

Das im Studiengang gelebte Werkstattprinzip spiegelt sich darüber hinaus in anderen Lehr-Lern-Formaten wider: so in der Biografiearbeit, der rekonstruktiven Fallarbeit, in der (Praxis-)Forschung sowie in der neukonzipierten Bildungswerkstatt. Ab Sommersemester 2019 wird es die Möglichkeit geben, sich in einem interdisziplinär angelegten Rahmen über einen längeren Zeitraum selbst in erfahrungsbasierte Bildungsprozesse zu begeben.

1 In Kürze: https://www.ash-berlin.eu/fileadmin/Daten/Bachelor-Studiengaenge/EBK/Downloads_Präsenzstudium/ASH_Berlin_05.10.2011_Modulhandbuch_Praesenz_Gesamt.pdf.

2 Ausführliche Informationen zu den Räumen unter: <https://www.ash-berlin.eu/studium/werkstatt-raeume/>

2.2 Lernwerkstattarbeit als Lehr-Lern-Format und Creditpoints

Der Studiengang orientiert sich dabei am Prinzip der Kompetenzorientierung: „Lehr-Lern- und Prüfungsformate beziehen konsequent nicht nur die Ebene des fachlich-theoretischen Wissens ein (Disposition), sondern auch die Ebene des gekonnten Einsatzes dieses Wissens und Könnens in handlungspraktisch zu bewältigenden Situationen (Performanz)“ (vgl. Modulhandbuch). Die feste Verankerung der Lernwerkstattarbeit als Lehr-Lern- und Prüfungsformat bildet sich auch darin ab, dass für die Absolvierung der Lehrveranstaltungen und die dort erbrachten Studienleistungen Creditpoints vergeben werden (vgl. ebd.) und somit die praktische Umsetzung der Idee von Lernwerkstattarbeit mit den strukturellen Anforderungen prinzipiell vereinbar ist. Ein Spannungsfeld ergibt sich jedoch zweifellos bei der Vergabe von Noten für die erbrachten Studienleistungen.

2.3 Lernwerkstattarbeit und die Bewertung von Studienleistungen

Die didaktischen Miniaturen als Prüfungsformat³ verlangen den Studierenden eine ausführliche schriftliche Reflexion (fachlich und persönlich) sowie eine theoretische Fundierung ab. Letztere umfasst eine fachliche und didaktische Rahmung, bestehend aus einer gründlichen Sachanalyse, der Definition von Zielen, der Begründung der eingesetzten Methoden und der Beschreibung der Durchführung der Miniatur (vgl. Modulhandbuch, ausführlich beschrieben in Wedekind & Schmude 2014, 112ff. und als Prüfungsformat vorgestellt in Wedekind & Schmude 2016, 93ff.).

Auch wenn im Rahmen didaktischer Miniaturen die „Stärken und Interessen als Ausgangspunkte pädagogischer Arbeit“ (Haude & Volk 2015, 8) gewählt werden, kann sich das Konzept nicht vollständig den Wirkmechanismen institutionalisierter Bildung entziehen (ebd.). Die bei Wedekind & Schmude (2014) dargestellte Herangehensweise eröffnet die Möglichkeit, die Lernziele im Dialog als „selbst gesetzt“ (Haude & Volk 2015, 8) und als „gemeinsame“ (ebd.) Lernziele zu konkretisieren. Die ausführlichen Beschreibungen der einzelnen Kriterien für die Bewertung unterstützt die transparente Bewertung der von den Studierenden erbrachten Leistungen bei der didaktischen Miniatur. Die Leistungen der Studierenden, die sie als Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter bei der Durchführung der didaktischen Miniatur vollbringen, werden im Rahmen der noch gültigen Studienordnung im Seminar Naturwissenschaften und ihre Didaktik bisher formal mit der Note 1 bewertet. Die differenzierende Gesamtbewertung basiert jedoch auf insgesamt sechs weiteren Noten, die für die Verschriftlichung der di-

3 Neben diesem speziellen Prüfungsformat sind weitere Formate denkbar, die das Spektrum von möglichen Bewertungsformaten im Rahmen von Lernwerkstattarbeit bereichern können. So beschreibt beispielsweise Jochums (2017, 168) ein Projekt, in dem sie E-Portfolios im Rahmen von Lernwerkstattarbeit einsetzt.

daktischen Miniatur vergeben werden (vgl. Wedekind & Schmude 2016, 93ff.). Auch bei gemeinsam entwickelten und noch so transparenten Kriterien müssen Noten hinsichtlich ihrer grundlegenden Problematik kritisch hinterfragt werden, da unstrittig ist, dass Lernen als individueller Prozess nicht mit einer Note gefasst und rückgemeldet werden kann (vgl. zusammenfassend Brinkmann u.a. 2018, 4). D.h., die Diskussion der Frage der Gestaltung von Leistungsrückmeldungen ist nicht nur in Verbindung mit der Idee der Lernwerkstattarbeit und im Kontext einer damit verbundenen pädagogischen Leistungskultur, sondern auch im Kontext von Kompetenzorientierung und der erforderlichen Entwicklung einer inklusiven Hochschullandschaft zwingend erforderlich (vgl. Tippelt & Schmidt-Hertha 2013, 218).

Inwieweit die allgemein akzeptierte und praktizierte Leistungsbewertung an Hochschulen in Form von Noten generell hinterfragt wird, diskutiert Tsarouha (2017) basierend auf Gruppendiskussionen mit Hochschulprüferinnen und -prüfern sowie ministerial berufenen Prüfungsvorsitzenden des Ersten Staatsexamens. Sie arbeitet dabei eindrücklich heraus, dass, obwohl eine Vielzahl an potentiellen Einflussgrößen die Aussagekraft und die Vergleichbarkeit von Noten in Frage stellt, dennoch die befragten Prüferinnen und Prüfer – aller Kritik an der Notenorientierung und ihrer mangelnden Evidenz zum Trotz – sich nur zum Teil gegen eine weiterhin andauernde Benotung von Leistungen im Hochschulkontext positionieren. „Gegen die Aufhebung der Leistungsbewertung in Form der gegebenen Notenskalen“, so fasst Tsarouha (2017, 166) zusammen, „spricht, dass Noten gegenüber Dritten eine Signalwirkung haben, die für die Bestenauslese unangefochten grundlegend ist.“ Und dies, obwohl, „zusätzlich [...] eine Vielzahl an komplexen nicht-leistungskonformen Einflüssen [wirken], die selbst bei geringer Stärke zu Notenverzerrungen und Abweichungen zumindest im Zehntelnotenbereich führen können. Diese Verzerrungen, die vermeintlich geringe Abweichungen vom tatsächlichen Leistungsniveau darstellen, können an anderer Stelle wie z.B. der Stipendienvergabe oder bei der Fortführung eines Masterstudiums zum Ausschluss führen.“ (ebd., 166). Für eine langfristige Kompetenzentwicklungsberatung und -begleitung sind Noten wenig geeignet (vgl. Tsarouha 2017), wie bereits seit langem im Kontext von Schule belegt worden ist (vgl. Brinkmann u.a. 2018). Es fehlen jedoch empirisch fundierte Erkenntnisse, um den hochschulpolitischen und hochschulpraktischen Herausforderungen der „Kompetenzorientierung“ in der Lehr- und Prüfungspraxis zu begegnen⁴ (Zlatkin-Troitschnakaia u.a. 2012; Maaz u.a. 2014). Auch im Bereich der (Aus)-Bildung zukünftiger Pädago-

4 Die Förderlinie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) „Kompetenzmodelle und Instrumente der Kompetenzerfassung im Hochschulsektor – Validierungen und methodische Innovationen“ beschäftigt sich mit der Frage der Definition, modellgestützten Beschreibung und Erfassung der in der Hochschulbildung erworbenen Kompetenzen als zentrale Zielgröße akademischer Ausbildungsprozesse.

ginnen und Pädagogen sind kompetenzorientierte Prüfungsformate immer noch rar (vgl. Fröhlich-Gildhoff u.a. 2009, 9).

Lernwerkstattarbeit und Formate wie die didaktischen Miniaturen eröffnen theoretisch begründbar und erfahrungsbasiert einen innovativen Ansatz kompetenzorientierter Lehre innerhalb einer inklusiv gestalteten Hochschule. Zweifellos besteht hier aktuell ein bedeutender Forschungsbedarf, um die in der nachfolgenden Diskussion verfolgten vier Argumentationslinien empirisch zu verifizieren.

3 Diskussion – vier Argumentationslinien, warum Notengebung und Lernwerkstattarbeit unvereinbar ist

Im Folgenden werden vier Argumentationslinien für die Unvereinbarkeit von Notengebung und Lernwerkstattarbeit skizziert und es wird dazu eingeladen, diese weiterführend in der Community zu diskutieren und empirisch zu verifizieren:

Argumentation 1: Gelebte Inklusive Pädagogik und positive Diversitätskultur

Heterogenität wird als ein konstituierendes Merkmal der in Lernwerkstattarbeit stattfindenden Lernprozesse betrachtet. Dies bedingt ein reflektiertes Verständnis von Normalität jenseits der Konstruktion (binärer) Differenzkategorien. Lernwerkstattarbeit lebt von der Diversität der Lernenden, ihrer Fragen, Interessen, ihrer Zugänge zu Themen. Die Lernenden bringen ihre Ideen, Erfahrungen und ihrer Expertise in die lernende Gruppe ein. In den gemeinsamen Reflexionen werden die Kompetenzen der Studierenden dann nicht gemessen, sondern individuell wertgeschätzt. Eine pädagogische Leistungskultur erfordert die Entwicklung und befördernde Begleitung von Lernenden und zwingend Mehrperspektivität und Dialog, um die Rückmeldung von der subjektiven Wahrnehmung einzelner Personen zu lösen (Brinkmann u.a. 2018, 5) und die individuelle Bezugsnormorientierung zu stärken. Die ausführliche Reflexion der didaktischen Miniaturen, die unmittelbar nach der Durchführung mit allen Studierenden erfolgt, kann im Sinne eines mehrperspektivischen Dialogs als „sachliche gemeinsame Evaluation“ (Tippelt & Schmidt-Hertha 2013, 218) in einem professionellen Rahmen verstanden werden.

Argumentation 2: Leistung ist gleich Arbeit durch Zeit ($P=W / t$)

Für die Bestimmung der Leistung gibt es im Bereich der Naturwissenschaften eine ganz einfache Definition: Leistung ist Arbeit geteilt durch Zeit ($P=W / t$) und Arbeit ist das Produkt aus Kraft und Weg ($W=F \times s$). D.h., die Leistung spiegelt die aufgewendete Kraft, den zurückgelegten Weg und die dafür benötigte Zeit wider. Folgt man nun der pädagogischen Philosophie der Lernwerkstatt, so steht

der Faktor *Zeit* für Zeitgeben und Nehmen von zeitlichem Druck im Interesse einer vertieften individuellen Auseinandersetzung (vgl. den Begriff der „Tiefenbohrung“, Hagstedt 2014, 130). Hier entsteht ein erstes Dilemma in Hinblick auf Leistungsmessung an Hand standardisierter, formalisierter Rückmeldungen z.B. in Form von Noten. Ein zweites Dilemma ergibt sich aus der Individualisierung der Lernwege als ein wichtiges Kennzeichen von Lernwerkstattarbeit. Insbesondere die oft verwendete Aussage, dass, im Kontext von Lernwerkstattarbeit, Umwege erlaubt sind, da sie die Ortskenntnis erhöhen (vgl. Wedekind 2006, 6), stellt Leistungsmessung in der Lernwerkstatt(arbeit) in Form einer Note komplett in Frage. Vor allem in Bezug auf den entsprechenden Kraftaufwand, der aufgebracht werden muss, um Aufgaben zu lösen und unterschiedlich lange Wege dabei zurückzulegen, muss aus der Perspektive inklusiver Pädagogik differenzsensibel diskutiert werden, dass der Kraftaufwand und die dabei zurückgelegten Wege in Abhängigkeit vielfältiger Faktoren sehr, sehr unterschiedlich ausfallen und keinesfalls normiert, klassifiziert und in Noten umgerechnet werden können. Auch unabhängig von dieser differenzierenden Betrachtung des Leistungsbegriffs wurde hinlänglich belegt, dass Noten weder vergleichbar noch objektiv sind (Brinkmann u.a. 2018, 5).

Argumentation 3: Gelebte Partizipation und Wertschätzung

Die Arbeit in der Lernwerkstatt ist in hohem Maße mit der Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen verbunden. Die klar definierten Teilanforderungen der Prüfungsleistung ermöglichen den Studierenden die Präsentation ihres Wissens auf unterschiedlichen Repräsentations- und Abstraktionsebenen jenseits des Wiedergebens von kurzfristig gelernten Informationen. Der Fokus der Bewertung liegt nicht auf der Leistungsmessung/-beurteilung, sondern auf der inhaltlichen Rekonstruktion und Reflexion verschiedener Aspekte der didaktischen Miniatur. In einem Prozess des „wechselseitigen Verstehens durch Nachvollziehen von individuellen Absichten“ (Tippelt & Schmidt-Hertha 2013, 218) und deren Wirkungen bei den Kommilitoninnen und Kommilitonen werden – auf Augenhöhe zwischen Dozentinnen bzw. Dozenten, den studentischen Lernbegleiterinnen und Lernbegleitern sowie den Lernenden (Kommilitoninnen/Kommilitonen) – fachliche Inhalte und Gelingensbedingungen pädagogischer Bildungsprozesse gemeinsam in der Gruppe erarbeitet und zusammengefasst. Die Dozentinnen und Dozenten sind dabei nicht primär als Prüferinnen bzw. Prüfer und Expertinnen bzw. Experten präsent, sondern als beratende, Erfahrungen teilende und gemeinsam Suchende und später bei der Durchführung der didaktischen Miniaturen als beobachtende bzw. selbst(mit)lernende Akteurinnen und Akteure. Die Aufgabe der Dozentinnen bzw. der Dozenten besteht im „Begleiten und Anregen“, im „Resonanz geben“ und im aktiv in „Resonanz gehen“ im Prozess des Lernens, in dem „voneinander gelernt“ und gemeinsam reflektiert wird (vgl. ebd.). In einem

intensiven Selbstreflexionsprozess wird Theorie kritisch hinterfragt, an eigenen Erfahrungen als Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter gemessen, werden pädagogische Handlungen theoretisch begründet und die Lernbegleitung selbst evaluiert.

Argumentation 4: Gelebte Feedbackkultur

In Anlehnung an Diskussionen zur Bedeutung von Feedback und Feedback-Formaten (vgl. Fengler 2009, 16f.; Strahm 2008, 52f., Hattie & Timperley 2007, 88ff.; Marschner 2011, 62f. und Krause 2007, 47f.) stellen Lernwerkstätten und vor allem Lernwerkstattarbeit hervorragende Interaktionsräume für kompetenzfördernde Feedbackgespräche dar. So schlagen Hattie und Timperley (2007) vor, idealerweise das Feedback von der Aufgabenebene auf die Ebene der Verstehensprozesse (Art und Weise, wie die Aufgabe bearbeitet wurde) und schließlich auf die metakognitive Ebene der Selbstregulation zu führen (vgl. Hattie & Timperley 2007, 90ff.). Auch Krause (2007) verweist auf die Potenzen von Feedbacks in Bezug auf Kompetenzentwicklung. Krause bündelt die Feedbackfunktionen in Lehr- und Lernkontexten in kognitive, metakognitive und motivationale Funktionen. Während die kognitive Funktion von Feedbacks eher Fehler und Fehlkompetenzen sowie Wissenslücken und damit Möglichkeiten des Wissenserwerbs verdeutlichen, ermöglicht die Metakognition die Reflexion von erbrachten Leistungen im Vergleich zu einem fachwissenschaftlichen Standard. Die motivationale Funktion von Feedbacks zielt auf die Ausbildung von Überzeugungen und erkennt auf der Beziehungsebene die Ressourcen und Bemühungen der Lernenden an. So werden Selbstwirksamkeitserfahrungen gefördert und ein ressourcenorientierter Blick auf die Kompetenzen gelenkt (vgl. Krause 2007, 47f.). Die Einbeziehung der Lernenden unterstützt wesentlich die Entwicklung ihrer Fähigkeit zu Selbsteinschätzungen (Brinkmann u.a. 2018, 5).

4 Fazit

Nach intensiver Diskussionen im Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ zu Prinzipien inklusiver Pädagogik und den pädagogischen Grundideen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit ist inzwischen die Entscheidung gefallen, dass die zentralen Lernwerkstattseminare im reformierten Studiengangskonzept nicht mehr benotet, aber in Form von Feedbackgesprächen innerhalb der Seminargruppe und anschließend gemeinsam mit dem bzw. der Dozenten/Dozentin bewertet werden. Nicht „Not“ oder „Urteil“ als Wortstämme von „Benotung“ und „Beurteilung“, sondern das Wort „Wert“ stehen damit im Zentrum der pädagogischen Bewertungspraxis im Kontext von Lernwerkstattarbeit. Wert und Wertschätzung schließen dabei nicht kritisches Hinterfragen und kritische Anmerkungen aus. Im Gegenteil – sie zwingen im Gegensatz zur Notengebung

zu einer begründeten und sehr individuellen Rückmeldung und tragen über intensive Selbstreflexionsprozesse zu einer begründeten und in der Regel auch für jede Einzelne und jeden Einzelnen nachvollziehbaren Veränderung der eigenen Dispositionen bei. Lernwerkstattseminare bleiben weiterhin obligatorische und damit verpflichtende Seminare – mit hohem pädagogischem Anspruch, aber ohne BeNOTung.

Literatur

- Brée, Stephan (2017): Das Lernwerkstattmodell als hochschuldidaktische Herausforderung für die Ausbildung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen. In: Kekeritz, Mirja/Graf, Ulrike/Brenne, Andreas/Fiegert, Monika/Gläser, Eva/Kunze, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstatt als Prinzip – Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 67-82.
- Brinkmann, Erika; Brügelmann, Hans; Hecker, Ulrich; Lassek, Maresi; Ramseger, Jörg; Carle, Ursula; Irion, Thomas; Merz-Atalik, Kerstin & Peschel, Markus (2018): Faktencheck Grundschule. Beilage in: Grundschule aktuell, 43. Jg., H. 142.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2011): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Online unter: <http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/InklusionLeitlinienBildungspolitik.pdf> (Abrufdatum: 16.02.2018).
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (Hrsg.) (2014): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. 3. erw. Auflage. Online unter: <http://www.unesco.de/infothek/publikationen/publikationsverzeichnis/inklusion-leitlinien-fuer-die-bildungspolitik-2014.html> (Abrufdatum: 16.02.2018).
- Fengler, Jörg (2009): Feedback geben: Strategien und Übungen. Weinheim: Beltz.
- Franz, Eva-Kristina & Sansour, Teresa (2016): Alle(s) drin? – Lernwerkstattarbeit und Professionalisierung im Kontext von Inklusion. In: Schmude Corinna/Wedekind, Hartmut (Hrsg.): Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 51-64.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris; Pietsch, Stefanie; Köhler, Luisa & Koch, Maraike (2014): Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden. Freiburg: FEL.
- Hagstedt, Herbert (2014): Unterrichtsentwicklung braucht anspruchsvolle Lernumgebungen. In: Hildebrandt, Elke/Peschel, Markus/Weißhaupt, Mark (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 123-136.
- Hattie, John & Timperley, Helen (2007): The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77. Jg., 81-112.
- Haude, Christin & Volk, Sabrina (2015): Inklusion in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Orientierungsfragen für die Selbstevaluation von Ausbildungseinrichtungen. Stiftung Universität Hildesheim: Eigendruck.
- Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 2., aktualisierte Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Ingenkamp, Karlheinz (1971): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim: Beltz.
- Jochums, Anna-Sohia (2017): Lernwerkstattarbeit mit E-Portfolio. Entwicklung der Handlungskompetenzen von Studierenden begleiten. In: Kekeritz, Mirja/Graf, Ulrike/Brenne, Andreas/Fiegert, Monika/Gläser, Eva/Kunze, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstatt als Prinzip – Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 158-168.
- Klauer, Karl Josef & Leutner, Detlev (2007): Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie. Weinheim: Beltz.
- Krause, Ulrike-Marie (2007): Feedback und kooperatives Lernen. Münster und New York: Waxmann.

- Maaz, Kai; Baumert, Jürgen & Neumann, Marko (Hrsg.) (2014): Herkunft und Bildungserfolg in der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Wiesbaden: Springer VS.
- Marschner, Jessica (2011): Adaptives Feedback zur Unterstützung des selbstregulierten Lernens durch Experimentieren. Online unter: <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet/Document-27679> & Diss_Marschner.pdf (Abrufdatum: 16.02.2018).
- Schmidt, Romina; Riegler, Susanne & Dupke, Antje (2017): „Deutschdidaktische Miniaturen“ – Konzeption und Evaluation eines Lehrprojektes zur Lernwerkstattarbeit in der Grundschullehrerbildung. In: Kekeritz, Mirja/Graf, Ulrike/Brenne, Andreas/Fiegert, Monika/Gläser, Eva/Kunze, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstatt als Prinzip – Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 123-132.
- Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (2018): Von der Sache aus denken und pädagogisch handeln. Theoretische Rahmung des dialektischen Verhältnisses von performativer und dispositioneller Kompetenzentwicklung im Kontext von Lernwerkstattarbeit. In: Peschel, Markus/Kelke, Mareike (Hrsg.): Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 35-50.
- Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (2014): Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik. In: Hildebrandt, Elke/Peschel, Markus/Weißhaupt, Mark (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 103-119.
- Strahm, Peter (2008). Qualität durch systematisches Feedback: Grundlagen, Einblicke und Werkzeuge. Bern: Schulverlag-Plus.
- Tippelt, Rudolf & Schmidt-Hertha, Bernhard (2013): Inklusion im Hochschulbereich. In: Döbert, Hans/Weißhaupt, Horst (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster: Waxmann, 203-229.
- Tsarouha, Elena (2017): Typologie der Einflussgrößen auf die Notegebung. In: Müller-Benedict, Volker/Grözing, Gerd (Hrsg.): Noten an Deutschlands Hochschulen. Analysen zur Vergleichbarkeit von Examensnoten 1960 bis 2013. Wiesbaden: Springer VS, 117-169.
- Wedekind, Hartmut (2006): Didaktische Räume – Lernwerkstätten – Orte einer basisorientierten Bildungsinnovation. In: gruppe & spiel, 6. Jg., 5-9.
- Wedekind, Hartmut & Schmude, Corinna (2017): Werkstätten an Hochschulen – Orte des Entdeckenden und/oder Forschenden Lernens. In: Kekeritz, Mirja/Graf, Ulrike/Brenne, Andreas/Fiegert, Monika/Gläser, Eva/Kunze, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstatt als Prinzip – Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 185-200.
- Wedekind, Hartmut & Schmude, Corinna (2016): Inklusion in der (Aus)-Bildung zukünftiger Pädagog*innen. In: Schmude, Corinna/Wedekind, Hartmut (Hrsg.): Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 81-105.
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Förster, Manuel & Happ, Roland (2012): Bologna-Reform – Ergebnisse aus einer vergleichenden empirischen Studie zwischen den auslaufenden Diplom- und den neuen Bachelor- & Masterstudiengängen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 108. Jg., 420-437.

Robert Baar und Andreas Feindt

Inklusion trifft Lernwerkstatt – Ein hochschuldidaktischer Rahmen zur Bearbeitung studentischer Einstellungen zu Inklusion

Abstract

Das Thema ‚Inklusion‘ ist nicht nur Herausforderung für Schulen. Auch in Hochschulen stellt sich die Frage, wie Lehramtsstudierende auf die damit verbundenen Anforderungen vorbereitet werden können. Der Beitrag geht der Frage nach, ob und unter welchen Bedingungen ein Hybrid aus Lern- und Forschungswerkstatt¹ eine gewinnbringende hochschuldidaktische Perspektive darstellt: Dies zum einen vor dem Hintergrund einer empirischen Studie über Einstellungen Lehramtsstudierender zu Inklusion (Baar 2016), zum anderen ausgehend von den Ergebnissen einer Studie über die Arbeit von Studierenden in Forschungswerkstätten (Feindt 2007).

Es werden gemeinsame Strukturmerkmale von Forschungs- und Lernwerkstätten identifiziert und die Potenziale dieser hochschuldidaktischen Formate beleuchtet. Anschließend werden beide Perspektiven miteinander verbunden und es wird der Frage nachgegangen, welche Erträge sich aus der Verbindung des Themas ‚Inklusion‘ mit dem Setting einer Lern- und Forschungswerkstatt ziehen lassen.

1 Einstellungen zu Inklusion – Ergebnisse einer Studie mit Lehramtsstudierenden

Studien sowie Metaanalysen zu Einstellungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zu Inklusion mit dem Fokus auf sonderpädagogischen Förderbedarf kommen zwar in Teilen zu widersprüchliche Ergebnissen, insgesamt zeichnet sich jedoch die Tendenz ab, dass beide Gruppen gegenüber Inklusion als Konstrukt und Idee grundsätzlich positiv eingestellt sind. Hinsichtlich deren Umsetzbarkeit und Implementierung herrscht jedoch weitreichende Skepsis vor (vgl. bspw. Forsa

¹ Die Lern- und Forschungswerkstatt ist Teil des Lehr-Lern-Labors „Diagnose & Individuelle Förderung“ im Institut für Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster und wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

2017; Hellmich u.a. 2016; Hecht u.a. 2016; Bosse & Spörer 2014; Kullmann u.a. 2014; Heyl & Seifried 2014; de Boer u.a. 2011; Avramidis u.a. 2000).

Den bislang vorliegenden Studien ist zu eigen, dass sie die Einstellungen der Probandinnen und Probanden fast ausschließlich mittels quantitativer Verfahren erheben und auswerten. Gasterstädt & Urban (2016) kritisieren, dass in ihnen zum einen häufig das zugrundeliegende Einstellungskonzept nicht offengelegt wird, Komplexitätsreduzierungen vorgenommen werden, indem beispielsweise die Rahmenbedingungen, unter denen Lehrkräfte arbeiten, nicht erhoben werden, oder entwickelte Items die Vielschichtigkeit und Problematiken nicht widerspiegeln.

Vor diesem Hintergrund wurde für die dem Beitrag zugrundeliegende Studie ein mehrdimensionales Forschungsdesign gewählt. Dieses beinhaltet neben der inhaltsanalytischen Auswertung von Ergebnissen einer studienbegleitenden Modulprüfung² (n = 64) und einer Fragebogenuntersuchung mit geschlossenem und offenem Frageteil (n = 94) auch Gruppendiskussionen (n = 20) mit jeweils drei bis acht Lehramtsstudierenden. Die Gruppendiskussionen wurden sinngenetisch in Anlehnung an die dokumentarische Methode (Bohnsack u.a. 2013) ausgewertet. Dadurch, dass den Studierenden gerade in den qualitativen Teilen der Studie Raum gegeben wurde, eigene Sichtweisen und Erfahrungen argumentativ zu explizieren, soll der o.a. Kritik von Gasterstädt & Urban (2016) konstruktiv begegnet werden. Dabei legt das Vorgehen nicht nur Einstellungen differenziert offen, sondern kann diese auch vor dem Hintergrund der von den Interviewten wahrgenommenen vorgefundenen Struktur und explizierter professionsbedingter Handlungslogiken interpretieren, einordnen und zu verstehen versuchen. Die Verantwortung für das Gelingen inklusiver Bildungsprozesse wird somit nicht individualisiert, wie Trautmann & Wischer (2011, 111ff.) generell in Bezug auf Haltungen und Einstellungen einwerfen. Insgesamt zielt die Studie darauf, Hinweise zu geben, wie die identifizierten Einstellungen im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung berücksichtigt werden können und diesen speziell in Lern- und Forschungswerkstätten begegnet werden kann.

Dem Praxishandeln liegen, je nach handlungstheoretischem Verständnis, unterschiedliche Gründe (und Ziele) zugrunde: Individualistische Handlungstheorien legen andere Schwerpunkte als zweck- bzw. normorientierte oder kulturtheoretische Modelle. In diesem Beitrag wird davon ausgegangen, dass Einstellungen Handlungsprädiktoren darstellen und als Voraussetzung für die Bereitschaft zu (geplantem) Verhalten gelten können (vgl. Kullmann u.a. 2014, 1). Einstellungen, verstanden als „individuelle, mentale und bilanzierende Bewertung“ (May-

2 Es handelte sich dabei um eine Klausur, in der die Studierenden dazu aufgefordert waren, zu einem Beitrag des damaligen Vorsitzenden des Philologenverbands Josef Kraus begründet Stellung zu nehmen. Dieser Beitrag ist am 12.4.2013 in der FAZ mit dem Titel „Das Ziel ist richtig, doch als Weg kann Inklusion falsch sein“ erschienen (http://www.lehrerverband.de/aktuell_Inklusion_FAZ_April_13.html).

erl 2009, 23), gelten als eine der Gelingensbedingungen für inklusive schulische Bildung (vgl. Braß/de Boer 2015, 94). Sie entstehen auf Grundlage subjektiver Wahrnehmungen, Normen und moralischer Überzeugungen, Kompetenzzuschreibungen, persönlicher wie professionsgebundener Erfahrungen, aber auch vor dem Hintergrund wahrgenommener (administrativer) Unterstützung sowie des Selbstwirksamkeitserleben (vgl. Götz et al. 2015, 35f.).³ Um von der Einstellung zu einem *Handeln* zu gelangen, muss als intervenierende Variable *Handlungsbereitschaft* (vgl. Mayerl 2009, 59ff.) sowie die *Gelegenheit zum Handeln* bestehen (s. Abb.1).

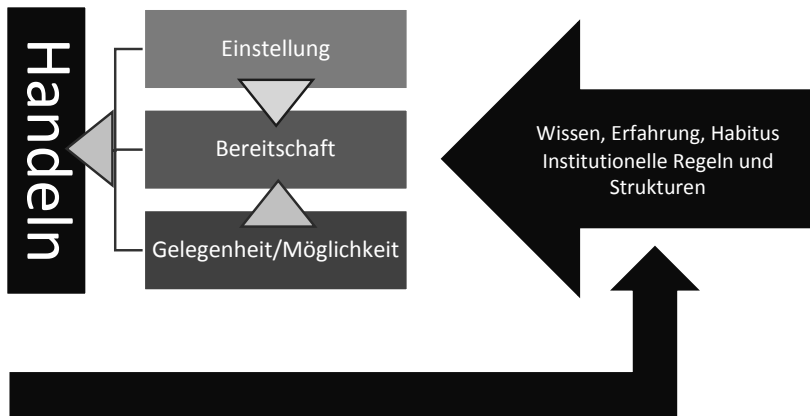


Abb. 1: Verhältnis von Einstellung, Bereitschaft, Gelegenheit und Handeln

Die Auswertung der Daten ergibt ein vielschichtiges Bild der Einstellungen der Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer. Im Folgenden wird ein Auszug aus einer der Gruppendiskussionen vorgestellt, der geeignet erscheint, die Rekonstruktion eines der identifizierten Einstellungsmuster exemplarisch darzustellen.⁴

³ Einstellungen sind zwar an die Person gebunden, sie sind – wissenssoziologischen Theorien folgend – dennoch immer auch habitualisiert, d.h. in einem bestimmten konjunktiven Erfahrungsraum hervorgebracht und inkorporiert (vgl. Bourdieu 1979; Mannheim 1980). Dies ist u.a. auch Grund dafür, dass Einstellungsänderungen nicht leicht zu initiieren bzw. zu vollziehen sind.

⁴ Die Ergebnisse der beiden anderen Teilstudien entsprechen in weiten Teilen dem oben skizzierten Forschungsstand. Trotz einer hohen Rate (knapp 90 Prozent) an grundsätzlicher Unterstützung des Inklusionsgedankens würden allerdings über zwei Drittel der Befragten bei Wahlmöglichkeit die Arbeit in nicht-inkluisiven Schulsettings vorziehen. Eine Diskrepanz zwischen Einstellung und Bereitschaft wird sichtbar, die sich u.a. über die Antworten aus dem offenen Frageteil erklären lässt: Eine große Mehrheit der Studierenden fühlt sich nicht ausreichend auf die Aufgaben der Inklusion vorbereitet, gleichzeitig werden die institutionellen Bedingungen für die Umsetzung von Inklusion kritisiert (vgl. hierzu ausführlicher Baar 2016).

Zwei Studentinnen berichten von ihren Erfahrungen während der im Studienverlauf bereits absolvierten Schulpraktika und einem freiwilligen sozialen Jahr. Sie schätzen die Umsetzung von Inklusion in den Institutionen, in denen sie tätig waren, insgesamt positiv ein. Ein Student erwidert:

„Ich versteh aber dann nicht, warum, ähm, ich meine, wir sind ja nicht dafür nicht richtig ausgebildet, ähm ein- einfach mit so Situationen umzugehen. Und dann wird da irgendjemand hingestellt, der extra dafür sorgt, nur damit diese Person in 'ner gewissen Weise so 'ne Art Normalität hat, und mit andern Schülern eben in 'ne normale Klasse gehen kann und nicht auf 'ne Förderschule. Und dann verstehe ich halt nicht, warum dieser riesige Aufwand eben da betrieben wird. Und dieses Kind nicht einfach auf 'ne Förderschule geht; ich meine, das ist ja 'n riesen Zuschuss, wenn man jedem Förderkind einen nebendran stellt, der ihm alles erklären muss. Warum? Es gibt ja diese Ausbildung, dass man an Förderschulen unterrichtet; es gibt dann auch bestimmt Menschen denen das absolut Spaß macht; [...] und dann muss ich nicht mit solchen Sachen, also muss ich solche Sachen immer noch bedenken, wenn ich meinen Unterricht plane. Und wenn ich irgendwie ähm irgendwelche Methoden machen will, mit Gruppenarbeit, und dann muss ich das halt irgendwie bedenken. Also mich würde es stören, finde ich. Für mich wäre das jedes Mal ein Störfaktor.“

Die aus insgesamt sechs Personen bestehende Gruppe widerspricht der Äußerung nicht. Stattdessen berichtet eine der Studentinnen, die unmittelbar zuvor noch ihre eigenen positiven Erfahrungen zu Inklusion geschildert hat, nun über zwei aus ihrer Sicht fehlgeschlagene Inklusionsversuche. Ein anderer Student führt seine Bedenken aus:

„Also ich denke, das Ziel, der Hintergedanke, der dahintersteckt, ist vielleicht die Toleranz; aber es muss halt nicht immer so sein. Also es ist ja nicht bewiesen, dass dadurch, dass man das mit den Inklusionsklassen macht, dass das definitiv äh die Kinder dort to-äh toleriert werden. Kann ja auch genauso das Gegenteil passieren. Dementsprechend kann ich's halt auch nicht verstehen, also meine persönliche, also ich find's halt nicht so, persönlich. Weil, ich denk halt, wir sind halt nicht dafür ausgebildet und dann ist es umso schwieriger.“

Die Gruppe diskutiert im Anschluss über verschiedene Behinderungsarten und kommt schließlich zum Schluss, dass Inklusion, wenn nicht insgesamt, so doch für bestimmte Kinder unmöglich sei. Die als mangelhaft erlebte Vorbereitung auf die Aufgaben und das Gefühl der Überforderung sind die Hauptthemen der Diskutantinnen und Diskutanten. Der Verweis auf (in der Wahrnehmung der Studierenden) empirisch nicht nachgewiesene positive Effekte von Inklusion zeigt, dass der Stand der Forschung nur teilweise bekannt ist, dient insgesamt aber auch als Stellvertreterargument für eine tieferliegende Ablehnung: Nicht nur das Gelingen von Inklusionsprozessen wird bezweifelt, sondern auch die Idee als solche in Frage gestellt. Indem Inklusion unwidersprochen als Störfaktor bezeichnet wird,

darüber hinaus eine klare Differenzlinie zwischen einem „wir“ und einem „die anderen“ gezogen wird, offenbart sich eine Orientierung, die die Idee einer inklusiven Schule insgesamt verwirft. Eigene Normalitätsvorstellungen werden nicht in Frage gestellt.

In der Studie konnten insgesamt vier grundlegende Einstellungen herausgearbeitet werden, die in Anlehnung an Max Weber (1922/1988, 191) als „Idealtypen“ gefasst werden. Im fallinternen und fallkontrastierenden Vergleich und unter Einbezug der Ergebnisse aller Teilstudien konnten, informiert durch die dokumentarische Methode, des weiteren implizite Orientierungsmuster eruiert werden, die den explizierten Einstellungen zugrunde liegen (s. Tab. 1).

Tab. 1: Typologie der Einstellungen Lehramtsstudierender zu Inklusion

Einstellung	Sichtweisen und Orientierungen
Volle Unterstützung	<ul style="list-style-type: none"> • Inklusion als Bereicherung und Chance für mehr Gerechtigkeit/Gleichheit • Humanistische Überzeugungen, emanzipatorisches Verständnis von Unterricht(en)
Skeptische Akzeptanz	<ul style="list-style-type: none"> • Inklusion als schwierig zu realisierende Chance • Eigene Bereitschaft eingeschränkt durch Gefühl der Überforderung • Pragmatische Überlegungen und eigene (eingeschränkte) Selbstwirksamkeitsüberzeugungen
Starke Zweifel	<ul style="list-style-type: none"> • Inklusion als utopisches Konstrukt • Rekurrerung auf äußere Bedingungen • Zweifel an Sinnhaftigkeit, keine Bereitschaft
Totale Ablehnung	<ul style="list-style-type: none"> • Inklusion als realitätsferne Ideologie • Zurückweisung der sozialen Dimension von Unterricht, keinerlei Bereitschaft

Nicht alle der identifizierten Einstellungen erscheinen geeignet, Schule und Unterricht inklusiv weiterzuentwickeln. Die Ergebnisse legen nahe, dass die Lehrerinnen- und Lehrerbildung unterschiedliche Angebote bereithalten muss, die eine pragmatische wie reflexive Bearbeitung vorhandener Einstellungen unterstützen. Wie solche Angebote im Rahmen von Hochschullern- und Forschungswerkstätten gestaltet werden können, wird im Folgenden erläutert.

2 Lern- und Forschungswerkstätten im Themenfeld der Inklusion

Die schulische Bearbeitung von Vielfalt bringt eine Reihe von Herausforderungen mit sich (vgl. bspw. Trautmann & Wischer 2011; Bohl u.a. 2017). Weithin ungeklärt ist die Frage, welche Unterrichtsformen und -konzepte, Handlungsmuster, Medien und Materialien am besten geeignet sind, eine inklusive Praxis

zu befördern bzw. welche nicht intendierten Nebenfolgen damit verbunden sind. Mit Blick auf den schulpädagogischen Diskurs hinsichtlich Heterogenität und Inklusion kann davon ausgegangen werden, dass es angesichts der strukturellen Komplexität und Widersprüchlichkeit des heterogenitätssensiblen pädagogischen Handelns in der Institution Schule nicht den einen, den ‚richtigen‘ Weg gibt. Lindmeier & Lindmeier (2018, 267) verweisen darauf, dass die „inklusionspädagogisch ausgerichtete Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern ein komplexes Unterfangen darstellt“ und die Berücksichtigung kompetenztheoretischer, strukturtheoretischer und berufsbiografischer Perspektiven erforderlich sei. Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung bedeutet das, dass sowohl pragmatisch als auch reflexiv ausgerichtete hochschuldidaktische Angebote nötig sind, die die Reflexion struktureller und institutioneller Bedingungen des Lehrerinnen- bzw. Lehrerhandelns sowie die Auseinandersetzung mit der auch biografisch bedingten Standortgebundenheit des eigenen Denkens und Handelns einschließen. Diese Position weist Schnittstellen mit dem von Budde & Hummrich (2015) skizzierten Konzept der „Reflexiven Inklusion“ auf, das die schulische Ausgestaltung inklusiver pädagogischer Praxis sowohl mit Prozessen der *Dramatisierung* als auch der *Entdramatisierung* verbindet: Zum einen müssen schulisch relevante Differenzkategorien benannt und damit professionelle Bearbeitung ermöglicht werden (Dramatisierung), zum anderen muss das damit einhergehende ‚doing difference‘, müssen Zuschreibungen und Manifestationen auch im Hinblick auf die intersektionale Verwobenheit mit anderen Differenzkategorien kritisch reflektiert werden (Entdramatisierung).

Schaut man sich in der hochschuldidaktischen Landschaft der Lehrerinnen- bzw. Lehrerbildung im deutschsprachigen Raum um, dann geraten zwei bislang eher getrennt voneinander liegende Konzepte in den Blick: eher pragmatisch orientierte Lernwerkstätten auf der einen, und eher reflexions- bzw. verstehensorientierte Forschungswerkstätten auf der anderen Seite. So liegt eine der Leitideen der Lernwerkstätten in der (alternativen) Gestaltung von schulischen Lehr-Lern-Prozessen und eine Leitidee der Forschungswerkstätten im reflexiven Verstehen pädagogischer Praxis. Damit soll nicht in Abrede gestellt werden, dass auch in Lernwerkstätten die Reflexion der praktischen Ideen eine bedeutsame Rolle spielt und in Forschungswerkstätten die Auseinandersetzung mit pragmatischen Handlungsalternativen einen Teil der Arbeit umfassen kann. Eine systematische Verbindung dieser beiden Konzepte liegt bislang jedoch kaum vor. Vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Einstellungen von Lehramtsstudierenden und mit Blick auf die professionstheoretischen Ausführungen zu einer inklusionsbezogenen Lehrerinnen- und Lehrerbildung scheint nun aber genau die Idee der Verbindung der beiden Konzepte interessante Potentiale zu eröffnen:

Zum einen entstehen mit diesem Konzept hochschulische Räume, in denen die Faktoren Sozialität und Kommunikation (vgl. Feindt 2007, 252ff.) im Gegensatz

zu vielen anderen Post-Bologna-Formaten (wieder) eine explizite Rolle spielen. Damit setzen Lern- und Forschungswerkstätten genau an der Stelle an, die Blömeke (2002, 138) mit Bezug auf die Freiheit und Einheit von Forschung und Lehre in den Blick nimmt: „kleinere Lehreinheiten zur Sicherung der Kommunikation, Ausgang von Praxisproblemen sowie Wissenschaft als Kenntnis von Modellen und ihren Alternativen.“

Zum anderen eröffnet sich durch die Verknüpfung die Möglichkeit, die pragmatische und reflexive Perspektiven nicht getrennt, sondern aufeinander bezogen zu thematisieren. Die professionstheoretische Diskussion ‚*Reflexion*‘ vs. ‚*Kompetenz*‘ kann so aus ihrer antagonistischen Stellung gelöst werden (vgl. Helsper 2007).

Wie eine solche Lern- und Forschungswerkstatt konzeptionell gestaltet werden kann, wird im Folgenden anhand eines Formats erläutert, das im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung im Institut für Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster entwickelt wurde.

3 Schulischen Umgang mit Vielfalt verstehen und gestalten – Hochschuldidaktik einer Lern- und Forschungswerkstatt

Unter dem Titel ‚Schulischen Umgang mit Vielfalt verstehen und gestalten‘ wird an der Universität Münster seit dem Wintersemester 2016/17 eine zweisemestrige Lern- und Forschungswerkstatt erprobt, die eng an dem professionstheoretisch relevanten Konzept der Praxisforschung orientiert ist (vgl. Altrichter u.a. 2014). Praxis- oder auch Aktionsforschung zielt explizit auf die Verbindung von Aktion und Reflexion: Schulische und unterrichtliche Handlungspraxis werden erforscht (Reflexion) mit dem Ziel, die konkrete Praxis weiterzuentwickeln (Aktion). Damit ist die Praxisforschung ein Konzept, das sich anbietet, die Verbindung der Leitideen von einerseits Lern- und andererseits Forschungswerkstätten zu konkretisieren.

Der inhaltliche Fokus der Arbeit liegt auf Fragen des schulischen Umgangs mit Vielfalt. Das schließt explizit die Frage ein, wie Schule und Unterricht an der Konstruktion von Differenz und Heterogenität beteiligt sind. In kleinen Teams bearbeiten Studierende in engem Austausch mit Lehrpersonen aus Kooperationsklassen eine konkrete, auf die Situation in den Kooperationsklassen bezogene Fragestellung. Durch Formen der systematischen Unterrichtsbeobachtung (vgl. de Boer & Reh 2012) wird ein reflexiver Zugang zur Schul- und Unterrichtswirklichkeit eröffnet. Die gemeinsame perspektiventriangulierende Analyse der erhobenen Daten in Form einer Forschungswerkstatt ist dabei ein zentraler Bestandteil des Konzepts. Diese erste Phase, die sich über ein Semester erstreckt, steht unter der Überschrift *Verstehen*. Im zweiten Semester werden die Einblicke dann prag-

matisch gewendet und auf die Leitidee *Gestalten* bezogen. Hier verändert sich die hochschuldidaktische Arbeit mit den Studierenden von einer Forschungswerkstatt hin zu einer Lernwerkstatt. Auf Grundlage der Ergebnisse werden – gemeinsam mit den beteiligten Lehrpersonen – Perspektiven zur Weiterentwicklung der Praxis entwickelt, diskutiert, vorbereitet und in den Kooperationsklassen erprobt. Die folgende Abbildung 2 verdeutlicht die Phasen der beiden Semester:

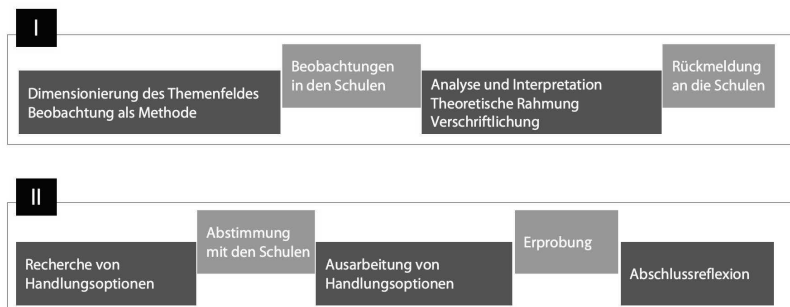


Abb. 2: Verstehen und Gestalten im Rahmen der Lern- und Forschungswerkstatt

Neben der Auseinandersetzung mit der schulischen und unterrichtlichen Praxis geht es in der konzipierten Lern- und Forschungswerkstatt explizit auch um die Reflexion eigener Perspektiven. Wie auf Grundlage der Untersuchung zu den Einstellungen der Studierenden hinsichtlich Inklusion herausgearbeitet wurde (vgl. Kap. 1), sind Unterstützungsangebote erforderlich, die es ermöglichen, eigene Einstellungen reflexiv zu bearbeiten. Die Praxisforschung bietet mit ihren wissenssoziologischen Grundannahmen und den daraus resultierenden Methoden zur Reflexion der eigenen Standortgebundenheit (vgl. Feindt 2018) einen geeigneten Rahmen, dieses Vorhaben zu unterstützen. Im Sinne einer Reflexivität zweiter Ordnung im Kontext studentischer Forschung (vgl. Feindt 2007, 257ff.) wird die Frage thematisiert, was die angefertigten Beobachtungsprotokolle über die eigenen Prozesse der Wahrnehmung von Heterogenität aussagen und wie durch die Beobachtungen immer auch Heterogenität rekursiv hervorgebracht wird. Im Rahmen der gemeinsamen Auswertung der Protokolle werden die Daten unter zwei Fragestellungen betrachtet: Was erfahren wir über die konkrete schulische Bearbeitung von Heterogenität (Reflexion erster Ordnung), und was erfahren wir über die Beobachtenden dieser Praxis (Reflexion zweiter Ordnung). Anhand des Beispiels eines Beobachtungsprotokolls (s. Tab. 2) soll dieser Gedanke im Folgenden verdeutlicht werden.

Tab. 2: Auszug aus einem studentischen Beobachtungsbogen

Beobachtung	Bemerkung/ Kommentar
Schülerin M. läuft seit Beginn der Freiarbeit durch den Klassenraum und lässt ihre Arbeitsmaterialien im Fach Mathematik, Thema Zahlenstrahl, auf dem Tisch offen liegen.	Die Schülerin wirkt sehr unkonzentriert und hektisch.
Nachdem die Schülerin M. wieder zurück an ihrem Platz angekommen ist, sucht sie nach ihrem Füller und arbeitet weiterhin nicht an ihren Aufgaben.	Die Schülerin scheint keine Lust zu haben, ihrer eigentlichen Aufgabe nachzukommen.

Aus dem Protokoll wird sichtbar, dass sowohl Beschreibung als auch Kommentar eng mit einer bestimmten, auf Schule und Unterricht bezogenen Normalitätsvorstellung verbunden sind. Einerseits gibt es eine „eigentliche Aufgabe“, deren Bearbeitung als Erwartungshorizont aufscheint. Andererseits gibt es ein Handeln (herumlaufen, suchen, nicht arbeiten), das jenseits des Erwartungshorizontes angesiedelt ist. Differenz ist also nicht naturgegeben vorhanden, sondern sie wird im Abgleich mit Kontrastfolien und Normalitätsvorstellungen von dem, wie Schule, Unterricht und Schülerinnen bzw. Schüler zu sein haben, konstruiert. Die sich hier andeutende Perspektive der Beobachtenden weist eine hohe Anschlussfähigkeit zu dem auf, was Breidenstein & Rademacher (2017, 192ff.) in ihrer Studie über geöffneten Unterricht in der Grundschule als „semantisches Zentrum individualisierten Unterrichts“ beschreiben, „in dem von „Lernen“ etwa kaum die Rede“ sei: „Die Terminologie des Arbeitens wird hier durchgängig verwendet für das, was die Schülerinnen und Schüler im Unterricht tun (sollen)“ (ebd.). Es zeigt sich, dass offensichtlich nicht nur Lehrerinnen und Lehrer, sondern bereits Studierende diese Semantik in Beobachtungen reproduzieren. Das Leitbild der reflektierenden Praktikerin bzw. des reflektierenden Praktikers ist also nicht nur für Lehrkräfte, sondern auch für Studierende im Rahmen forschenden Lernens von zentraler Bedeutung, um die eigenen Standortgebundenheit reflexiv bearbeitbar zu machen. An dieser Stelle wird das forschende Lernen der Studierenden selbst Gegenstand einer methodisch strukturierten Reflexion (vgl. Feindt 2007, 223ff.; 2018).

4 Zusammenfassung und Ausblick

Einstellungen von Lehramtsstudierenden sind Produkt zahlreicher Variablen und können als Voraussetzung für die Bereitschaft zu einem bestimmten Handeln angesehen werden – sofern die Möglichkeit zu einem solchen besteht und auch wahrgenommen werden kann. Nicht alle der in der dem Beitrag zugrundeliegenden Studie identifizierten, oftmals auch diffusen Einstellungen scheinen dabei geeignet, den Ausbau inklusiver Bildungsprozesse voranzutreiben oder als Folie und Ausgangspunkt für eine vielfaltssensible Unterrichtsgestaltung zu dienen.

Das hochschuldidaktische Konzept einer Lern- und Forschungswerkstatt scheint geeignet, über die forschende Beobachtung von Unterricht und die diskursive Reflexion der eigenen Beobachtungen und Deutungen subjektive Normalitätsvorstellungen, Orientierungen, Einstellungen sowie die eigene Standortgebundenheit einer reflexiven Bearbeitung zugänglich zu machen. Eine potentiell damit einhergehende Verunsicherung kann zur Reflexion eigener Konstruktionen führen, die perspektivisch auch Veränderungen der professionsbezogenen Einstellungen ermöglicht. Das Konzept einer Lern- und Forschungswerkstatt, das die jeweiligen werkstattspezifischen Schwerpunkte Pragmatik und Reflexion vereint und aufeinander bezieht, kann hier einen besonderen Beitrag leisten: Denn ein „pragmatisch wirksames Fraglichwerden des Selbst- und Weltverständnisses scheint eher durch Erfahrung möglich zu werden, die von Studierenden selbst organisiert sind und sie zu verantwortlich Handelnden macht“ (Kokemohr 2001, zit. n. Combe 2001, 30).

Literatur

- Altrichter, Herbert; Feindt, Andreas & Zehetmeier, Stefan (2014): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster: Waxmann, 285-307.
- Avramidis, Elias; Bayliss, Phil & Burden, Robert (2000): Student teachers' attitudes toward inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. In: Teaching and teacher education, 16. Jg., 277-297.
- Baar, Robert (2016): Attitudes of German Teacher Students on Inclusion. In: Journal of Research in Special Educational Needs (JORSEN), 16. Jg., 225-228.
- Blömeke, Sigrid (2002): Universität und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohl, Thorsten; Budde, Jürgen & Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Bosse, Stefanie & Spörer, Nadine (2014): Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. In: Empirische Sonderpädagogik, 6. Jg., 279-299.

- Bourdieu, Pierre (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Braß, Benjamin & de Boer, Heike (2015): Für inklusive Praxis sensibilisieren – Beobachten lernen in der Lehrerbildung. In: Blömer, Daniel/Lichtblau, Michael/Jüttner, Ann-Kathrin/Koch, Katja/Krüger, Michaela/Werning, Rolf (Hrsg.): Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Jahrbuch Grundschulforschung Bd. 18, Wiesbaden: VS, 93-98.
- Breidenstein, Georg & Rademacher, Sandra (2017): Individualisierung und Kontrolle – Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule. Wiesbaden: Springer.
- Budde, Jürgen & Hummrich, Merle (2015): Intersektionalität und reflexive Inklusion. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 60. Jg., 165-175.
- Combe, Arno (2001): Fallgeschichten in der universitären Lehrerbildung und die Rolle der Einbildungskraft. In: Hericks, Uwe/Keuffer, Josef/Kräfte, Hans Christof/Kunze, Ingrid (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung. Opladen: Leske und Budrich, 19-32.
- de Boer, Anke; Pijl, Sip Jan & Minnaert, Alexander (2011): Regular primary school teachers' attitude towards inclusive education: a review of the literature. In: International Journal of Inclusive Education, 15. Jg., 331-353.
- de Boer, Heike & Reh, Sabine (Hrsg.) (2012): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS.
- Feindt, Andreas (2018): Reflektierende Praktiker*innen. Zur wissenssoziologischen Rahmung eines doppelten Leitbilds forschenden Lernens. In: Schiefner-Rohs, Mandy/Favella Gianpiero/Herrman, Anna-Christin: Forschungsnahes Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle der Gestaltung. Berlin: Peter Lang.
- Feindt, Andreas (2007): Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Forsa (2017): Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung, Online unter: https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2017_05_10_Inklusion_an_Schulen_Auswertung.pdf (Abrufdatum: 23.10.2018).
- Gasterstädt, Julia & Urban, Michael (2016): Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. In: Empirische Sonderpädagogik, 8. Jg., 54-66.
- Götz, Josephine; Hauenschild, Katrin; Greve, Werner & Hellmers, Sabine (2015): Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zur inklusiven Grundschule. In: Blömer, Daniel/Lichtblau, Michael/Jüttner, Ann-Kathrin/Koch, Katja/Krüger, Michaela/Werning, Rolf (Hrsg.): Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Wiesbaden: VS, 34-39.
- Hecht, Petra; Niedermair, Claudia & Feerer, Ewald (2016): Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. In: Empirische Sonderpädagogik, 8. Jg., 86-102.
- Hellmich, Frank; Görel, Gamze & Schwab, Susanne (2016): Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule. Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. In: Empirische Sonderpädagogik, 8. Jg., 67-85.
- Helsper, Werner (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., S. 567-579.
- Heyl, Vera & Seifried, Stefanie (2014): „Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!“ Einstellungsfor-schung zu Inklusion. In: Trumpp, Silke/Seifried, Stefanie/Franz, Eva/Klauß, Theo (Hrsg.): Inklusi-

- ve Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 47-60.
- Kullmann, Harry; Lütje-Klose, Birgit; Textor, Annette; Berard, Jutta & Schitow, Katharina (2014): Inklusiver Unterricht – (Auch) eine Frage der Einstellung! In: Schulpädagogik heute, 5. Jg., 181-196.
- Lindmeier, Christian & Lindmeier, Bettina (2017): Professionalisierung von Lehrpersonen. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Handbuch Schulische Inklusion. Opladen & Toronto: Barbara Budrich, 267-281.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mayerl, Jochen (2009): Kognitive Grundlagen sozialen Verhaltens. Wiesbaden: VS.
- Trautmann, Matthias & Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS.
- Weber, M. (1922/1988): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen: UTB.

Ralf Benölken und Marcel Veber

Lernwerkstattarbeit an der Schnittstelle von Fachdidaktik und Schulpädagogik

Abstract

Wie können Professionalisierungsprozesse im Lehramtsstudium durch Lernwerkstattarbeit unterschiedlicher Couleur inklusionssensibel gestaltet werden? Die Antwort auf diese Frage stellt aktuell eine große Herausforderung dar. Im Beitrag werden exemplarische Potenziale von zwei miteinander verbundenen Lernwerkstattformaten (fachdidaktisch geprägte Lernwerkstatt sowie schulpädagogisch verankerte Forschungswerkstatt) vorgestellt, die an der Universität Münster aufeinander bezogen konzeptioniert, durchgeführt und evaluiert wurden.¹

1 Einleitung

Die Inklusionsorientierung der Lehramtsbildung wirft verschieden Fragen auf, etwa in Bezug auf die Verortung des Begriffs ‚Inklusion‘. Inklusion wird hier prozessual verstanden (vgl. Veber 2018), was über kategoriale Differenzierungen zwischen vermeintlich engen und weiten Verständnissen hinausgeht: Inklusion mit ihrem unteilbaren Anspruch auf Partizipation als bestimmende Teilhabe (vgl. Schomaker & Ricking 2012), setzt Systemveränderungen voraus. Diese Veränderungsprozesse – aufbauend auf der immer noch aktuellen Theorie integrativer Prozesse verstanden (vgl. Gerspach 2016) – erfordern auf verschiedenen Ebenen (innerpsychisch, interaktionell, handlungsbezogen, institutionell und gesamtgesellschaftlich-normativ) Annäherungs- und Abgrenzungsprozesse (vgl. Boban & Hinz 2017). Diese inklusionsbezogenen Aushandlungsprozesse sind entgegen den segregierenden Strukturen des Bildungssystems mit demokratischen Veränderungsbewegungen zu synchronisieren (vgl. Hershkovich u.a. 2017). Kurzum: Es bedarf grundlegender Veränderungsprozesse, die auch die Lehramtsbildung betreffen. Konkret auf die Schnittstelle von Fachdidaktiken, deren Berechtigung aus inklusionspädagogischer Warte z.T. kritisch hinterfragt wird (vgl. Feuser 2016), und Schulpädagogik in Professionalisierungsprozessen bezogen, zeigen sich diese

1 Für wertvolle Hinweise im Zuge der Überarbeitung des Beitrags sei Timo Dixel herzlich gedankt.

Veränderungen u.a. anhand von Aushandlungen notwendiger Fachlichkeit lehrseits (vgl. u.a. Veber & Benölken 2019) und diversitätsorientierten Anforderungen lernseits (vgl. u.a. Heinrich 2015). Dies stellt angehende Lehrpersonen mit den hierzulande transgenerational weitergegebenen Homogenitätsvorstellungen vor gesteigerte Herausforderungen, denen prozessual hochschuldidaktisch begegnet werden sollte. ‚Lernwerkstätten‘ gelten als diesbezüglich konstruktives Format (vgl. u.a. Wedekind & Schmude 2016).² Wie konkrete Umsetzungen aussehen können, stellt sich in der aktuellen Forschung als Desiderat dar. Daher wird nun ein Einblick in zwei verzahnte Ansätze aus Mathematikdidaktik (IMU³, ‚Inklusiver Mathematikunterricht‘) und Schulpädagogik (‚Forschungswerkstatt: Inklusive Bildung‘) gegeben, um exemplarisch zu verdeutlichen, wie differente Lernwerkstätten synchronisiert werden können. Das Ziel dieses Beitrags besteht somit darin, konzeptuelle Eckpfeiler der angedeuteten lern- und lehrseitigen Verknüpfung von Lernwerkstattarbeit zu skizzieren. Vorab wird eine theoretische Rahmung zum Professionalisierungsansatz, zum Verständnis von Forschendem Lernen in Lernwerkstätten sowie ihrer Bedeutung im Rahmen der inklusionsorientierten Umgestaltung des Bildungssystems vorgenommen. Es folgen Skizzen der Lernwerkstattkonzepte sowie eine abschließende Diskussion dazu, welche spezifischen Facetten von inklusionsorientierter Lehramtsbildung jeweils angesprochen werden.

Es sei angemerkt, dass beide Lernwerkstätten an der Universität Münster entwickelt wurden, deren Rahmenbedingungen für den Hintergrund der Konzeptentwicklungen zu berücksichtigen sind: Es gibt keine sonderpädagogische Lehramtsbildung, aber diverse ‚Lernwerkstätten‘, u.a. in der Mathematikdidaktik (vgl. Brüning 2017; Benölken & Käpnick 2016), die oftmals fachdidaktische Konzeptionen von potenzialorientierter natürlicher Differenzierung verfolgen und lernmit lehrseitigen Aspekten im Sinne eines ‚pädagogischen Doppeldeckers‘ verbinden (vgl. u.a. Berlinger & Dixel 2017; Benölken u.a. 2018b). Aufbauend auf Erfahrungen zum Forschenden Lernen mit dem Index für Inklusion (vgl. Veber u.a. 2016) im Rahmen von Lernwerkstattarbeit (vgl. Rott u.a. 2017) wird in der ‚Forschungswerkstatt: Inklusive Bildung‘ Forschendes Lernen lernseits (bezogen auf die Professionalisierung der Studierenden) mit erziehungswissenschaftlicher Inklusionsforschung lehrseits verbunden, so dass die Studierenden auch hier zwei reflexiv miteinander verbundene Ziele von Lernwerkstattarbeit im Rahmen individualisierter reflexiv-rekonstruktiv angelegter Professionalisierung verfolgen, wie es u.a. Thünemann & Freitag (2017) anregen.

2 In dem Beitrag wird zusammenfassend der Terminus ‚Lernwerkstatt‘ verwendet und auf eine differenzierte Einordnung verzichtet (vgl. etwa Schneider & Schwarzkopf 2013).

2 Professionalisierungsbezogene Vorbemerkungen

In den vorgestellten Lernwerkstätten ist das berufsbiographische Verständnis von Professionalität im Lehrberuf nach Terhart (2011) grundlegend: Durch die Parallelisierung von universitärer und schulischer Praxis wird der Umgang mit Vielfalt als berufsbiographische ‚Entwicklungsaufgabe‘ operationalisiert. Insbesondere trifft dies für den befürwortenden, systemverändernden Blick auf inter- und intrapersonale Diversität zu, der für inklusionsbezogene Professionalisierung relevant ist (vgl. Veber 2016). Da dieser oft im Widerspruch zu erlebter Schulpraxis steht, ist die Auseinandersetzung mit tradierten Homogenitätsmustern in Lernwerkstätten ein gemeinsames inhaltliches Merkmal. Momente des Belastungserlebens und der -bewältigung werden u.a. so aufgegriffen, dass individuell-biographisch geprägte Zugänge zu Professionalisierung biographisch einbezogen werden. Beides erfolgt, um ein zentrales Merkmal der hochschulischen Arbeit im Lernwerkstattmodus aufzugreifen, auf Seiten der Studierenden, indem sie „durch eigene begleitete Forschungsvorhaben Professionswissen, also Wissen über ihr zukünftiges Praxisfeld generieren“ (Thünemann & Freitag 2017, 19), z.B. über inklusionssensible Aufgabenformate (vgl. Benölken u.a. 2018b) oder diversitätssensibel curriculare Rahmungen (vgl. Köpfer u.a. 2019 i.E.). Diese Wissensbereiche werden auf Ebenen professionellen Handelns sowie pädagogischer Haltung in individuellen Reflexionsprozessen in die Lernwerkstattarbeit hochschuldidaktisch einbezogen (vgl. Fiegert & Kunze 2017).

Um eine mögliche Kluft zwischen vermeintlich essentialistisch geprägten Blicken aus und auf schulpraktischer Professionsebene und konstruktivistischer Sicht auf Vielfalt aus wissenschaftlicher Warte der Disziplin Erziehungswissenschaft im Rahmen von Lernwerkstattarbeit zu überwinden, indem „Muster hinter den Mustern“ (Kruse 2015, 644) beleuchtet werden, erscheint es notwendig, Facetten des strukturtheoretischen Bestimmungsansatzes einzubeziehen. Somit sollen die Handlungs- und Strukturebene verbunden, analysiert und operationalisiert werden. Besonders deutlich wird diese Verbindung bei der Betrachtung vom Umgang mit Vielfalt auf Basis der o.g. Theorie integrativer Prozesse, indem die Tendenz zur Gleich- bzw. Verbundenheit und zur Abgrenzung zur Autonomie als intrapersonale Aushandlungsprozesse verstanden wird. Dabei vollziehen sich in unterschiedlichen Bereichen personell wie strukturell innere Revolten, die Basis für veränderte Haltungs- und Handlungsebenen sind; der Weg zur Anerkennung von Vielfalt beim Gegenüber setzt die Anerkennung der eigenen Vielfalt voraus (vgl. Hummel 2017).

Um nun diese Aushandlungsprozesse auf individueller, institutioneller wie auch gesamtgesellschaftlicher Ebene zu verbinden, bedarf es eines forschend lernenden Prozesses: Da „forschendes Lernen [...] auf die Herausbildung einer kritischen, fragend-entwickelnden Haltung gegenüber der Praxis und auf die Einübung der

für ihre Weiterentwicklung und die eigene Professionalisierung zentralen Reflexionskompetenz“ (Fichten 2017, 30) zielt, ist dieser hochschuldidaktische Anker besonders geeignet, um in Lernwerkstattarbeit, die das Ziel hat, „eine Veränderung der Lernkultur und damit um eine lernerzentrierte Sichtweise pädagogischer Bemühungen“ (Hiebl, 2017, 138) zu begleiten. Kurzum: Forschendes Lernen in Lernwerkstätten an Hochschulen kann die notwendige reflexive Verbindung der drei Dimensionen zur Entwicklung von Kompetenz für Lehrpersonen (*Cognitive, Moral* und *Practical Dimension*, vgl. Terhart 2007) gerade in inklusionsorientierten Zeiten rahmen.

Fachlichkeit wird zur nachhaltigen Gestaltung von Professionalisierungsangeboten in Lernwerkstattarbeit eine besondere Bedeutung beigemessen. So werden spezifische pädagogische, fachdidaktische, fachwissenschaftliche Inhalte und sonderpädagogische Erkenntnisse als eine fachliche Facette einbezogen. Wenn im Zuge inklusionsorientierter Umgestaltung des Bildungssystems ein Wechsel der theoretischen Basis zu vollziehen ist, was u.a. impliziert, dass „das Konzept der ‚disability‘ durch das von ‚giftedness‘ ersetzt“ (Hinz 2002, 357) werden sollte, ist damit auch eine Neujustierung der Bewertung von sonderpädagogischer Expertise zur Realisierung inklusionsorientierter Lehr-Lern-Situationen verbunden: Für inklusionsbezogene Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen v.a. mit systemverändernden Anteilen hin zur menschenrechtlich verankerten Partizipation spricht daher viel für einen berufsbiographischen Zugang (im o.g. Verständnis) an der Schnittstelle von Schulpädagogik und Fachdidaktik (vgl. Benölken u.a. 2018b).

3 IMU – Inklusiver Mathematikunterricht

Das IMU-Konzept knüpft an (unsere) Erfahrungen aus anderen Lernwerkstätten (vgl. zur Übersicht: Benölken u.a. 2018b; Benölken & Käpnick 2016) an und erweitert sie als Forschendes Lernen an der Schnittstelle von Schulpädagogik und Fachdidaktik bezogen auf inklusionsbezogene Herausforderungen. Ziel ist, dass Studierende ihr Wissen über Möglichkeiten der Gestaltung inklusiven Mathematikunterrichts erweitern und diesbezügliche Überzeugungen und Erfahrungen reflektieren. Damit soll es einen Beitrag dazu leisten, dass sie inklusiven Mathematikunterricht planen und analysieren können. Um dies zu realisieren, werden zwei aneinandergrenzende Ebenen für den inklusiven Mathematikunterricht miteinander verbunden: (1) Professionalisierung von angehenden Lehrkräften und (2) Entwicklung von didaktischen Materialien. Zentrale Ideen sind eine Balance von Postulaten aus Fachdidaktik und Inklusionspädagogik zur Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen unter Beachtung der fachlichen Konsistenz sowie ein durchgehend konstruktiv-forschendes Lernen. Daher stehen diese Fragen im Fokus: Welche Faktoren sind bei der Gestaltung inklusiven Mathematikunterrichts zu

berücksichtigen? Wie lassen sich konkrete mathematikdidaktische Umsetzungen kennzeichnen, und entsprechen jene umgekehrt den Ansprüchen einer potenziell-orientierten, inklusionssensiblen Bildung? Die behandelten Themen umfassen verschiedene Dimensionen (Abb. 1).

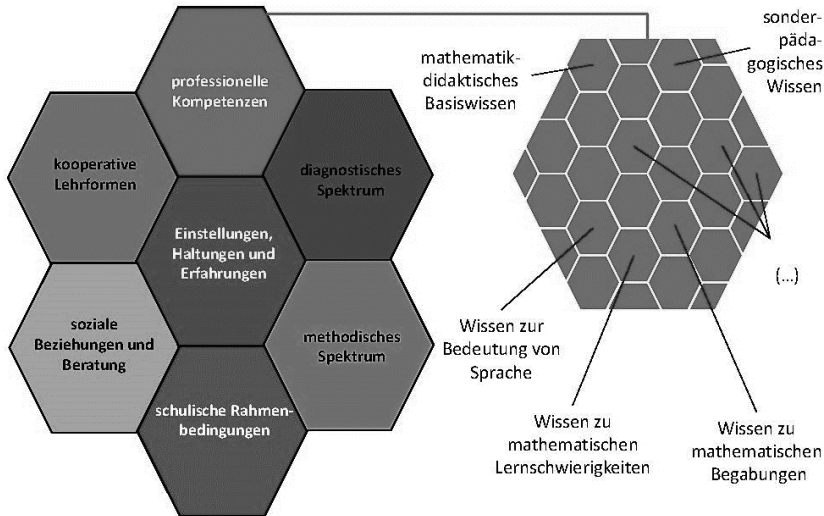


Abb. 1: Elemente inklusionsorientierter Lehramtsbildung (Veber u.a. 2018)

Am Beispiel des Bereichs ‚Professioneller Kompetenzen‘ wird deutlich, dass ein reichhaltiges Ensemble aus Themenbereichen enthalten ist. Im Sinne des forschenden Lernens entwickeln die Studierenden zu einzelnen Komponenten des ‚Baukastens‘ der Abbildung 1 konzeptuelle Ansätze, die sie häufig im Rahmen von Masterthesen aufbauend auf die Lernwerkstattarbeit tiefergehend erkunden und evaluieren. Die forschende Arbeit wird ergänzt durch Vorträge zu Best-Practice-Beispielen und eine Hospitation in einer inklusiv arbeitenden Schule. Insbesondere lernen Studierende, bereits bekannte fachdidaktische Konzepte zu adaptieren und für inklusiven Unterricht zu nutzen. Die Ergebnisdiskussionen zielen stets darauf ab, die Postulate bestmöglich zu berücksichtigen, die sich aus dem Spannungsdreieck zwischen Fach, Fachdidaktik und Inklusionspädagogik ergeben. Für die Evaluation wurden verschiedene Erhebungszugänge trianguliert, etwa standardisierte Lehrevaluationen, schriftliche Befragungen sowie Reflexionsaufgaben, deren Auswertung wir derzeit vorbereiten. Die Ergebnisse erlauben jeweils eine Einschätzung der interdisziplinären Anlage als konstruktiv (vgl. Veber u.a. 2018). Einen Schwerpunkt bieten Lernlandkarten, die von den Studierenden im Prä-Post-Design jeweils bezogen auf ihren individuellen Professionalisierungsprozess gestaltet und anhand eines partizipativen Forschungsprozesses in der Forschungs-

- Durch die durchgehende Partizipation von Studierenden in einem übergreifenden Projekt (zur umfangreichen Darstellung der unterrichtsbezogenen Ergebnisse vgl. Benölken u.a. 2018a) wird, wie dargestellt, u.a. mittels Lernlandkarten eine reflexionsbezogene Verbindung zum individuellen Professionalisierungsprozess gezogen.

Aufbauend auf Erfahrungen am Standort Münster haben wir mittlerweile an unterschiedlichen Standorten (Halle, Innsbruck, Kassel, Osnabrück) dieses Format fortgeführt.

4 Forschungswerkstatt: Inklusive Bildung

In Lernwerkstattarbeit Studierenden die Chance zu eröffnen, auf selektive Muster und Strukturen im Bildungssystem zu blicken und damit verbundene Antinomien mittels reflexiver Prozesse in individuelle Professionalisierungsprozess zu integrieren, ist das Ziel der ‚Forschungswerkstatt: Inklusive Bildung‘. Hierzu wurde das Konzept des Forschenden Lernens im Rahmen von Lernwerkstattarbeit unter Berücksichtigung rekonstruktiver Inklusionsforschung erweitert und im Wintersemester 2015/2016 zum ersten Mal durchgeführt. Pro Sitzung wurde jeweils ein inhaltlicher Aspekt (z.B. curricularer Umgang mit Vielfalt im internationalen Vergleich) in den inklusionsorientierten Forschungsfokus gestellt. Vor der Formatvorstellung soll die hier vorgenommene Verbindung der Lern- und Forschungswerkstattarbeit aufbauend auf Schneider & Schwarzkopf (2013) skizziert werden: Es werden Elemente aus beiden Ausprägungen (Lernwerkstatt und Forschungswerkstatt) verbunden, u.a. indem sowohl am konkreten Material, hier den Lernlandkarten der IMU-Teilnehmenden, gearbeitet wird als auch Interessen und Fragen individuell von den Studierenden entwickelt werden können. Da am konkreten Material, das einen direkten Lebensweltbezug hat, gelernt wird, ist es für die Teilnehmenden möglich, alleine zu arbeiten. Mit diesem didaktischen Rahmen wird versucht, die jeweilig spezifischen Chancen von Lern- und Forschungswerkstätten zu verbinden, indem Lernen über reflektierte Praxis sowie parallel die Teilnahme an Studien (vgl. Hildebrandt u.a. 2014) ermöglicht wird. Die Lernlandkarten wurden über ein gesamtes Semester mit 20 Studierenden rekonstruiert und typenbildend ausgewertet (Abb. 3). Zusammengefasst wurde mit den Studierenden also eine Evaluationsebene aus IMU betrachtet. Dazu wurde mit Methoden der Bildinterpretation in der Erziehungswissenschaft sowie den Erkenntnissen zur Gruppeninterpretation ein gemeinsamer Einstieg in die rekonstruktiv-orientierte Forschung gestaltet.

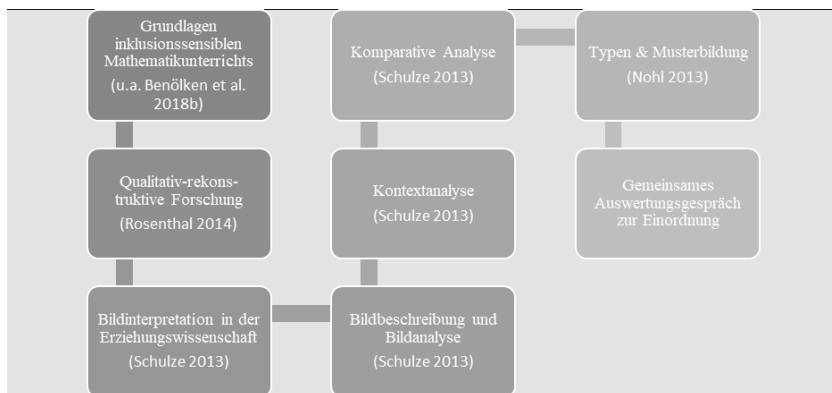


Abb. 3: Ablauf IMU-Forschungswerkstatt

Die Studierenden haben teilweise Mathematik als Unterrichtsfach studiert. Daher war es notwendig, eine gemeinsame Sprach- und Wissensbasis zu schaffen. In den ersten drei von insgesamt 13 Plenumsitzungen wurden Grundlagen in den Bereichen Inklusionspädagogik und Fachdidaktik Mathematik erarbeitet. Ferner wurde aufbauend auf methodologischer Ebene in die qualitativ-rekonstruktive Forschung eingeführt. Diese anfangs beleuchteten Themen wurden in folgenden Plenumsitzungen und im begleitenden Blended-Learning-Format jeweils anhand von konkreten Aspekten im Forschungsverlauf vertieft; dies geschah z.B. bezogen auf systemverändernde Momente von Inklusion, indem anhand einer Lernlandkarte auf Antinomien im Bereich inklusionssensibler Leistungsbewertung eingegangen wurde, wobei gleichzeitig eine Arbeit am Material mit einem stetigen Bezug zur eigenen Professionalisierung (u.a. mittels eines Lerntagebuchs) gewährleistet werden sollte. Da sich die Studierenden vorab primär an einem quantitativ-subsumptionslogischen Erkenntnisprozess orientierten, war es notwendig, hier hinzublicken, da neben methodischen Aspekten detailliert methodologische Fragen anhand des Materials, des Designs sowie des individuellen Professionalisierungsprozesses der Teilnehmenden reflektiert wurden. Hier wurde bereits auf folgende Schritte der Kontext- sowie der komparativen Analyse eingegangen. In fünf folgenden Sitzungen haben die Studierenden jeweils in Kleingruppen einen Fall (zwei Lernlandkarten im Prä-Post-Vergleich) rekonstruiert. Dazu wurden jeweils im Plenum gemeinsame inhaltlich-methodische Einstiege gewählt. Stetig wurde auf die methodologische Verortung eingegangen. Alle Forschungsschritte und Zwischenergebnisse wurden mittels Blended-Learning prozessual dokumentiert, so dass eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit (u.a. bezogen auf erarbeitete Erkenntnisse auf den Sach-, Ausdrucks- und Formsinnesebenen) gesichert wurde. Eine Typenbildung wurde durch Fallkontrastierungen anhand von Gegenbeispielen

len in zwei folgenden Sitzungen erarbeitet. In der abschließenden Plenumsitzung wurden Zwischenergebnisse diskutiert. Zur weiteren Vertiefung haben zehn Teilnehmende in Hausarbeiten jeweils ‚ihren‘ Fall detaillierter beleuchtet.

Zentral für die bisherigen Arbeitsprozesse im Rahmen der skizzierten Forschungswerkstatt ist, dass den Studierenden ein beispielhafter Blick auf „Muster hinter den Mustern“ (Kruse 2015, 539) ermöglicht wurde: Dies zeigt sich u.a. darin, wenn Studierende die hochschuldidaktischen Bemühungen eines Lehrangebots, hier im Lernwerkstattangebot IMU, mit den Entwicklungsverläufen der dort teilnehmenden Studierenden in Relation setzen, dies tiefgründig analysieren und mit bestehenden theoretischen Grundlagen einordnen. Somit wird der Versuch unternommen, eine Relationierung zwischen vermeintlich essentialistischer Schulpraxis und konstruktivistischer Erziehungswissenschaft im Professionalisierungsprozess zu ermöglichen.

5 Fazit

Die Genese der zwei dargestellten Formate zeigt exemplarisch auf, wie sich unterschiedliche Ansätze ergänzen, Professionalisierungsangebote mit Projektevaluationen verbunden werden können, um eine Synchronisation von Forschung und Lehre sowie vertiefte Professionalisierungschancen im Modus der Lernwerkstattarbeit zu ermöglichen. Eine Unterstützung bei der Adaptation der vorgestellten Formate kann u.a. mithilfe des Index für Inklusion erfolgen. Ziel des Beitrags war die Skizzierung von möglichen Verknüpfungen unterschiedlicher Lernwerkstattformate. In den Ausführungen wurde deutlich, dass auch das Arbeiten in unterschiedlichen Werkstattmodi mit differenten Bezugsrahmen eine wechselseitige Bereicherung ermöglicht. Dies zeigt sich an diesem aufgezeigten Beispiel u.a. darin, dass in der Forschungswerkstatt ein für die Studierenden sehr lebensweltnaher Forschungskontext beleuchtet wurde, der wiederum vielfältige Reflexionsprozesse bei den Studierenden erleichtert. Für das fachdidaktische Lernwerkstattangebot ist ein Gewinn der schulpädagogischen Forschungswerkstatt, dass detaillierte evaluationsgeprägte Ergebnisse entstanden. Gerade für die inklusionssensible Umgestaltung des Schulsystems, die (angehende) Lehrpersonen vor große Herausforderungen stellt, bieten diese differenten Zugänge der Lernwerkstattarbeit Reflexionsmöglichkeiten des systemverändernden Anspruchs von Inklusion.

Literatur

- Benölken, Ralf; Berlinger, Nina; Hammad, Carolin & Veber, Marcel (2017). In: Mathematik lehren. MatheWelt. Das Schülerarbeitsheft. 34. Jg., 1-16.
- Benölken, Ralf; Berlinger, Nina & Veber, Marcel (Hrsg.) (2018a): Alle zusammen! Offene, substanzielle Problemfelder als Gestaltungsbaustein für inklusiven Mathematikunterricht Münster: WTM.

- Benölken, Ralf; Berlinger, Nina & Veber, Marcel (2018b): Das Projekt „Inklusiver Mathematikunterricht“. MNU Journal, 71. Jg., 340-345.
- Benölken, Ralf & Käpnick, Friedhelm (Hrsg.) (2016): Individuelles Fördern im Kontext von Inklusion. Münster: WTM.
- Berlinger, Nina & Dixel, Timo (2017): Natürliche Differenzierung. Online unter: http://www.inklusion-lexikon.de/_N0.htm (12.10.2018).
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2017): Das Inklusionsverständnis und seine Bedeutung für die Entwicklung von Bildungsprozessen. In: Boban, Ines/Hinz, Andreas (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Seelze: Klett und Kallmeyer, 32-51.
- Brüning, Ann-Katrin (2017): Lehr-Lern-Labore in der Lehramtsausbildung. In: Gesellschaft für Didaktik der Mathematik (Hrsg.): Beiträge zum Mathematikunterricht 2017, 1377-1378.
- Dixel, Timo; Benölken, Ralf & Veber, Marcel (2019 i.E.): Diversity, Inclusion and the question of Mathematics Teacher Education – How do student teachers reflect a potential-related view? Pre-conference-proceedings of CERME11, Utrecht.
- Feuser, Georg (2016): Die Integration der Inklusion in die Segregation. In: Böing, Ursula/Köpfer, Andreas (Hrsg.): Be-Hinderung der Teilhabe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 26-43.
- Fichten, Wolfgang (2017): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: Schüssler, Renate/Schöning, Anke/Schwier, Volker/Schicht, Saskia/Gold, Johanna/Weyland, Ulrike (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 30-38.
- Fiebert, Monika & Kunze, Ingrid (2017): Forschungswerkstätten in der Lehrerbildung: Theoretischer Anspruch und praktische Umsetzung – aufgezeigt am Beispiel der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung. In: Kekeritz, Mirja/Graf, Ulrike/Brenne, Andreas/Fiebert, Monika/Gläser, Eva/Kunze, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27-45.
- Gerspach, Manfred (2016): Von den integrativen Prozessen zur Inklusion – was bleibt auf der Strecke? In: Göppel, Rolf/Rauh, Bernhard (Hrsg.): Inklusion. Idealistische Forderung, Individuelle Förderung, Institutionelle Herausforderung. Stuttgart: Kohlhammer, 197-206.
- Heinrich, Martin (2015): Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit auf Leistungsgerechtigkeit. In: Manitiuss, Veronika/Hermstein, Björn/Berkemeyer, Nils/Bos, Wilfried (Hrsg.): Zur Gerechtigkeit von Schule. Münster: Waxmann, 235-255.
- Hershkovich, Merital; Simon, Toni & Simon, Jaqueline (2017): Menschenrechte, Demokratie, Partizipation und Inklusion – ein (fast) in Vergessenheit geratenes Wechselverhältnis? In: Kruschel, Robert (Hrsg.): Menschenrechtsbasierte Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 161-172.
- Hiebl, Petra (2017): Potenziale von Lernwerkstätten für individuelle Lernerfahrungen. In: Heinzel, Friederike/Koch, Katja (Hrsg.): Individualisierung im Grundschulunterricht. Wiesbaden: Springer VS, 137-141.
- Hildebrandt, Elke; Nieswandt, Martina; Schneider, Ralf; Radtke, Monika & Wildt, Johannes (2014): Werkstätten als Raum für „Forschendes Lernen“ in der Hochschulbildung. In: Hildebrandt, Elke/Peschel, Markus/Weißhaupt, Mark (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 80-101.
- Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Zeitschrift für Heilpädagogik, 53. Jg., 354-361.
- Huber, Ludwig (2013): Die weitere Entwicklung des Forschenden Lernens. Interessante Versuche – dringliche Aufgaben. In: Huber, Ludwig/Kröger, Margot/Schellhowe, Heidi (Hrsg.): Forschendes Lernen als Profilmerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität Bremen. Bielefeld: Weblar, 21-36.
- Hummel, Günter von (2017): Die Revolte des Selbst. Ein selbstanalytisches Verfahren – eine Kritik der Wissenschaften. Norderstedt: Books on Demand.

- Köpfer, Andreas; Veber, Marcel & Bollesen, Anna (2019 i.E.): Curriculum Design in Inclusive Education. In: Jahr, David/Kruschel, Robert (Hrsg.): Inklusion in Kanada. Weinheim: Beltz.
- Kruse, Jan (2015): Qualitative Interviewforschung. (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Rott, David; Veber, Marcel & Fischer, Christian (2017): Forschend lernen im Kontext von individueller Förderung und inklusiver Bildung. In: Kekeritz, Mirja/Graf, Ulrike/Brenne, Andreas/Fiegert, Monika/Gläser, Eva/Kunze, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 112-122.
- Schneider, Ralf & Schwarzkopf, Theresa (2013): Wie viel Lernwerkstatt steckt in einer Forschungswerkstatt? In: Coelen, Hendrik/Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Wiesbaden: Springer, 171-182.
- Schomaker, Claudia & Ricking, Heinrich (2012): Sonderpädagogik in Modulen. Teil 2: Handlungsfelder. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Terhart, Ewald (2007): Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In: Lüders, Manfred (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung. Münster u.a.: Waxmann, 37-62.
- Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a.: Beltz, 202-224.
- Thünemann, Silvia & Freitag, Christine (2017): Forschen lehren und forschen lernen im Werkstattmodus. In: Kekeritz, Mirja/Graf, Ulrike/Brenne, Andreas/Fiegert, Monika/Gläser, Eva/Kunze, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-26.
- Veber, Marcel (2018): Potenzialorientierung und Lehrer_innenbildung. In: Feyerer, Ewald/Prammer, Wilfried/Prammer-Semmler, Eva/Kladnik, Christine/Leibetseder, Margit/Wimberger, Richard (Hrsg.): System. Wandel. Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 288-292.
- Veber, Marcel & Benölken, Ralf (2019): Potenziale aller Kinder und Jugendlicher als Ausgangspunkt pädagogischen Handelns. In: Bartusch, Steffen/Kletkau, Claudia/Simon, Toni/Teumer, Stephanie/Weidermann, Anne (Hrsg.): Lernprozesse begleiten. Wiesbaden: VS Verlag, 257-270.
- Veber, Marcel; Benölken, Ralf; Doudis, Elena & Berlinger, Nina (2018): Begabungsförderung „inklusiv“ – theoretische Basis und praktische Umsetzung. In: F & E Edition 24, 7-14.
- Veber, Marcel; Dixel, Timo & Bertels, Daniel (2016): Der Index für Inklusion als Instrument Forschenden Lernens. In: Boban, Ines & Hinz, Andreas (Hrsg.): Arbeit mit dem Index für Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 189-200.
- Wedekind, Hartmut & Schmude, Corinna (2016): Inklusion in der (Aus-)Bildung zukünftiger Pädagog*innen. In: Schmude, Corinna/Wedekind, Hartmut (Hrsg.): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 81-105.

Mirja Kekeritz

„Wann gebe ich jetzt Impulse oder wann nicht“ – Herausforderungen der Bildungs- und Lernprozessbegleitung in Lernwerkstätten

Abstract

Der Beitrag zeigt auf, welchen Herausforderungen Professionelle in der Lernwerkstattarbeit – insbesondere innerhalb der Lernbegleitung – begegnen und wie diese bearbeitet werden. Denn zentrale Herausforderung der Bildungs- und Lernprozessbegleitung in Lernwerkstätten ist, einerseits (Spiel-)Räume für selbstständiges Handeln zu eröffnen und das Individuum in seiner Eigenaktivität zu unterstützen, andererseits die Fülle an Optionen zu begrenzen und gezielt Anregungen zu geben, um sachorientiert bestimmtes Wissen oder Können zu vermitteln. Anhand einer ethnographischen Studie zur kooperativen Lernwerkstattarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule diskutiert der Beitrag, inwiefern insbesondere die Selbstständigkeit der Kinder und die Materialität des Settings zentrale Spannungsmomente bilden und welche Perspektiven für den Diskurs um Lernwerkstätten, Bildungs- und Lernprozessbegleitung und die Aus-, Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften daraus entstehen.

1 Zum Balanceakt einer professionellen Bildungs- und Lernprozessbegleitung

Lernwerkstätten sind in ihren vielfältigen Ausgestaltungsformen in unterschiedlichsten Bildungsbereichen anzutreffen: Als Scharnier zwischen Unterricht und Betreuung an Ganztagschulen, als räumlich eigens eingerichtete Lehr-Lern-Form in Abgrenzung zum herkömmlichen Unterricht (vgl. Hagstedt & Krauth 2014; Hiebl 2014), als Konzept zur (naturwissenschaftlichen) Förderung in Kindertageseinrichtungen (vgl. Pfeiffer 2012) oder als Form der Übergangsgestaltung zwischen Elementar- und Primarbereich (vgl. Kekeritz 2017; Speck-Hamdan 2011) und ebenso als Konzept zur Theorie-Praxis-Verzahnung in der (hochschulischen) Aus-, Fort- und Weiterbildung von (vorrangig pädagogischen) Professionen (vgl. Schmude & Wedekind 2016; Graf 2015).

Geeint wird das höchst formenreich ausgestaltete „Prinzip Lernwerkstatt“ (Kekeritz u.a. 2017, 9) von der Idee des autonomen Individuums, dem durch ein

materielles wie interaktives Setting¹ Möglichkeiten zu selbsttätigen Lern- und Bildungsprozessen eröffnet werden. Der Begriff der Selbsttätigkeit ist für die Lernwerkstattarbeit von zentraler Stellung, da hier entsprechende Mittel und Methoden das „Tätigwerden aus eigenem Antrieb heraus“ (Harth-Peter 2012, 82) herausfordern wollen (vgl. Hecht 2009, 27). Denn geprägt durch reformpädagogische Orientierungen sowie durch konstruktivistische Fundierungen ist das Konzept Lernwerkstatt vor allem durch *eine* Zielperspektive maßgeblich bestimmt: Das Individuum soll durch eine ‚indirekte‘ Steuerung von außen – durch „Lernbegleiterinnen [oder] Lernbegleiter“ (VeLW 2009, 6) und eine vorbereitete, gestaltete Umgebung mit Anregungspotenzial – zu selbsttätigen Auseinandersetzungen zur Initiierung von Lern- und Bildungsprozessen angeregt werden. Der hohe Stellenwert der Selbsttätigkeit des Subjekts geht mit einem Minimum an pädagogischer Steuerung einher.

Folglich ist wesentliche Herausforderung der Bildungs- und Lernprozessbegleitung in Lernwerkstätten, einerseits Freiräume für selbsttätiges Handeln zu eröffnen, die das Individuum heraus-, aber nicht überfordern, und gleichzeitig die Fülle an Handlungsoptionen so einzugrenzen, dass das Individuum die hohe Eigenaktivität im Lern- und Bildungsprozess beibehalten und gewisse Ziele erreichen kann. Diese feine Balance – einerseits Unterstützung zu bieten und andererseits die Selbsttätigkeit des Individuums zu wahren – ist Kern einer responsiv-adaptiven² Bildungs- und Lernprozessbegleitung, welche durch die Bemühungen der Lehrenden gekennzeichnet ist, auf die individuellen Unterschiede der Lernenden in didaktisch angemessener Form zu ‚antworten‘. Berücksichtigt man zudem, dass der oder die Einzelne mit seinen oder ihren individuellen Themen und gleichsam die Gruppe sowie die Sache selbst von den Professionellen in den Blick genommen werden müssen, wird deutlich, welch ein diffiziler Balanceakt in der professionellen Lern- und Bildungsprozessbegleitung in Lernwerkstätten gefordert ist.

1 Der Begriff „Setting“ wird als eine „pädagogisch organisierte, räumlich wie auch zeitlich strukturierte Rahmung zur Anregung von Lern- und Bildungsprozessen samt den darin wirksamen Interaktionen“ verstanden (vgl. Kekeritz 2017, 15f.).

2 Responsivität bezeichnet eine „Antwortlichkeit“ (Gutknecht 2014, 44), die über eine bloße verbale Antwortbereitschaft hinausgeht und gleichermaßen eine durch Gestik und Mimik vermittelte zwischenmenschlich-empathische Resonanz umfasst. Darüber hinaus ist Adaptivität „die lehrer(innen) gesteuerte Anpassung des Lernangebots an die individuellen Voraussetzungen der Lernenden auf der Basis diagnostischer Erkenntnisse“ (Haag u.a. 2013, 287f.).

2 Interaktionsformen und -konzepte in offenen Lehr-Lern-Settings

Wendet man sich der Frage zu, welche Formen und Strategien der Bildungs- und Lernprozessbegleitung in offenen Lehr-Lern-Settings wie dem einer Lernwerkstatt zu beobachten und darüber hinaus effektiv sind sowie welche Faktoren die Qualität dieser Prozesse verbessern können, finden sich auf Basis empirischer Forschung nur wenige Antworten. Denn die Forschungslage zu Interaktionsformen in offenen Lehr-Lern-Settings wie dem einer Lernwerkstatt ist weiterhin spärlich (vgl. Kekeritz 2017; Nentwig-Gesemann u.a. 2012).

Dennoch legt die Betrachtung der wenigen empirischen Studien offen, dass die pädagogisch gerahmte Interaktion zwischen Lernenden und Pädagogen oder Pädagoginnen eine *entscheidende* Variable in offenen Lehr-Lern-Settings ist: Inwiefern die Offenheit des Settings von den Lernenden genutzt werden kann, hängt von den (interaktiven) Strukturierungshilfen durch die pädagogische Fach- oder Lehrkraft ab (vgl. u.a. Lipowsky 2002, 133f.). Die mit der Offenheit des Settings einhergehende Vielzahl an Möglichkeiten verlangt vom Individuum „ein großes Repertoire an Selbststeuerungsfähigkeiten und Strategien zur Bewusstmachung des eigenen Lernprozesses“ (ebd., 148; vgl. Kucharz & Wägener 2007, 16). Die gute – aber nicht zu enge, nicht zu kleinschrittige – Unterstützung durch die pädagogischen Professionellen wird damit zur primären Variable, um effektiv selbstbestimmte Möglichkeiten und Formen entfalten und nutzen zu können.

An dieser Stelle gilt es kritisch anzumerken, dass zu dem empirisch undifferenzierten Bild der Bildungs- und Lernprozessbegleitung in offenen Settings auch die im Diskurs um offene Lehr-Lern-Formen weiterhin vorherrschende dualistische Gegenüberstellung von offenen *oder* geschlossenen, direkten *oder* indirekten, instruktiven *oder* ko-konstruktiven Formen beiträgt: Durch diese Gegenüberstellung wird mitunter die Frage, wie *im Detail* eine Lernbegleitung in offenen Settings wie dem einer Lernwerkstatt gestaltet wird und werden kann, nur unzureichend beantwortet und ausgeblendet, dass es um die Verbindung verschiedener Modi „auf dem Kontinuum von der direkten Instruktion bis zum gemeinsamen Problemlösen mit geteilter Verantwortung“ (Krammer 2009, 111) geht. Eine adaptive Form der Lern- und Bildungsprozessbegleitung ist in der Relation von direkten *und* indirekten Kommunikationsformen zwischen Sach-, Individuums- und Großgruppenorientierung angesiedelt und beinhaltet eine Vielzahl an Interaktionsformen im Wechselspiel.

3 Die Studie

Das hier in Auszügen präsentierte ethnographische Forschungsprojekt untersuchte die „didaktischen Interaktionen“ zwischen Kind(ern) und Pädagogen oder Pädagoginnen innerhalb einer institutionenübergreifenden Lernwerkstatt zwischen Kindergarten und Grundschule. Damit knüpfte es an Desiderata zur Bildungs- und Lernprozessbegleitung in offenen Lehr-Lern-Settings sowie zur interaktionalen Ebene der Übergangsgestaltung zwischen KiTa und Grundschule an. Im Forschungsfeld *Lernwerkstatt* kamen im wöchentlichen Rhythmus Kindergartenkinder, Erzieher und Erzieherinnen sowie pädagogische Fachkräfte, Kinder der ersten Klassen aus der Grundschule wie auch Lehrkräfte zur gemeinsamen Lernwerkstattarbeit für neunzig Minuten zusammen. Zentrale Erhebungsmethode war die videographisch gestützte, teilnehmende Beobachtung im Feld und über Videographien, Feldnotizen und Beobachtungsprotokollen hinaus wurden informelle wie auch teilnarrative Leitfaden-Interviews mit den Professionellen des Feldes geführt. Die Segmentierungsanalysen der Videosequenzen (Dinkelaker & Herrle 2009) sowie das an der Grounded Theory orientierte offene Kodierverfahren der Beobachtungsprotokolle und teilnarrativen Leitfaden-Interviews (Strauss & Corbin 1996) führten gemäß des Mixed-Methods-Ansatzes zur Gewinnung unterschiedlicher, detailreicher Perspektiven auf das Feld (vgl. Kekeritz 2017).

Einen Ergebnispart dieser qualitativ-rekonstruktiven Studie bilden fünf *Interaktionsmuster* didaktischer Interaktionen zwischen Kind(ern) und Pädagoge oder Pädagogin, die vorrangig aus den Beobachtungsdaten rekonstruiert wurden. Weiteren Aufschluss geben die primär auf den Interviewdaten basierenden handlungsleitenden Orientierungen der Pädagogen und Pädagoginnen, die u.a. aufzeigen, wie die Professionellen ihre eigene Rolle im kooperativen Lernwerkstattsetting verstehen, ihr Vorgehen in den Interaktionen mit den Kindern beschreiben und die zudem Orientierungspunkte ihrer Interaktionspraxis darlegen.

4 Zentrale Spannungsmomente der Bildungs- und Lernprozessbegleitung

Unter der Perspektive, welchen Herausforderungen Professionelle innerhalb der Bildungs- und Lernprozessbegleitung in der Lernwerkstattarbeit begegnen und wie diese bearbeitet werden, werden im Folgenden drei rekonstruierte Größen der Interaktionsmuster und handlungsleitenden Orientierungen als zentrale Spannungsmomente der Bildungs- und Lernprozessbegleitung in der Lernwerkstattarbeit diskutiert.

4.1 Die Zurückhaltung der Professionellen

„Und ich find wichtig zu gucken, wo sind die Kinder und wo brauchen sie halt nochmal, nen Impuls. Oder wo zieht man sich einfach zurück und lässt zwei miteinander kommunizieren oder auch mal drei [...]. Dass man dann sich nicht damit einbringt, sondern wirklich sagt, ich halt mich da raus und ich guck erstmal und beobachte, was wird daraus, ne. [...]"
(Interview M, 38-39).

Alle Pädagogen und Pädagoginnen der institutionenübergreifenden Lernwerkstatt erwähnen auf die Frage, was ihnen in der Bildungs- und Lernprozessbegleitung wichtig sei, die Zurücknahme wie auch -haltung der eigenen Person. Eine Nicht-Teilnahme am Geschehen (*„ich halt mich da raus“*) eröffnet Möglichkeiten für ko-konstruktive Gespräche unter den Kindern. Alle Befragten heben die hohe Bedeutung der Beobachtung hervor (*„Diese Beobachtungsgeschichte finde ich wichtig“* (Interview V, 16)), wobei weniger eine gezielte, systematische Beobachtung, vielmehr eine eher unspezifische beobachtende Haltung beschrieben wird (*„so zu gucken“* (Interview N1, 16)).

Eine Herausforderung, welche die Pädagogen und Pädagoginnen des Feldes hierbei beschreiben, ist, sich einerseits durch Beobachtung und Zurückhaltung auf die individuelle Situation der Lernenden einstellen zu können und andererseits der Vielzahl an potentiellen Interaktionspartnern und den knappen Zeitressourcen gerecht zu werden. Zur zentralen Größe dieser Herausforderung wird der *„richtige Augenblick“* (Interview D, 20) oder der *„richtige Moment“* (Interview N2, 16) des Interaktionsbeginns: Die Wirksamkeit und der Erfolg einzelner Impulse oder Fragen wird von dem Zeitpunkt der Interaktionsaufnahme abhängig gemacht, denn die Beschreibung eines „richtigen“ Moments lässt darauf schließen, dass es auch ‚falsche‘ oder ‚ungeeignete‘ Momente gibt.

Aus der Beobachtung heraus wird der ideale Zeitpunkt gesucht (*„Wann gebe ich jetzt Impulse oder wann nicht“* (Interview D, 20)), um mit einem einzelnen Impuls eine maximale Wirkung zu erzielen und erfolgreich eine Interaktion mit dem Kind zu etablieren.

Ausdrücke wie *„kleine Hinweise“* (Interview Z, 12) oder *„so kleine Hilfestellungen oder Impulse“* (ebd.) weisen zudem auf die Reduktion und Minimalisierung hin, welche die Professionellen hierbei vornehmen, die den eigentlichen Interaktionsverlauf (zwischen den Peers) nicht unterbrechen.

Auch die Beobachtungsdaten machen deutlich, wie die kurz- oder langfristigen Beobachtungen zur Voraussetzung der Interaktionsteilhabe werden und gleichzeitig die Reduktion instruktiver Anteile den Einstieg in die Interaktion selbst zum kritischen Moment werden lassen, da eine gelungene Bildungs- und Lernprozessbegleitung auf Seiten *beider* Interaktionspartner Interesse und Resonanzbereitschaft erfordern (vgl. u.a. Kekeritz 2017, 201ff.).

4.2 Die Selbstständigkeit der Individuen

„Und ist eigentlich wichtig, dass die sich selbstständig was erarbeiten. Dass wir eben nicht zu viel vorgeben, was sie machen sollen“ (Interview N1, 12).

„Ja, für mich macht die Lernwerkstatt eigentlich so aus, dass (.), dass die Kinder hier völlig selbstgesteuert und intrinsisch motiviert einfach arbeiten und forschen können und vorgegeben bekommen von uns, äh (.), wie sie vorzugehen habe. Also das Thema klar. Irgendwo muss man ja dann auch die Grenze setzen, aber ansonsten ist es halt völlig selbstgesteuert“ (Interview Z, 6).

Aus den Interview- wie auch in den Beobachtungsdaten kann die Selbstständigkeit der Kinder als der implizite Maßstab der Interaktionsgestaltung rekonstruiert werden: Selbstständigkeit, Selbststeuerung oder intrinsische Motivation werden bei diesen beispielhaften Auszügen als konträr zu den Vorgaben der Pädagogen und Pädagoginnen gezeichnet. Die Selbstständigkeit wird vor allem im Sinne selbstgesteuerten Lernens (vgl. Levin & Arnold 2007, 155) charakterisiert und – wie auch die Aussage *„ansonsten ist es halt völlig selbstgesteuert“* exemplarisch verdeutlicht – als losgelöst vom Handeln der Pädagogen und Pädagoginnen und aus sich selbst heraus entstehend betrachtet. Selbstständigkeit wird hierbei als Fähigkeit der Kinder aufgefasst, innerhalb eines gewissen (fremdbestimmten) Rahmens selbstgesteuert zu arbeiten.

Selbstständigkeit wird auch dadurch zum Maßstab der Interaktionsgestaltung, dass die Professionellen an der scheinbaren Selbstständigkeit der Kinder festmachen, inwiefern eine weitere Begleitung und Impulssetzung notwendig ist:

„Und man weiß, die sind etwas ruhiger. Und die brauchen noch so'n bisschen mehr den Anschub. Und wenn ich weiß, das sind sehr aktive Kinder, dann halte ich mich eher ein bisschen zurück und warte erst mal ab, ob die selber auch Lösungen finden“ (Interview N1, 18).

Die Eigenaktivität der Kinder („ruhig“, „weniger aktiv“ oder „begrenzter“ versus „aktiv“ oder „hat gesprüht vor Ideen und Forscherdrang“) entscheidet darüber, inwiefern nähere Unterstützung gegeben wird oder nicht. Bemerkenswert ist hierbei, dass sowohl Interview- wie auch Beobachtungsdaten offenlegen, dass trotz hoher Eigenaktivität spielerisch-experimentelle Auseinandersetzungsformen den Pädagogen und Pädagoginnen dazu Anlass geben, gezielt Interaktionen zu initiieren und systematisch-zielorientierte Hinweise zu geben.

Ein weiterer bedeutsamer Aspekt der Selbstständigkeit im Setting Lernwerkstatt ist die positive Bestätigung durch den Pädagogen oder die Pädagogin, den vor allem das selbstständige, zielgerichtet-forschende Kind erfährt. Eigenständig neue Phänomene und Versuchswege zu entdecken wird zur Anerkennungsnorm erhoben. Lob oder verbale Zuschreibungen wie *„Du bist ja ein Fuchs!“* (Video 06-2, 4:40) oder die Aufforderung zur Präsentation im abschließenden Sitzkreis lassen

eigene Erfindungen und Entdeckungen zu Statussymbolen des ‚selbstständigen Forschers‘ werden. Auf diese Weise wird die (mitunter widersprüchliche) Fremdaufforderung zur Selbstständigkeit³ innerhalb des Settings Lernwerkstatt offensichtlich sowie, dass Selbstständigkeit als Maßstab der Interaktionsgestaltung für kindliche wie pädagogische Akteure und Akteurinnen relevant wird.

4.3 Die Materialität des Settings

„[...] den Raum so vorzubereiten, dass sie alle Möglichkeiten haben, die sie wirklich da auch brauchen“ (Interview N2, 14).

Die Professionellen der kooperativen Lernwerkstatt liefern durch die Vorbereitung des Raumes (u.a. Auslage von verschiedenen Materialien) eine räumlich-materielle Grundlage für die selbstständige Auseinandersetzung der Kinder. Die „stumme“ Zugabe von Material („vielleicht auch in dem Moment, (.) nochmal Materialien reinzugeben“ (Interview N1, 16)) zeugt von einer Grundannahme der Professionellen; nämlich, dass den Dingen im Sinne Langevelds (1968, 143f.) eine Appelleigenschaft und eine Herausforderung innewohnt, mit ihnen etwas zu tun. Es ist diese „indirekte Adressierung durch das Setting“ (Fritzsche & Göbel-Leube 2015, 77), welche die Dinge in ihrer intermediären Rolle als „Aufforderung oder Hemmung etwas zu tun“ (Rabenstein & Wienike 2012, 192) nutzt. Gleichzeitig ‚verschleiern‘ die Pädagogen und Pädagoginnen ihre eigene Anwesenheit und Teilhabe und adressieren die Kinder *indirekt* über andere Peers oder das räumlich-materielle Setting.

Doch die „unverbindliche Sinngebung des Spiels“ (Langeveld 1968, 143f.), die auf der „Eigenständigkeit der Dinge“ (Röhl 2013, 164) beruht, weist den Dingen *keine* eindeutige Bedeutung zu: Da wird ein Kompass zum Raumschiff oder ein Magnet zum Rennwagen. Nicht immer befinden sich diese offenen Umgangsweisen der Kinder im Einklang mit den didaktischen Absichten der Professionellen. Die Beobachtungen der Lernwerkstattarbeit legen offen, inwiefern die intendierten Gebrauchsweisen der Dinge durch die Pädagogen und Pädagoginnen „vereinheitlicht“ und „pädagogisiert“ werden (Neumann 2012, 169; vgl. Kekeritz 2017, 228). Somit werden die Kinder einerseits dazu aufgefordert, sich selbstständig mit den Dingen auseinanderzusetzen, andererseits werden Justierungen zur „Vereinheitlichung“ (Neumann 2012) vorgenommen, wenn die Kinder den Raum der eigentlichen didaktischen Intentionen verlassen.

Auch die Interviewdaten zeigen auf, dass der über die pädagogischen Intentionen hinausgehende Aufforderungscharakter des Materials und die damit verbundenen ‚unerwünschten Nebeneffekte‘ der Materialoffenheit von den Professionellen

3 Blaschke karikiert diese Adressierungsform zur Selbstständigkeit innerhalb eines fremdbestimmten Rahmens mit der Aussage „Lerne, und zwar selbstmotiviert!“ (Blaschke 2012, 163).

nicht reflektiert werden. Sie betrachten die Materialität des Settings lediglich im Horizont der pädagogischen Zielsetzungen und der Bedeutsamkeit für die intendierten Bildungs- und Lernprozesse. Damit deuten diese rekonstruierten Justiermechanismen der Professionellen auch auf die Unsicherheit hin, inwiefern ein direktes, instruktives Verhalten im Setting Lernwerkstatt überhaupt legitim ist.

5 Diskussion und Fazit

Die vorangegangenen Ausführungen verdeutlichen, dass die Pädagogen und Pädagoginnen in der Lernwerkstatt durchaus ihre Bildungs- und Lernprozessbegleitung zwischen Sachanspruch, Kind- wie auch Großgruppenorientierung austarieren und hierbei verschiedene instruktive wie auch konstruktive Interaktionsformen nutzen. Die Professionellen finden sich in spannungsreichen Verhältnissen von Zurücknahme der eigenen Person einerseits und Interaktionsinitiierung andererseits, von rezeptiver Beobachtung und aktiver Stimulation, von der Aufforderung zur Selbstständigkeit und Rahmensetzungen, von pädagogisch-didaktischen und eigensinnigen Sinngebungen sowie von Individualisierung und Standardisierung. Dabei findet die Operationalisierung von Offenheit auf Basis vieler Unsicherheiten und Widersprüche statt.

Doch was bedeuten diese Ergebnisse für den Diskurs um Lernwerkstattarbeit, darauf bezogene Forschung sowie die Aus-, Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften?

Im Diskurs um Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit muss sich kritisch mit der Frage auseinandergesetzt werden, unter welchem Verständnis Begriffe wie *Selbstständigkeit* oder *Offenheit* geführt werden. Hiermit verbunden ist die kritische Betrachtung und das reflektierte Hinterfragen einflussnehmender Faktoren auf die Lernwerkstattarbeit.

Lernwerkstattarbeit als eine Konzeption, die das Signum *Offenheit* und *Selbstständigkeit* beansprucht, muss kritisch hinterfragt werden, welches Ausmaß an Selbstständigkeit und Offenheit angesichts institutioneller und institutionalisierter Grenzen überhaupt möglich ist. Eine idealisierte Darstellung von Lernwerkstattarbeit als ‚vollkommen offene‘ Form sollte zugunsten der Frage aufgelöst werden, welche instruktiven Dimensionen (weiterhin) in der Lernwerkstattarbeit anzutreffen sind und welche Prozessgrößen und Faktoren Bildungs- und Lernprozesse innerhalb dieser beeinflussen.

Für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften heben die Ergebnisse die Bedeutung von Reflexivität hervor: Für eine kompetente Bildungs- und Lernprozessbegleitung ist nicht nur das Wissen um verschiedene Interaktionskonzepte sowie die Fähigkeit grundlegend, eine bestimmte Qualität

des Handelns in didaktischen Interaktionssituationen zu realisieren, sondern gleichermaßen die Fähigkeit zur Einnahme einer reflexiven Haltung gegenüber fremdem und eigenem Handeln. Im Anschluss an die rekonstruierte Logik, welche die Professionellen in Bezug auf die Selbstständigkeit und die Materialität der Dinge anleitet, und den *early childhood error*⁴ nach Kontos (1999) müssen Aus-, Fort- und Weiterbildung dazu anregen, dass Pädagogen und Pädagoginnen die Annahme überprüfen und revidieren, dass kindliche Selbstständigkeit in Lern- und Bildungsprozessen (nur) durch einen passiven, zurückgezogenen Interaktionsstil möglich wird und die Wirkung der Dinge nicht mit den pädagogisch-didaktischen Intentionen gleichzusetzen ist.

Literatur

- Blaschke, Gerald (2012): Schule schnuppern. Eine videobasierte Studie zum Übergang in die Grundschule. Opladen/Farmington Hills: Budrich.
- Dinkelaker, Jörg & Herrle, Matthias (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Wiesbaden: VS.
- Fritzsche, Bettina & Göbel-Leube, Christin (2015): Wettbewerbskultur in Verbindung ‚alter‘ und ‚neuer‘ pädagogischer Trends. Schulporträt der Brunnengrundschule (Berlin). In: Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden: Springer VS, 66-99.
- Graf, Ulrike (2015): Der Kinder-Campus-Tag – Ein Projekt an der Universität Osnabrück zum Thema „Das eigenaktive Kind zwischen Selbststeuerung und Vorgabe“ in offenen Aufgabenkontexten. In: Fischer, Christian/Fischer-Ontrup, Christiane/Käpnick, Friedhelm/Mönks, Franz-Josef/Solzbacher, Claudia (Hrsg.): Giftedness Across the Lifespan – Begabungsförderung von der frühen Kindheit bis ins Alter. Förder- und Förderkonzepte aus der Praxis. Berlin: LIT, 17-30.
- Gutknecht, Dorothee (2014): Antworten und sich abstimmen. Responsivität pädagogischer Fachkräfte. In: Welt des Kindes, 2. Jg., 44-46.
- Haag, Ludwig; Rahm, Sibylle; Apel, Hans-Jürgen & Sacher, Werner (Hrsg.) (2013): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hagstedt, Herbert & Krauth, Ilse Marie (Hrsg.) (2014): Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen. Beiträge zur Reform der Grundschule. Frankfurt a.M.: Grundschulverband.
- Harth-Peter, Waltraud (2012): Selbsttätigkeit. In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Lexikon Erziehungswissenschaft. KLE-Band 1: Aa, Karl von der – Gruppenprozesse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 182-183.
- Hecht, Michael (2009): Selbsttätigkeit im Unterricht. Empirische Untersuchungen in Deutschland und Kanada zur Paradoxie pädagogischen Handelns. Wiesbaden: VS.
- Hiebl, Petra (2014): Lernwerkstätten an Schulen aus der Perspektive von Schulleitern und Schülern. Berlin/Münster: LIT.
- Kekeritz, Mirja (2017): Didaktische Interaktionen im Übergang. Zum Wechselspiel von Kontinuität und Neubeginn. Wiesbaden: Springer VS.

4 Auf Basis seiner Untersuchungen von Pädagogen-/Pädagogin-Kind-Interaktionen in vorschulischen Einrichtungen bezeichnet Kontos (1999) mit dem Begriff „early childhood error“ das Phänomen, dass die pädagogischen Fachkräfte die Förderung selbstständigen Lernens mit einem totalen Rückzug der eigenen Person gleichsetzen und zudem kognitive Anregungen in der Interaktion bei der Qualitätseinschätzung unterbewerten.

- Kekeritz, Mirja; Graf, Ulrike; Brenne, Andreas; Fiegert, Monika; Gläser, Eva & Kunze, Ingrid (2017): Lernwerkstattarbeit als Prinzip – Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kontos, Susan (1999): Preschool Teachers' Talk, Roles, and Activity Settings During Free Play. In: *Early Childhood Research Quarterly-Journal*, 14. Jg., 363-382.
- Krammer, Kathrin (2009): Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen. Eine videobasierte Analyse des Unterstützungsverhaltens von Lehrpersonen im Mathematikunterricht. Münster: Waxmann.
- Kucharz, Diemut & Wägener, Matthea (2007): Jahrgangsübergreifendes Lernen: Eine empirische Studie zu Lernen, Leistung und Interaktion von Kindern in der Schuleingangsphase. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Langeveld, J. Martinus (1968): Studien zur Anthropologie des Kindes. Tübingen: Niemeyer.
- Levin, Anne & Arnold, Karl-Heinz (2007): Selbstgesteuertes und selbstreguliertes Lernen. In: Arnold, Karl-Heinz (Hrsg.): *Unterrichtsqualität und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 154-159.
- Lipowsky, Frank (2002): Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschung – Auf die Mikroebene kommt es an. In: Drews, Ursula & Wallrabenstein, Wulf (Hrsg.): *Freiarbeit in der Grundschule*. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 126-159.
- Modellschule Graz (2016): Modellschule Graz. Privates Gymnasium mit bildnerischem Schwerpunkt. Lernwerkstatt. Online unter: <http://www.modellschule.at/cms/index.php/paedagogik/lernwerkstatt> (Zugriff: 21.11.2017).
- Nentwig-Gesemann, Iris; Wedekind, Hartmut; Gerstenberg, Frauke & Tengler, Martina (2012): Die vielen Facetten des „Forschens“. Eine ethnografische Studie zu Praktiken von Kindern und PädagogInnen im Rahmen eines naturwissenschaftlichen Bildungsangebots. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Wedekind, Hartmut (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik V: Naturwissenschaftliche Bildung – Begegnungen mit Dingen und Phänomenen*. Freiburg i. Br.: FEL, 33-64.
- Neumann, Sascha (2012): Pädagogisierung und Verdinglichung. Beobachtungen zur Materialität der Frühpädagogik. In: Priem, Karin/König, Gudrun M./Casale, Rita (Hrsg.): *Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte*. Weinheim/Basel: Beltz, 168-184.
- Pfeiffer, Silke (2012): Lernwerkstätten und Projekte in der Kita: Handlungsorientierung und entdeckendes Lernen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rabenstein, Kerstin & Wienike, Johanna (2012): Der Blick auf die Dinge des Lernens. Überlegungen zur Beobachtung der materiellen Dimension pädagogischer Praktiken. In: Boer, Heide de & Reh, Sabine (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS, 189-202.
- Röhl, Tobias (2013): Dinge des Wissens: Schulunterricht als sozio-materielle Praxis. Qualitative Soziologie. Stuttgart: Lucius + Lucius.
- Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (Hrsg.) (2016): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Speck-Hamdan, Angelika (2011): Bildung in München. Lernwerkstätten – Ein Projekt in Zusammenarbeit mit der Ludwig-Maximilians-Universität München. Herausgegeben von der Landeshauptstadt München: Referat für Bildung und Sport. Online unter: http://www.muenchen.de/%2Ffrathaus%2Fdms%2FHome%2FStadtverwaltung%2FReferatfuer-Bildung-und-Sport%2Fpdfs%2Fkbs%2Fflyerlernwerkstaetten.pdf&usg=AFQjCNER20sjHBHqjTPMYger10Tj3LZiZA&sig2=oUpZla1jOVkU_5bCXSHIE g (Zugriff: 20.02.2016).
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- VeLW (Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V.) (Hrsg.) (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Bad Urach. Online unter: http://www.ash-berlin.eu/fileadmin/user_upload/pdfs/Studienangebot/Lernwerkstatt/Lernwerkstatt_Positionspapier.pdf (Zugriff: 26.02.2016).

Markus Peschel und Pascal Kihm

Fachliche Kompetenz der Lernbegleitung in Lernwerkstätten

Abstract

Studierende in Lernwerkstätten (LWS) fungieren oft als Lernbegleitung für andere Lernende, z.B. Mitstudierende oder Kinder.¹ Die Rolle, die Studierende bei der Lernbegleitung in LWS erlernen, unterscheidet sich jedoch deutlich von der Rolle einer Lehrkraft im üblichen (Grundschul-)Unterricht (vgl. Wedekind 2006; Hagstedt 2014; Peschel 2016a). Dies zeigt sich beispielsweise im Umgang mit Fragen der Kinder: Im Schulunterricht hat die Lehrperson zumeist die Antwort auf die Frage, die sie stellt, im Kopf. In LWS hingegen können (und sollen u.E.) die Fragen der Kinder im Mittelpunkt stehen – „echte Fragen“, die sie bearbeiten wollen, und sie sollen Zeit und Möglichkeit erhalten, dies zu tun.²

Nur: Wie kann das Kind in diesem Erkenntnisprozess so begleitet werden, dass es fördernde Unterstützung erhält, die Lernbegleitung den Prozess der Bearbeitung aber in der Hand des Kindes belässt und gleichzeitig keine Ergebnisse vorwegnimmt? Wie viel (oder wie wenig) Fachwissen ist seitens der Lernbegleitung nötig, sinnvoll und erforderlich, um Lernprozesse fachlich versiert zu unterstützen? Und: Wie kann die Lernbegleitung fachliche Auseinandersetzungen anregen, ohne ggf. selbst Experte sein zu müssen?

1 Fachlichkeit in der Lernwerkstatt GOFEX

Seit 2008 wurde (zunächst an der Universität Duisburg-Essen, zwischenzeitlich an der Pädagogischen Hochschule der Nordwestschweiz) das Grundschullabor für Offenes Experimentieren (GOFEX) entwickelt und aktuell als praxisnaher Teil

1 Häufig sind Lernwerkstätten (LWS) an Hochschulen angebunden. Je nach Ausrichtung besuchen Kinder die LWS, deren Lernprozesse von den Studierenden begleitet und unterstützt werden. Dieser Beitrag konzentriert sich – aufgrund des hier beschriebenen Studienganges – auf die Primarstufenausbildung bzw. auf LWS im Grundschulbereich und adressiert v.a. den (naturwissenschaftlich orientierten) Sachunterricht.

2 „Echte“ Fragen meint u.E. solche Fragen, auf die es keine einfache oder unmittelbare Antwort gibt, und bei denen es sich deshalb lohnt, forschend nachzugehen.

der Ausbildung in den Studiengang „Lehramt Primarstufe“ (LP) der Universität des Saarlandes (UdS) implementiert. Das GOFEX steht den Studierenden als multifunktionale Experimentierumgebung (vgl. Peschel 2009) im Sinne einer LWS³ zur Verfügung. Als Ziel verfolgt das GOFEX die didaktische Öffnung des Experimentierens in schulnahen Situationen (vgl. Hildebrandt u.a. 2014; Peschel 2014). Ziel der Ausbildung der Studierenden ist es dabei insbesondere, das individuelle Lernen des einzelnen Kindes mit seinen (überfachlichen) Voraussetzungen und seinen kindlichen Fragen, die aus Neugierde und (noch) nicht aus fachspezifischen Zielorientierungen herrühren, zu berücksichtigen (vgl. Wieneke 2014). Um dabei sowohl „dem Kind“ als auch „der Sache“ zu genügen, dürfen Fachinhalte entsprechend nicht einfach in reduktionistischer Form „nach dem Prinzip: weniger und leichter als ...“ (Schietzel 2007, 2; vgl. Thomas 2013) transformiert werden. Das GOFEX ist mit 8 ECTS in den Studiengang Lehramt für Primarstufe an der UdS eingebunden und wird als Pflichtveranstaltung von allen im Saarland auszubildenden, zukünftigen Lehrkräften für die Grundschule belegt.⁴ Während der zwei Pflichtveranstaltungen im GOFEX (Module 3a/3b) werden mehrere Ziele verfolgt:

- *Experimentieren*: Studierende sollen praktisch experimentieren und einen Zugang zu naturwissenschaftlichen Phänomenen erfahren. Sie lernen verschiedene Möglichkeiten und Variationen naturwissenschaftlicher Erkenntniswege kennen und reflektieren ihre Experimentiererfahrungen. Dabei werden zentrale Elemente des Erkenntnisprozesses fokussiert (Beobachten, Kommunizieren, Reflektieren, vgl. Kihm u.a. in diesem Band).
- *Geschlossenes Experimentieren vs. Offenes Experimentieren*: Die beiden GOFEX-Seminare sind so angelegt, dass ausgehend von geführten Formen zunehmend offenere Formen des Experimentierens vermittelt werden. Anhand der persönlichen Erfahrungen und Einschätzungen der Teilnehmenden werden mögliche Veränderungen der Zielsetzungen des Experimentierens, Lern- und Erkenntniswege sowie Fachlichkeit thematisiert.⁵

3 Das Grundschullabor für Offenes Experimentieren (GOFEX) steht konzeptionell an der Schnittstelle zwischen Schülerlabor und Lernwerkstatt und nutzt Teile der jeweiligen theoretischen Konzepte im speziellen GOFEX-Konzept (vgl. ausführlich Peschel 2009; Kelkel & Peschel 2018).

4 In einem „idealen“ Studienverlauf wird das Seminar GOFEX I nach einer Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts und einer Einführung in die Naturwissenschaften belegt. Die erworbenen Kompetenzen werden in einem anschließenden Schulpraktikum eingesetzt und begleitend reflektiert. Die reflektierte Aufarbeitung der Erfahrungen und die Weiterentwicklung des Offenen Experimentierens findet in einem weiteren GOFEX II-Seminar statt und kann in der Examensarbeit oder einem Theoriemodul vertieft werden (vgl. Kelkel & Peschel 2018). Zusätzlich besteht die Möglichkeit, ein weiteres GOFEX-Projektpraktikum (GOFEX_PP) zu belegen.

5 Zudem werden Begrifflichkeiten beim Experimentieren, (Demonstrations-/Lehrer-/Schüler-)Experimente, (Schüler-)Versuche, Explorieren usw. (vgl. Grygier & Hartinger 2013; Kihm u.a. 2018) inhaltlich und konzeptionell thematisiert sowie auf weitere naturwissenschafts- sowie sachunter-

- *Aufgaben als „Schlüssel zur Erkenntnis“ und als „Mittler zwischen Kind und Sache“*: Ziel der GOFEX-Seminare ist ebenso die Entwicklung fachlich und fachdidaktisch „Guter Aufgaben“ als Schlüssel zu einem kompetenzorientierten Lehren und Lernen in LWS und Sachunterricht. Dazu werden verschiedene Aufgabenkonzeptionen thematisiert und Lerngegenstände mittels didaktischer Rekonstruktion (vgl. Kattmann u.a. 1997) aufbereitet (vgl. Peschel 2012; Peschel 2016a). Bei der reflexiven Betrachtung von üblichen Aufgabenformaten wird dabei den Studierenden zumeist deutlich, dass diese didaktisch reduziert, wenig geöffnet, wenig forschend ausgelegt und zudem häufig fachlich falsch sind (vgl. Wedekind 2016; Kihm & Peschel 2017).

1.1 Gute Aufgaben

Grygier und Hartinger (2013) haben hinsichtlich der Konzeption von Aufgaben für das Experimentieren eine Kategorisierung vorgenommen und unterscheiden zwischen einem Experiment und einem angeleiteten Versuch. Im Gegensatz zum Experimentieren beinhaltet dieses „Versuchedurchführen“ mit einem vorgegebenen Weg nur wenige Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten bzgl. der Entwicklung eigener Ideen oder Fragestellungen (vgl. Muckenfuß 2013).

Auf empirischer Ebene ist – sowohl in LWS als auch in der Sachunterrichtsdidaktik – bislang keine breite Auseinandersetzung mit Prozessen der Erkenntnisvermittlung mittels Aufgaben vorhanden (vgl. Kihm & Peschel 2019 i.V.). Es existieren zwar einige normative Abhandlungen über Aufgabenqualität, die z.B. Aspekte wie Verständlichkeit, Text-Bild-Passung und fachliche Richtigkeit hervorheben (vgl. z.B. Peschel 2012; Peschel 2016). Eine empirische Überprüfung von Aufgabenqualitäten sowie den daraus folgenden Lernprozessen fehlt bislang allerdings weitgehend. Wenige qualitative Studien zeigen, dass die Konzeption von Aufgabenformaten das Lernen sehr beeinflusst (z.B. Kihm & Peschel 2017).

Schaut man sich aber zugängliche oder erwerbbare Aufgaben an, so entsprechen nur wenige den bislang (eher normativ) formulierten Thesen. Selbst bei grundlegenden und sehr objektiven Aspekten wie „fachliche Richtigkeit“ scheinen viele Handreichungen, „Werkstätten“ usw. problematisch. Zwei beliebig ausgewählte Beispiele sollen dies illustrieren:

- In der Handreichung „Experimentieren zu Magnet und Kompass“ zu der Experimentierbox „Magnet und Kompass“ von Cornelsen Experimenta (Hoenecke 1972; 2004) war der magnetische Nordpol im geografischen Norden eingezeichnet. Gleichzeitig lernen Kinder in dieser Handreichung, dass sich gleiche Magnetpole abstoßen. Wie kann dann der Magnet mit seinem Nordpol nach Norden zeigen? Müsste nicht der magnetische Nordpol zum geografischen

richtsdidaktische Diskurse bezogen (Nature of Science, Scientific Literacy, Vielperspektivität usw., vgl. Peschel 2016).

Südpol zeigen? Im Schulatlas (vgl. z.B. Diercke: Westermann Schulbuchverlag 2015) wird richtigerweise der magnetische Südpol nahe beim geografischen Norden vermittelt.

Die sprachliche Problematik der Handreichung ist dabei weniger offensichtlich, aber ebenfalls irreführend: Wird bewusst im Titel eine sprachliche Differenzierung zwischen „Magnet und Kompass“ hergestellt? Wo ist der Unterschied? Sind Kompass nicht auch Magnete und können nicht Magnete auch als Kompass fungieren? Und woher kommen Begriffe wie Südpol oder Nordpol des Magneten?

- Der in vielen Unterrichtseinheiten für die Grundschule zu findende Versuch „Der Kerzenaufzug“ (alternativ: „Die Kerzenpumpe“, „Die Schwimmkerze“, ...) wird häufig folgendermaßen erklärt: „Die Kerzenflamme verbrennt [...] den Sauerstoff, der im Glas ist. Wenn der Sauerstoff im Luftgemisch verbrennt, wird wieder ‚Platz im Glas‘ und das Wasser dringt in das Glas ein“ (Dröse & Weiß 2006, 67; vgl. Kaiser & Mannel 2004). Häufig wird hinzugefügt, dass „[d]er Wasserstand [...] im Glas daher um den Anteil des verbrauchten Sauerstoffs an[steigt], um ein Fünftel also“ (Emmert 1997, 9). Dies ist fachlich mehrfach falsch! Berthold u.a. (2006, 383) kritisieren solche Erklärungen, da insgesamt „[d]rei Effekte [...] die Druckabnahme des Gases im Glas und damit das Einsaugen des Wassers [bewirken]: Es lösen sich Verbrennungsprodukte im Wasser, Wasserdampf kondensiert und der Gasdruck fällt bei Abkühlung auf die Umgebungstemperatur“. Es ist die Ausdehnung der Luft durch das Erwärmen mit der Kerzenflamme, die den wesentlichen Anteil an dem Phänomen erzeugt, und nicht vermeintlich chemische Wandlungs- bzw. Verbrennungsprozesse. Dennoch findet sich die „Vakuum-Erklärung durch Sauerstoffverbrauch“ in vielen Darreichungen für die Grundschule.

Die Heranführung der Kinder an den Lernprozess erfolgt bei den meisten Aufgaben zudem per Anleitung. Frage- und Aufgabenstellungen sind vorgegeben und werden eher „abgearbeitet“ (vgl. Kihm & Peschel 2017). Elemente der Strukturierung und Steuerung (z.B. eine explizite Fragestellung, eine Hypothese, eindeutige Lernziele und Lösungswege oder die Auflistung benötigter Materialien oder sichtbare, vorformulierte Antworten) wirken sich dabei unmittelbar auf den Forschungsprozess der Kinder aus und reduzieren die wichtigen Irr- oder Umwege sowie eine explorative Näherung an Themenstellungen (vgl. Peschel 2016; Kihm & Peschel 2017). Diese Aspekte werden aber für Lernprozesse in LWS als essentiell definiert (vgl. u.a. Wedekind 2016). Allgemein führen u.E. eng geführte Aufgabenstellungen dazu, dass

1. wenig eigenständig experimentiert,
2. nicht aus der Sache heraus experimentiert (ggf. mit explorativer Näherung),
3. nicht von den Kindern (ggf. gemeinschaftlich) geplant,
4. nicht präsentiert und weitergeführt wird (vgl. Peschel 2009; Wedekind 2016).

Insofern sind aus unserer Sicht folgende Punkte in Bezug auf Aufgaben als Desiderat festzuhalten und müssten v.a. in Bezug auf das Experimentieren in LWS deutlich stärker erforscht werden:

1. die Konzeption von Aufgaben bzw. die Entwicklung „guter“ Aufgaben,
2. die Lern-/Arbeitsleistung der Schülerinnen und Schüler beim Umgang mit entsprechenden Aufgaben,
3. die beim Einsatz von Aufgaben stattfindenden pädagogisch-didaktischen Interventions- und Lernbegleitungsmaßnahmen der Lehrperson und deren Auswirkungen.

1.2 Pädagogisch-didaktische Lernbegleitungsmaßnahmen im GOFEX

In dem aufbauenden GOFEX-Seminar (Modul 3b) wird – sofern möglich – mit Videovignetten von in der LWS experimentierenden Schülergruppen gearbeitet. Diese werden von den Studierenden selbst aufgezeichnet und hinsichtlich pädagogisch-didaktischer Interventionen und Impulse ausgewertet bzw. reflektiert. Zwei Beispiele des Umgangs mit Aufgaben und Fachlichkeit sollen dies verdeutlichen und die Schwierigkeit der Intervention von Lehrkräften, Lernbegleitung bzw. Studierenden im GOFEX aufzeigen:

- Der Versuch „Der Kerzenaufzug“ (s.o.) wird in der Inszenierung einer Aufgabe von Lehrkräften bzw. Studierenden zuweilen in eine Geschichte gebettet, in welcher z.B. ein Wanderer einen Goldschatz (Münze) in einem tiefen See (Teller mit Wasser) verliert. Die Aufgabe ist dabei, den Goldschatz zu bergen, ohne nass zu werden („Rette die Münze!“, vgl. Lück 2013, 36f.). Die Aufmerksamkeit der Lernenden wird – so die Reflexionen der Videovignetten im GOFEX-Seminar – auf eine *für das Phänomen und die Fachlichkeit bedeutungslose Geschichte gelenkt*. Damit werden mögliche Beobachtungen von wichtigen Randerscheinungen abgelenkt oder „un-ermöglicht“; z.B. Ausdehnung von Luft durch die Hitze der Kerzenflamme („Blubbern“ zu Beginn des Versuchs), Kondensation im Glas (Wasser in der heißen Umgebung der Flamme?) oder Rauchbildung (Verbrennungsrückstände). Das Phänomen an sich verliert zumeist durch die Verlagerung der Aufmerksamkeit auf die Geschichte seine Faszination und Eigenwirkung. Obendrein wird der Zugang zum fachlichen Lernen erschwert, wenn ein unwichtiges Schmuckwerk (Münze) oder ein vermeintlicher(!) Hauptaspekt (Kerze erlischt) fokussiert werden.
- Bei Versuchen zur Oberflächenspannung lässt sich oft beobachten, wie Lehrpersonen bzw. Studierende dozieren, dass Reißzwecken auf der „Wasserhaut“ „schwimmen“. Damit findet eine Konfundierung der Oberflächenspannung des Wassers mit dem Phänomen „schwimmen und sinken“ statt. Das Phänomen „schwimmen und sinken“ beruht aber – so die fachlich-reflexive Auseinandersetzung im gemeinsamen Austausch – auf der mittleren Dichte bzw. dem Auftrieb eines Körpers – und nicht auf Grenzflächenphänomenen von Wasser-Luft.

Anstatt von Oberflächen*spannung* wird zudem (scheinbar) anschaulich von einer „Haut“ gesprochen und das Verb „schwimmen“ evoziert eine Gleichsetzung mit dem Dichtekonzept.

Die o.g. Beispiele zeigen, dass viele „Lehrerimpulse“ ohne fachlichen Hintergrund wenig zielführend sind und Erkenntnisse konterkarieren, welche die Schülerinnen und Schüler durch Beobachtung entwickeln könnten. In den Reflexionsphasen nach solchen Experimentiertagen und den aufgeworfenen fachlichen und sprachlichen Schwierigkeiten erwarten die Studierenden zumeist einfache „Rezepte“. Der Verweis auf Untersuchungen (vgl. Wedekind 2016), wie Kinder und auch Forscher zu Erkenntnissen gelangen, sensibilisiert für Erkenntnisprozesse, die eben nicht einfache Antworten ermöglichen. So stimmen Erklärungen (z.B. aus Büchern oder Aufgabenformaten) häufig nicht mit den eigenen Beobachtungen überein. Ziel sollte es daher u.E. sein, Kinder Beobachtungen, Umwege und vorläufige (ggf. unrichtige) Erklärungen beim Experimentieren zu ermöglichen, sie gehören zum Forschungs-, Erkenntnis- und schließlich Lernprozess dazu (vgl. Höttecke 2008).

Die Form der reflexiven Auseinandersetzung in den GOFEX-Seminaren soll die Studierenden erkennen lassen, dass Lehrkräfte nicht nur in fachlicher Hinsicht wissen müssen, „wo Sackgassen lauern und vom pädagogischen, fachlichen und didaktischen Standpunkt her beurteilen können, welchen Schüler sie wie lange in die Sackgasse laufen lassen“ (Peschel in Ehrlich 2014, 13). Hinzu kommen Abwägungen seitens der Lehrkraft hinsichtlich der individuellen Kompetenzen der Lernenden, was eine einfache oder einzige Antwort häufig unmöglich macht.

2 Fachlichkeit in der Ausbildung zur Grundschullehrkraft

Zwischen der Ausbildung von Fachwissenschaftlerinnen bzw. Fachwissenschaftlern in den entsprechenden Diplom- bzw. Bachelor-/Master-Studiengängen und der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Schulstufen sind enorme Unterschiede hinsichtlich der Gewichtung von Fachlichkeit zu verzeichnen. So werden die 240-300 ECTS in den verschiedenen Studiengängen (BA/MA, Staatsexamen) von Lehrkräften und Fachwissenschaftlerinnen bzw. Fachwissenschaftlern sehr unterschiedlich realisiert.

In den Lehramtsstudiengängen für die Sekundarstufen (insgesamt 300 CP im Gymnasiallehramt) werden – im Gegensatz zu der insgesamt gleichhoch akkreditierten Ausbildung von Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftlern (je nach Studiengang und Haupt- bzw. Nebenfachaufteilung 200-300 CP-Fachanteile) – pro Studienfach 90 CP an fachwissenschaftlicher Ausbildung empfohlen (vgl. z.B. www.DPG.de). Hinzu kommen Anteile der jeweiligen Fachdidaktik (ca. 30 CP) und der Allgemeinen Pädagogik, Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft

(ca. 60 CP). Vergleicht man die Zweifach-Ausbildung im Sekundarbereich mit den meisten Studiengängen des Primarstufen- respektive Grundschullehramts, so wird die zunehmende fachliche Reduktion deutlich (s. Abb. 1):

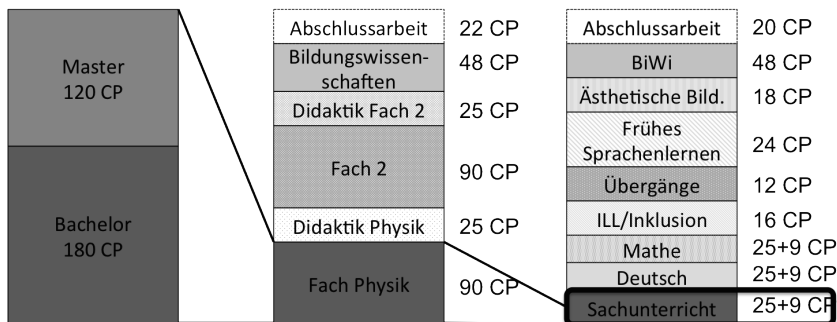


Abb. 1: Anteile des Fachstudiums im Vergleich zwischen einem fachwissenschaftlichen BA/MA-Studiengang (Physik, links), dem Gymnasiallehramt mit dem Unterrichtsfach Physik (Mitte) und der fachlichen Grundlegung im Fach Sachunterricht (rechts) an der Universität des Saarlandes.

Im Saarland belegen Studierende des Lehramts für die Primarstufe (LP) insgesamt 25 CP in der Schulfachausbildung Sachunterricht (zzgl. eines fachbezogenen Schulpraktikums von 9 CP)⁶. Insgesamt sind an der Universität des Saarlandes (UdS) von den 25 CP Ausbildungsanteile für den Sachunterricht der Grundschule 18 CP (sachunterrichts-)didaktische und nur 7 CP fachwissenschaftliche Ausbildungsanteile für die Vorbereitung von Sachunterrichtslehrkräften vorgesehen. Da Sachunterricht propädeutisch auf die Fachlichkeit von mehreren – je nach Differenzierung sieben bis elf – Bezugsfächern der Sekundarstufe vorbereiten soll (vgl. GDSU 2013), stehen für die fachliche Grundlegung mit einem konkreten Fachbezug (z.B. Physik) rein rechnerisch weniger als 1 CP zur Verfügung. Es ist daher unmöglich, in der Ausbildung zur Lehrkraft für die Primarstufe die gleiche fachliche Grundlegung anzustreben bzw. zu erwarten, wie sie für ein Zweifachstudium im Sekundarbereich oder gar in einem fachwissenschaftlichen Studiengang vorgesehen ist. Insofern können und sollten andere Ausbildungsformate, die sowohl fachlich, aber auch pädagogisch-didaktisch wirken, fokussiert werden, um die Studierenden für eine propädeutische Sachunterrichtsdidaktik (und für Lernwerkstattarbeit; vgl. Wedekind 2016) zu professionalisieren.

⁶ Bezogen auf den Sachunterricht werden in Deutschland an den verschiedenen Standorten für die Schulfachausbildung Sachunterricht neun (Bayern) bis 70 CP (Berlin-Brandenburg) angesetzt (vgl. Gläser & Schomaker 2014; Baumgardt & Kaiser 2015; GDSU 2019 i.V.). Die folgenden Ausführungen beziehen sich ausschließlich auf die Primarstufenausbildung im Saarland (vgl. www.primarstufe.saarland).

Eine Möglichkeit dazu ist die Einbindung von LWS bzw. Lernwerkstattarbeit in die Ausbildung für die Primarstufe, die es Studierenden ermöglicht, unter pädagogisch-didaktischer Prämisse Fachinhalte zu rekonstruieren und – ausgehend von einem pädagogischen Verständnis – Möglichkeiten der Verknüpfung von Fachwissen und Fachdidaktik zu entwickeln. Eine solche Ausweitung der fachdidaktischen Anteile und eine Vermittlung von Lernwerkstattarbeit wurde an der UdS u.a. durch das GOFEX_Projektpraktikum implementiert (vgl. Kelkel & Peschel 2018).

Dennoch kann die skizzierte Problematik der vielfältigen fachlichen Bezüge des Sachunterrichts mit den geringen fachlichen Ausbildungsanteilen nur bedingt kompensiert werden. Als Konklusion aus Ergebnissen der Beforschung des Studiengangs im Projekt *SelfPro* (Peschel 2016b; Vali Zadeh & Peschel 2018) kann geschlossen werden, dass es höhere fachliche Anteile erfordert, um fachlich versiert im Sinne der Ziele des Sachunterrichts handeln zu können.

Weitergedacht würde dies aber zu tiefgreifenden Veränderungen im Selbstverständnis der Primarstufenbildung führen:

1. Die Ausweitung fachwissenschaftlicher Studienanteile verschiebt zwangsläufig die Ausbildung von Grundschullehrkräften: Spezifische Fachlichkeit erfordert ein Zwei- oder Dreifachstudium – ähnlich der Sekundarstufenausbildung.⁷
2. Die fachwissenschaftliche Ausweitung bedeutet entsprechend eine Abkehr von der Idee, Grundschullehrkräfte als „Generalisten“ auszubilden.
3. Eine weitere Möglichkeit, bestimmten Fachinhalten mehr Zeit bzw. CP zuzusprechen, ist die Ausweitung des Primarstufenstudiums auf zehn Semester – äquivalent zur Sekundarstufenausbildung.
4. Es käme zu einer Verlagerung der pädagogisch-didaktischen Arbeit in der Grundschule und einer Veränderung des Klassen- bzw. Fachlehrerprinzips hin zu einem multiprofessionellen Team in der Grundschule.

Fazit

Aufgaben in LWS fungieren als Mittler zwischen Kind und Sache. Lernprozesse können sowohl überfachlich als auch fachbezogen durch entsprechende Aufgabenformate unterstützt werden; diese müssen sorgsam konzipiert werden, um den Intentionen einer konstruktivistischen Didaktik nicht zuwider zu handeln. Um Impulse zum Lernen sachgerecht geben zu können, ist sowohl methodisches Re-

⁷ Bei einer Verstärkung der fachlichen Grundlage müssten das „Zusammenspiel“ und die Verknüpfung mit den fachdidaktischen sowie pädagogischen Anteilen entsprechend neu justiert und konzipiert werden, um den hohen Anspruch an pädagogisches Wirken, Diagnostik, Inklusion und fachdidaktische Rekonstruktion etc. zu erfüllen.

pertoire als auch eine grundlegende fachliche Ausbildung vonnöten. Nur dann können Lernprozesse in LWS (und im Sachunterricht) adäquat begleitet, Präkonzepte angebahnt und Fehlvorstellungen vermieden werden. Dafür sind Aufgaben zu konzipieren, die „echte“ Fragen und Themen der Kinder als Ausgangspunkt von Lernprozessen berücksichtigen – im Sachunterricht und in LWS.

Da die Ausbildungsanteile in pädagogischen Studiengängen begrenzt sind, benötigt es entsprechend ausgebildete und spezialisierte Fachlehrkräfte, die in dem von ihnen studierten Fach als Expertin bzw. Experte qualifiziert sind. Bei entsprechender Ausbildung und Planung könnten mit einem Team sowohl die Fächer der Grundschule als auch besondere Aspekte (Inklusion, DaZ etc.) abgedeckt werden.⁸ Anregungen für dieses Verständnis multiprofessioneller Teams und für die Öffnung der Schule nach außen (für Expertinnen und Experten) liefern die Erfahrungen der Lernwerkstättenbewegung zu Genüge (vgl. Wieneke 2014; Kihm u.a. 2018).

Literatur

- Baumgardt, Iris & Kaiser, Astrid (2015): Lehrer- und Lehrerinnenbildung. In: Kahlert, Joachim/Fölling-Albers, Maria/Götz, Margarete/Harteringer, Andreas/Miller, Susanne/Willkowske, Steffen (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 73-82.
- Berthold, Clemens; Christ, Daniela, Braam, Gunter, Haubrich, Jürgen, Herfert, Markus, Hilscher, Helmut, Kraus, Jürgen & Möller, Christian (2010): Physikalische Freihandexperimente. Band 1. Mechanik. Köln: Aulis.
- Dröse, Ingrid & Weiß, Lorenz (2006): Versuche im Sachunterricht der Grundschule. Donauwörth: Auer.
- Ehrlich, Claudia (2014): Beobachten statt belehren? Wege zum Aha-Erlebnis. Interview mit Prof. Dr. Markus Peschel. In: Campus, H.2, 12-13.
- Emmert, Anne (1997): 1000 Experimente für Junge Forscher. Würzburg: Arena.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2019 i.V.): Lehrerbildung Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gläser, Eva & Schomaker, Claudia (2014): Zur aktuellen Situation sachunterrichtsbezogener Studiengänge in den Bundesländern. In: GDSU (Hrsg.): Die Didaktik des Sachunterrichts und ihre Fachgesellschaft GDSU e.V.. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 43-48.
- Grygier, Patricia & Hartinger, Andreas (2013): Gute Aufgaben Sachunterricht. Berlin: Cornelsen.
- Hagstedt, Herbert (2014): Lernbegleitung. Herausforderung für die Lehrerbildung von morgen. In: Hagstedt, Herbert/Krauth, Ilse-Marie. (Hrsg.): Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen. Frankfurt am Main: Grundschulverband, 220-230.
- Hildebrandt, Elke, Peschel, Markus & Weißhaupt, Mark (Hrsg.) (2014): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

8 Angeschnitten seien in dieser verkürzten Darstellung Fragen nach Inklusion sowie z.B. Entwicklungen in der Mediendidaktik, für die ebenfalls Expertinnen und Experten benötigt werden. Der Gedankengang soll (nur) aufzeigen, dass ein multiprofessionelles Team eine vermutlich komplexe Planungs-, Ausbildungs-, Einstellungs- sowie Umsetzungs politik erfordert.

- Hoenecke, Christian (Hrsg.) (1972): Natur und Technik in der Grundschule. Magnete. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing.
- Hoenecke, Christian (Hrsg.) (2004): Lehrerheft zur Experimentierbox. Magnet und Kompass. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Höttecke, Dietmar (2008): Fachliche Klärung des Experimentierens. In: Höttecke, Dietmar (Hrsg.): Kompetenzen, Kompetenzmodelle, Kompetenzentwicklung. Münster: LIT, 293-295.
- Kaiser, Astrid & Mannel, Susanne (2004): Chemie in der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kattmann, Ulrich, Duit, Reinders, Gropengießer, Harald & Komorek, Michael (1997): Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 3. Jg, 3-18.
- Kelkel, Mareike & Peschel, Markus (2018): Fachlichkeit in Lernwerkstätten. In: Peschel, Markus/Kelkel, Mareike (Hrsg.): Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 15-35.
- Kihm, Pascal, Diener, Jenny & Peschel, Markus (2018): Kinder forschen – Wege zur (gemeinsamen) Erkenntnis. In: Peschel, Markus/Kelkel, Mareike (Hrsg.): Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 66-85.
- Kihm, Pascal & Peschel, Markus (2017): Interaktion und Kommunikation beim Experimentieren von Kindern – Eine Untersuchung über interaktions- und kommunikationsförderliche Aufgabenformate. In: Peschel, Markus/Carle, Ursula (Hrsg.): Forschung für die Praxis. Beiträge zur Reform der Grundschule. Frankfurt am Main: Grundschulverband e.V., 66–80.
- Kihm, Pascal & Peschel, Markus (2019 i.V.): *doing* AGENCY – Aushandlung von Selbstbestimmung beim Experimentieren in Lernwerkstätten. In: Berger, Marcus/Godau, Marc/Mannhaupt, Gerd/Tänzer, Sandra (Hrsg.): Tagungsband der 11. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lück, Gisela (2013): Naturphänomene erleben. Experimente für Kinder und Erwachsene. Freiburg i. Br.: Herder.
- Muckenfuß, Heinz (2013): Experimentieren und Versuche machen. In: Köster, Hilde/Hellmich, Frank/Nordmeier, Volkhard (Hrsg.): Handbuch Experimentieren. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 19-45.
- Peschel, Markus (2009): Grundschullabor für Offenes Experimentieren – Grundlegende Konzeption. In: Lauterbach, Roland/Giest, Hartmut/Marquardt-Mau, Brunhilde (Hrsg.): Lernen und kindliche Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 229-236.
- Peschel, Markus (2012): Gute Aufgaben im Sachunterricht. In: Kosinar, Julia/Carle, Ursula (Hrsg.): Aufgabenqualität in Kindergarten und Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 161-172.
- Peschel, Markus (2014): Vom Instruierten zum Freien Forschen – Selbstbestimmungskonzepte im GOFEX. In: Hildebrandt, Elke/Peschel, Markus/Weißhaupt, Mark (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 67-80.
- Peschel, Markus (2016a): Offenes Experimentieren – Individuelles Lernen. Aufgaben in Lernwerkstätten. In: Hahn, Heike/Esslinger-Hinz, Illona/Panagiotopoulou, Agyro (Hrsg.): Paradigmen und Paradigmenwechsel in der Grundschulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 120-129.
- Peschel, Markus (2016b): Entwicklung der selbst eingeschätzten Kompetenzen in der Sachunterrichtsausbildung im Saarland. In: Giest, Hartmut/Goll, Thomas/Hartinger, Andreas (Hrsg.): Sachunterricht – zwischen Kompetenzorientierung, Persönlichkeitsentwicklung, Lebenswelt und Fachbezug. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 149-157.

- Schietzel, Carl (2007): Exakte Naturwissenschaften in der Grundschule? In: widerstreit-sachunterricht. Heft 9. Online unter: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneII/arch/schietzel/schietzel.pdf>. (23.02.2018).
- Thomas, Bernd (2013): Der Sachunterricht und seine Konzeptionen: historische und aktuelle Entwicklungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vali Zadeh, Mahsa & Peschel, Markus (2018): *SelfPro* – Entwicklung von Selbstkonzepten beim Offenen Experimentieren. In: Franz, Ute/Giest, Hartmut/Hartinger, Andreas/Heinrich-Dönges, Anja/Reinhoffer, Bernd (Hrsg.): Handeln im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 183-190.
- Wedekind, Hartmut (2006): Didaktische Räume – Lernwerkstätten. Orte einer basisorientierten Bildungsinnovation. In: *gruppe & spiel*, Jg. 6, 9-12.
- Wedekind, Hartmut (2016): Das Kinderforscherzentrum HELLEUM. Eine Lernwerkstatt für naturwissenschaftlich-technische Bildung in der frühen Kindheit. In: Schude, Sabrina/Bosse, Dorit/Klusmeyer, Jens (Hrsg.): Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 205-219.
- Westermann Schulbuchverlag (Hrsg.) (2015): Diercke Weltatlas. Braunschweig: Westermann.
- Wieneke, Jenny (2014): Fragen würdigen und verstehen lernen. In: Hagstedt, Herbert/Krauth, Ilse Marie (Hrsg.): Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen. Frankfurt: Grundsulverband, 20-36.

*Ralf Schneider, Mark Weißhaupt, Leonie Brumm,
Clemens Griesel und Lisa Klauenberg*

Lernumgebungen in Hochschullernwerkstätten – Potenziale und Herausforderungen einer zweifachen Adressierung

Abstract

Unser Beitrag wird einleitend die Bedeutung der Beschäftigung mit Lernumgebungen in Hochschullernwerkstätten aus unterschiedlichen Perspektiven thematisieren. Dabei geht es auch um die Frage der doppelten Adressierung (Kinder und Studierende) und die Herausforderung, didaktische und hochschuldidaktische Lernwege an der gleichen Materialität und unter ähnlichen Beschäftigungsdimensionen, aber unter unterschiedlichen Gesichtspunkten zu betrachten. Wir gehen davon aus, dass diese Differenz eine entscheidende ist, die auf der Hochschulebene deutlich mit den Studierenden herausgearbeitet und im Hinblick auf die Perspektive Lernen von Kindern und Lernen/Lehren von Studierenden reflektiert werden muss. Anhand einer Lernumgebung zum Bau von Fahrzeugen werden vor dem Hintergrund des eigenen studentischen Lernens die Potenziale für studentisches Lehren u.a. an der Materialität, den besonderen Settings, der Explorationsqualität etc. dargestellt und diskutiert.

1 Lernumgebungen für Kinder

Anregende, aktivierende und an den Lernenden orientierte Lernumgebungen in Lernwerkstätten sind auf ihrer sichtbaren Seite materialbasierte Arrangements. Sie sind arrangiert, um Lernenden entsprechend ihrer Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen möglichst mehrdimensionale Lernsituationen anzubieten, um ‚fragwürdigen‘ Phänomen, einer irritierenden Situation, einem Problem oder einer Herausforderung in einem individuellen Annäherungs- und Auseinandersetzungsprozess nachzugehen (vgl. Schneider 2016). Oftmals überkreuzen sich in den explorativen Phasen der Annäherung an die Lerngegenstände individuelle Fragen bzw. Bearbeitungswege mit denen anderer, sodass die sich anschließende Erarbeitungsphase auch kooperativ gestaltet werden kann.

Auf der nicht sichtbaren Seite basieren die Überlegungen, die zu der Gestaltung einer bestimmten Lernumgebung führen, immer auch auf (fach-)didaktisch, fach-

spezifisch und fächerübergreifend abgeleitete Lehr-Intentionen, die aber erst im Prozess des Entdeckens und Erarbeitens aus den Aktivitäten und gemachten Erfahrungen der Lernenden sichtbar werden.

Das geschieht sowohl durch eine gezielte Materialauswahl, den Austausch mit den Interessen anderer, als auch vermittelt durch die Lernbegleiterinnen bzw. Lernbegleiter selbst, die mit didaktischen Impulsen und orientiert an den Auseinandersetzungen der Kinder entsprechende Unterstützung geben. Aufgrund der Vielfalt der Lernvoraussetzungen steht die Entwicklung von Lernumgebungen vor der Herausforderung, sowohl die Materialität, die Methodenvielfalt, die unterschiedlichen Erfahrungs- und Erkenntnisabsichten sowie die sprachlichen Unterschiede adressatenspezifisch zu differenzieren und entsprechende Impulse daraufhin abzustimmen. Die Vielfalt der Lernvoraussetzungen erfordern daher differenzierte didaktische Arrangements. Das nachstehende Vierfelderschema (Abb. 1) verdeutlicht die Spannbreite der Komplexität möglicher Lernformen bzw. Lernaufgaben (horizontal von einfach bis komplex) und den Grad an Strukturiertheit des Anspruchsniveaus an die Selbstständigkeit der Lernenden (vertikal von eher instruiert zu selbstbestimmt).

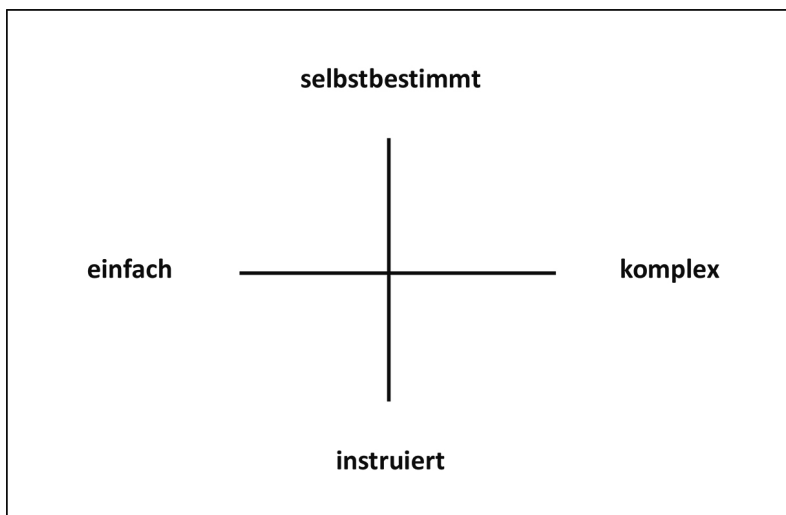


Abb. 1: Lernumgebungen: Lehr-/Lernformate und Lernaufgaben

Dabei ist nicht einfach davon auszugehen, dass alle Lernenden gleichermaßen selbstbestimmt an komplexeren Herausforderungen arbeiten, sondern, dass einige Lernende einfache Problemstellungen zunächst nur mit Hilfe instruktionaler Impulse angehen und bewältigen können.

2 Lernumgebungen für Kinder mit Studierenden planen

Für hochschuldidaktische Veranstaltungen zur Planung aktivierender Lernumgebungen für Kinder im Grundschulalter (vgl. Hummel & Schneider 2017) hat sich gezeigt, dass das Vierfelderschema (vgl. Abb. 1) anschaulich eine Folie für das Zusammenspiel von Lernen und Lehren bietet. Mit ihrer einfachen Struktur kann sie Studierenden einen Zugang zu der komplexeren Frage nach der Operationalisierung von Lernzielen (kognitiv, affektiv, psychomotorisch) im Sinne der Lernzieltaxonomie z.B. von Anderson & Krathwohl (2001) erleichtern und einen Blick auf die besondere Verantwortung der Lehrenden für die Gestaltung von Lernprozessen ermöglichen. Die damit verbundene Aufgabe, Lernumgebungen zu gestalten, die dem Anspruch auf Vielfalt der Lernvoraussetzungen einerseits und dem Anspruch auf möglichst vielfältige Zugänge zum Themenfeld andererseits gerecht werden (vgl. Gerstenmaier & Mandl 2001; Reinmann & Mandl 2006), ist für Studierende eine der größten zu beobachtenden Herausforderungen (vgl. Hummel & Schneider 2017).

Neben diesem Zusammenspiel aus Voraussetzungen und Angeboten unterscheiden sich Kind- und Erwachsenenperspektive vor allem dadurch, dass Kinder in der Lernumgebung entdecken *wollen und können* und Erwachsene/Studierende sehr genau umrissene Zielvorstellungen verfolgen, die Kinder realisieren sollen. Diese unterschiedlichen Perspektiven werden um so bedeutender, je stärker ein Lernen von Erwachsenen Seite initiiert werden soll, das offenes und selbstbestimmtes Lernen (vgl. ebd.) favorisiert. In diesem Projekt (vgl. ebd.) hat sich gezeigt, dass Kinder, manchmal erst nach anfänglicher Zurückhaltung oder Verunsicherung, zunächst induktiv aus der Unmittelbarkeit der Begegnung mit dem Lerngegenstand eine Beobachtungs-, Erfahrungs- und Fragehaltung schöpfen, die auf unterschiedlichem Niveau auch mit Vorerfahrungen verknüpft wird. In dieser explorativen Phase entwickelt sich eine Perspektive, die noch nicht einem systematisch-fachlichen Zusammenhang entspringt, die noch keiner vorgegebenen und schon definierten Ordnung folgt. Nur selten gelingt es Studierenden in diesem projektartigen Setting, sich unmittelbar an den Lernbedürfnissen und dem Explorationsdrang der Kinder zu orientieren. Sie nähern sich den Lerninhalten zumeist aus der Lehrendenperspektive, also im Sinne von zu vermittelnden *Lehr*-gegenständen und in einer deduktiven Erfahrungs- und Erkenntnishaltung an, die den systematischen Zusammenhang bereits durchdrungen hat, jedenfalls bis zu einem bestimmten Grad. Daraus ergeben sich grundsätzlich zwei unterschiedliche Zugangs- und Sichtweisen im Aufbau neuen Wissens: die Kinderperspektive, in der Unbekanntes mit Hilfe von Lerngegenständen erfahren, und die Erwachsenenperspektive, in der Bekanntes durch Lehrgegenstände vermittelt wird. Stellt man diese Zugangsweisen einmal in heuristischer Absicht nebeneinander

(s. Abb. 2), so wird deutlich, wie komplex und voraussetzungsvoll Lehrkompetenzen für die Initiierung möglichst offenen Selbstlernens sind.

Kinderperspektive		Erwachsenenperspektive
lernen		lehren
induktiv		deduktiv
Wege herausfinden		Wege bestimmen
Ordnungen und Systematiken entwickeln	↔	Ordnungen und Systematiken vorgeben
Methoden suchen und erproben		Methoden ableiten und vorgeben
Struktur entwickeln und finden		Struktur geben
Komplexität aufbauen		Komplexität reduzieren

Abb. 2: Differenz zwischen Kinder- und Erwachsenenperspektive

Kind- und Erwachsenenperspektive stehen sich in einem asymmetrischen Verhältnis gegenüber, Lehren ist nicht Lernen und aus Lehrgegenständen werden nicht ohne weiteres Lerngegenstände (vgl. die Relationierungsversuche von Schorch 2007, S. 134ff., 221ff.). Aus hochschuldidaktischer Sicht gehen wir daher der Frage nach, in welchen Lernsettings in der Lernwerkstatt es gelingen könnte, zwischen diesen Perspektiven so zu vermitteln, damit es für Studierende selbst möglich wird, die Bedeutung und Notwendigkeit der Perspektivenverschränkung (Kind/Erwachsene) zu erkennen und in produktiver Weise als Aufgabe ihrer Lehr-Kompetenzentwicklung anzunehmen. Im Sinne eines konstruktivistischen Lern-Paradigmas (vgl. VeLW 2009; Reinmann & Mandl 2006, 625ff.) geht es daher darum, Lernumgebungen für Studierende zu entwickeln, in denen sie lernen, situatives, kontextbezogenes, motivationales, kommunikatives und auf die Lernentwicklung von Kindern bezogenes Wissen mit allgemeindidaktischem, fächerübergreifendem, fachdidaktischem und fachlichem Wissen zu relationieren und beide Seiten als gleichberechtigte Referenz für das Arrangieren von Lernumgebungen für Kinder anzusehen.

Wie also können Studierende lernen, mit welchen Impulsen und welchen Lernarrangements an welchem Material Kinder möglichst selbstständig Be- und Erarbeitungswege finden, Ordnungen erstellen, angemessene Methoden suchen und finden können, um Arbeits- und Denkstrukturen zu entwickeln, die für andere Herausforderungen exemplarisch sind? Könnte eine Möglichkeit darin liegen, Lernumgebungen für Kinder auch als Lernumgebungen für Studierende zu nutzen, und wenn ja, in welcher Weise?

3 Können Lernumgebungen für Kinder Lernumgebungen für Studierende sein?

Lernumgebungen, die in Lernwerkstätten entstehen, sind zumeist auf das Lernen von Kindern abgestimmt und vereinen eigentätige Problemlösungsversuche im Sinne entdeckenden Lernens (vgl. Bruner 1973; Zocher 2000) mit einem ausgewogenen, situativ abgestimmten Verhältnis von Erfahrung und Denken im Aufbau von Kognitionen im Sinne Deweys (2011, 186ff.) und in Anlehnung an Lipowsky (2009) zudem mit einer der lernförderlichen Tiefenstruktur angemessenen kognitiven Aktivierung. Sie stellen die Gestalterinnen und Gestalter einer solchen Lernumgebung, wenn es um die Initiierung möglichst offenen und eigenaktiven Lernens geht, vor hohe Ansprüche, die Analysefähigkeit, die Fähigkeit situationsbezogenes Denken und Handeln zu antizipieren, simultan ablaufende Arbeitsprozesse zu begleiten, Impulse für weitere Handlungs- und Denkopoperationen und passende Strategien zu geben etc. (vgl. Schneider 2016). Zahlreiche Vorüberlegungen zur Materialauswahl, zur unterstützenden Modellbildung, zur Fragehaltung und zur Moderation von Diskussionen sind vorzunehmen, ohne dass selbst Experten und Expertinnen immer treffsicher voraussagen könnten, ob sich der gedachte Erfolg auch einstellt (vgl. Hummel & Schneider 2017).

Kinder, die als Lernende in eine ihnen offerierte Lernumgebung ‚eintauchen‘, wissen von all diesen Überlegungen nichts, sondern wollen mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln spielen, eigenen Fragen nachgehen, Herausforderungen annehmen, Fragen beantworten, mit Materialien experimentieren oder ‚spielend‘ Probleme lösen. Deshalb stehen für sie methodisch-didaktische Erwägungen, die Wahl eines passenden Modells für eine Problemstellung, die Frage nach einer adäquaten Sozialform, ob sich eher Partner- oder Gruppenarbeit eignet, nicht in ihrem originären Blickfeld. Sie sind im Sinne kategorialer Bildung (vgl. Klafki 1963) in ihrer Weltbezogenheit als Lernende Entdeckerinnen und Entdecker der Welt und ihres Ichs, vorausgesetzt, dass die Lernumgebung dazu auch Gelegenheiten und Anreize bietet. Erst über die Auseinandersetzungen und konkreten Handlungs- und Denkopoperationen konkretisieren sich im Laufe der Zeit Strategien, um Herausforderungen anzugehen. Die „richtige“ Wahl der Methode und von Instrumenten, das Abwägen zeitlicher Begrenzungen für Experimente, das Abschätzen angemessener Wege entwickelt sich erst im Prozess der Weltaneignung und kann nicht bzw. nicht ohne weiteres auf einer abstrakten Weise, zumeist sprachlich, vermittelt werden.

Studierende für eine solche basale Welterfahrung ‚aufzuschließen‘, indem sie sich wie Kinder zunächst den Herausforderungen des Lernens stellen, trifft bisweilen nicht auf das erhoffte Interesse (vgl. Nieswandt & Schneider 2014). Auch wenn die Selbsttätigkeit im günstigsten Fall Merkmale induktiver Lernprozesse erken-

nen lässt (nach einer Redensart das ‚Kind im Manne‘¹ wecken), fällt der erhoffte Wechsel von einer *Lehrendenperspektive* (mit Blick in die berufliche Zukunft) in eine inszenierte *Lernendenperspektive* in vielen hochschuldidaktischen Settings den Studierenden schwerer als das Berufsbild ‚Arbeiten mit Kindern‘ vermuten lässt (vgl. Hummel & Schneider 2016). Es handelt sich bei diesem Phänomen der doppelten Adressierung um mehr als das bekannte Problem des ‚didaktischen Doppeldeckers‘, der als didaktisches Prinzip an sich schon eine Herausforderung darstellt:

„Die beabsichtigte Kongruenz zwischen Stoff und Zugangsweise respektive Erfahrungsfeld ist nicht immer möglich: Viele Inhalte der universitären Studiengänge sind zu abstrakt, um diese mit einer kongruenten Handlungsebene zu verbinden. Oder aber: Die Handlungsebene wird als nicht adäquat empfunden und trägt kaum etwas dazu bei, den Stoff in seiner Komplexität zu erfassen“ (UZH Hochschuldidaktik, o.J.).

Eine durchaus sinnvolle Verwendung findet dieses Doppeldeckerprinzip sicherlich in dem weniger komplexen Bereich der Erarbeitung von Lernmethoden (z.B. Snowball-Methode, Gruppenpuzzle, Pro-Contra etc.; vgl. Eigler u.a. 1998) oder von Lernstrategien (vgl. Wild 2000). Man kann sie durchaus in Lehrveranstaltungen integrieren und sie mit Studierenden für die Übertragung in die eigenen Praxen erproben, vorausgesetzt, dass adressatenspezifische – also Erwachsenethemen – zugrunde gelegt werden. Die Annahme, dass sich mit der Anwendung dieses Doppeldeckerprinzips als Lernformat in einer Lernumgebung, die ursprünglich an Kinder adressiert ist, sowohl die kindliche Lernfreude, spontane Lernaktivitäten, ein kreativer Umgang mit Herausforderungen, eine wachsende Entdeckermentalität automatisch auf das Lernen von Studierenden überträgt, lässt sich schlichtweg nicht bzw. nur für eine überschaubare Anzahl bestätigen. Eine Untersuchung, die erfasst, ob sich bei gleichen Lernumgebungen eventuell Infantilisierungsgefühle einstellen, haben die Autorinnen und Autoren bisher nicht systematisch angelegt. Die Beobachtungen in entsprechenden Lehrveranstaltungen lassen eher andere Schlussfolgerungen zu: In Lehrveranstaltungen, die im Programm diese Lernumgebungserfahrungen als Ziel formuliert haben und frei wählbar sind, gibt es nur etwas weniger Zurückhaltungstendenzen² als in Veranstaltungen, in denen diese Art der Arbeit an identischen Lernumgebungen sich erst im Verlauf ergeben (vgl. Nieswandt & Schneider 2014). Worin könnte die Zurückhaltung, Lernen von Kindern in dieser Weise durchdringen zu wollen, begründet sein? Ein Kernproblem, das ausgehend von der Problematisierung des

1 Dabei sind selbstverständlich Frauen genauso gemeint! Die Redensart lautet aber in der angegebenen Weise.

2 Eine unveröffentlichte Untersuchung von Griesel (2018) kann diesen Rückschluss bestätigen: Den Studierenden, die eine hohe Affinität zur Vielfalt kindlicher Lernprozesse haben, fällt es wesentlich leichter, die Lehrendenperspektive zugunsten der Lernendenperspektive zu wechseln.

Verhältnisses von Lehren und Lernen (s. Abb. 2) entfaltet wurde, könnte folgendermaßen als Differenz mit den benannten Folgeerscheinungen formuliert werden: *Studenten und Studentinnen wollen in der Hochschule lernen, wie Lehren, und nicht, wie das Lernen funktioniert.* Dieser Habitus besteht auch dann, wenn, neben dem Studium von Fächern und Fachdidaktiken, das Studieren von Elementar- und Grundschulpädagogik heißt, erkennen zu wollen, wie Kinder lernen. Das würde eben bedeuten (vgl. Weißhaupt u.a. 2018), auch herausfinden zu wollen, wie Kinder die Herausforderungen des Lernens annehmen, welche Annäherungsweisen, welche erkennbaren Strategien und Methoden sie für adäquat halten und ggf. anwenden, welche Aussagen, Verknüpfungen, Ordnungen sie vornehmen und welche Ideen in der Auseinandersetzung damit verbunden sind. Es gilt dabei zuallererst, als Student und Studentin oder als Lehrperson die Konstruktion der Welt ko-konstruktiv mitzuerleben und mögliche Re-Konstruktionen im Vergleich zu den eigenen zu erkennen.

Eine hochschuldidaktische Konsequenz aus den Überlegungen zu diesem ‚Abstinenzverhalten‘ gegenüber dem Lernen von Kindern könnte darin bestehen, Settings so zu wählen, dass die Lehrendenperspektive zunächst nicht thematisiert wird, sondern, dass das eigene Lernen in der Lernumgebung als Teil der Analyse von Lernbedingungen am gegebenen Material als induktiver Prozess im Vordergrund steht. Es geht dabei um den Versuch, andere Arten von Fragestellungen für Studierende hervorzubringen und damit einen Perspektivenwechsel im Sinne eines *shift from teaching to learning* nach Berendt (1998) anzustoßen, in dem die Qualität von Materialien, Aufgaben, Methoden, Fragestellungen aus der Sicht Lernender betrachtet werden kann. Je größer für Studierende zunächst der Abstand zur Lehrendenrolle inszeniert wird, desto größer sind die Chancen, selbstständig auf eine ‚Entdeckungsreise‘ zu gehen. Mit dieser Art der Perspektivierung des Lern-/Lehrzusammenhangs als gleichzeitigen Entdeckungs- und Analyseprozess des eigenen Lernens, steht die Arbeit in Lernwerkstätten dem Paradigma der Perspektive des Lehrens, welches zumeist in schulpraktischen Studien favorisiert wird, entgegen.

4 Herausforderungen eines Lehrens durch Lernen

Diesen Prozess könnte man „als einen Gang bezeichnen, der ein zukünftiges Lehren durch das Nadelöhr eigenen Lernens“ führt oder – kurz gesagt – von einem Lehren durch Lernen sprechen.“ (Hummel & Schneider 2017, 135)

Unsere bisherigen Überlegungen zur zweifachen Nutzung – Kinder und Studierende – von Lernumgebungen in Lernwerkstätten haben uns zu der Frage geführt, welche Unterstützung Studierende benötigen, um von einer Leherebene auf

eine Lernebene zu wechseln. Im Anschluss an die Diskussion von Hummel & Schneider (ebd.), die verdeutlicht haben, in welcher Weise Studierende selbst von eigenen entdeckenden Lernprozessen profitieren, haben wir entsprechende Kriterien zur Selbstbefragung bzw. Selbsteinschätzung zusammengestellt. Diese Kriterien sind als Fragen aus der Perspektive von Studierenden gestellt und sollen sie während der eigenen Auseinandersetzung in und mit der Lernumgebung begleiten und zu gezielten Reflexionen auffordern. Bei diesen Kriterien handelt es sich gerade nicht um den Versuch der Simulation von Kinderperspektiven, sondern um einen sukzessiv erweiterbaren Kriterienkatalog zur Einschätzung der Qualität einer Lernumgebung. Diese Kriterien sind prinzipiell auch als Heuristik für die Einschätzung der Qualität einer Lernumgebung für Kinder nutzbar und können entsprechend in weiteren Planungsprozessen verwendet werden:

1. *Aufgabenstellung*: Mit welchen Aufgabenstellungen (direkt, indirekt, aus einem situativen Kontext gewonnen, individuell gewählt) und mit welchem Typus Fragen (problemorientiert, kleinschrittig instruiert, offen oder geschlossen) finde ich einen geeigneten Zugang und interessanten Einstieg in den Arbeitsprozess?
2. *Repräsentationsebenen*: Wann im Arbeitsprozess ist es für mein Denken und Begreifen wichtig, aktiv zu handeln, zu zeichnen, zu schreiben zu lesen, zu rechnen (vgl. die Differenz zwischen enaktiv, ikonisch und symbolisch)?
3. *Entscheidungsprozesse*: Wie viel Entscheidungsfreiraum habe ich in Bezug auf die Material- und Methodenwahl, auf den Weg der Erarbeitung, auf den Ort der Durchführung und die Kooperation mit anderen?
4. *Zugänglichkeit und Art des Materials*: Kann ich mit dem gegebenen Material die Aufgabe, das Problem und die Herausforderung bewältigen oder gibt es geeigneteres?
5. *Vorwissen*: Welches und wie viel Vorwissen benötige ich, um die Aufgabe zu bewältigen? Wie und womit gleiche ich nicht vorhandenes Vorwissen aus? Wie und wo beschaffe ich mir hilfreiche Informationen? Wen könnte ich fragen?
6. *Engagiertheit*: Inwieweit fordert, fördert oder verhindert die Lernumgebung/Aufgabe mein kognitives und/oder emotionales Engagement?
7. *Kooperatives Lernen*: Zu welchem Zeitpunkt und in welchen Situationen hilft mir der Austausch, die Zusammenarbeit/Kooperation mit anderen? Mit wie vielen kann ich produktiv zusammenarbeiten? Was hindert mich an einer Zusammenarbeit?
8. *Aktivierung*: In welchen Lernphasen benötige ich welche Aktivierungen?
9. *Rolle des Lehrenden*: Welche Lehrendenrolle (Beraterin, Prüfer, Kontrolleurin, Partner, Instruktuerin, Impulsgeber, Vorsagerin) unterstützt mich am besten? Welche Lehrendenrolle aktiviert mich zu weiteren Auseinandersetzungen?
10. *Merkhilfen*: Wie halte ich für mich am geeignetsten fest, was ich herausgefunden und entdeckt (gelernt) habe oder welche Fragen ich noch habe?

11. *Reflexion*: Über welche Entdeckungen möchte ich sprechen und mit Anderen gemeinsam nachdenken? Was möchte ich von den Entdeckungswegen der Anderen erfahren und welche Fragen könnte ich stellen?

12. *Präsentation*: In welcher Weise (Poster, Zeichnung, Fotos, Kurzreferat, am Experiment, an der Sache selbst) möchte ich meine Ergebnisse anderen vorstellen und diskutieren?

Der Erfolg des Einsatzes dieser Qualitätskriterien hat sich in einigen Seminarangeboten bereits gezeigt. Die Studierenden wechseln häufiger aus der Lehrendenperspektive in eine Lernendenperspektive und versuchen, erst im Anschluss an die Analyse unterschiedlicher Aspekte des eigenen Lernens eine Übertragung auf das Lehren vorzunehmen.

Beispiel einer Lernumgebung aus neun Lernstationen mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden und der Aufgabe: ‚Baue ein Fahrzeug, das ...‘

Die vielfach mit Kindern, Studierenden, Lehrkräften und Dozierenden erprobte Lernumgebung zum Bau von Fahrzeugen basiert auf konkreten Situationen der Lebenswelt (Durchfahrt, Brücke, schwieriges Gelände, Schienen etc.), die mit Hilfe einer besonderen Fahrzeugkonstruktion mit Fischertechnikmaterialien ‚gemeistert‘ werden sollen (s. Abb. 5). Mit jeder neuen Aufgabe, die unterschiedliche Schwierigkeitsgrade besitzen, muss eine konkrete Herausforderung erkannt und durch eine entsprechende Fahrzeugkonstruktion erfolgreich bewältigt werden. Dabei liegt das Besondere der Lernstationen darin, dass die Art und Weise des Bauens ein Höchstmaß an individuellem Zugang ermöglicht und die Steuerung über die Prüfung der Funktionstüchtigkeit erfolgt. Von daher ist die Rolle der Lehrenden in der Bauphase eine auf Begleitung, Motivation und Hilfestellung beschränkte und keine, die über die Richtigkeit der Problemlösung entscheidet. In der experimentellen Prüfung, die selbstgesteuert vorgenommen werden kann, liegt die eigentliche Lenkung des Arbeitsprozesses, wie auch die Beantwortung der Frage, ob mit der Konstruktion die Herausforderung bewältigt worden ist. Ob sich ein Fahrzeug an mehr als nur einer Station bewährt, ist zumeist eine Frage von Kindern, die dies durch Ausprobieren herauszufinden versuchen und durch Konstruktionsveränderungen an ihrem Fahrzeug prüfen. Der erfolgreiche Bau eines Fahrzeugs ermöglicht es, dass sich gestärkt schwierigeren Aufgaben zugewendet werden kann. Eine Differenzierung erfolgt daher zunächst interessensgeleitet bzw. nach eigenen Könnensmaßstäben in einem Selbstdifferenzierungsprozess. Im Bauprozess selbst werden zugleich die technischen Funktionsweisen des Materials erfahren, wie auch die sich ergebenden technischen Zusammenhänge ermittelt. Die einzelnen Steckverbindungen in der Kombination aus Platten, Achsen, Rädern und Feststellern sind nach einer Erstbegegnung mit dem Material innerhalb weniger Minuten herzustellen, gerade auch von nicht technikaffinen Menschen.


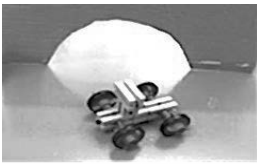
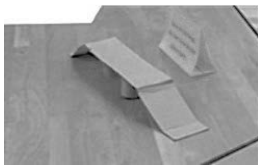
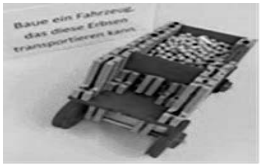


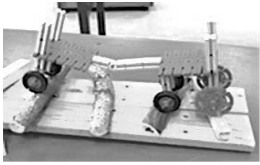

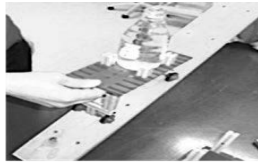
<p>1 Baue dir ein Fahrzeug, das dir gefällt (1)</p> 	<p>2 Baue ein Fahrzeug, das durch den Tunnel passt. (1)</p> 	<p>3 Baue ein Fahrzeug, das über diese Brücke fahren kann. (1)</p> 
<p>4 Baue ein Fahrzeug, das diese Erbsen transportieren kann (1)</p> 	<p>5 Baue ein Fahrzeug, das auf diesen beiden Drähten fahren kann. (2)</p> 	<p>6 Baue ein Fahrzeug, das diese Baumstämme transportieren kann. (2)</p> 
<p>7 Baue ein Fahrzeug, das über diesen Holperweg fahren kann. (3)</p> 	<p>8 Baue ein Fahrzeug, das auf diesem einen Draht fahren kann. (3)</p> 	<p>9 Baue ein Fahrzeug, das diese schiefe Ebene hinauffahren kann und gefüllte Wassergläser transportieren kann, ohne dass etwas vom Wasser verschüttet wird. (3)</p> 

Abb. 5: Lernstationen 1-9, Schwierigkeitsgrade: (1)=leicht (2)=mittel (3)= schwierig(er)

An der Station 5, die als mittelschwere Aufgabe eingeordnet wurde, soll ein Fahrzeug gebaut werden, das über zwei gespannte Drähte (vergleichbar mit Schienen) fahren kann. Hierbei konnten z.B. folgende Vorgehensweisen beobachtet werden: Vor Beginn, währenddessen oder am Ende des Bauens wurde der Abstand der Drähte abgemessen und so die Achsenbreite für die Räder festgelegt. Wichtig ist, dass diese Breite der Drähte eingehalten wird, sonst kann das Fahrzeug darauf nicht fahren (s. Abb. 5.1 und 5.2). Die auf den Bildern gebaute Konstruktion wurde ansonsten sehr minimalistisch gehalten.

Die Abstandsmessung der Drähte kann entweder durch wiederholendes Ausprobieren (passt es schon oder passt es noch nicht?) herausgefunden werden (s. Abb. 5.6-5.8), oder z.B. mit Hilfe einer Skizze im Maßstab 1:1 (s. Abb. 5.9), oder durch Maßnehmen mit einem Vergleichsgegenstand (Draht, Faden) bzw.

mit einem Messinstrument (Zollstock, Lineal) als ‚Vergleichsmodell‘ mit an den Arbeitsplatz genommen werden.



Abb. 6: Reifenabstand zu eng



Abb. 7: Reifenabstand zu breit



Abb. 8: Reifenabstand ist passend

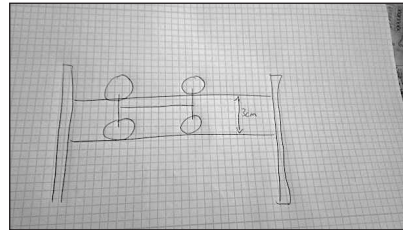


Abb. 9: Mögliche Skizze

Im Detail können diejenigen, die sich mit der Konstruktion von Fahrzeugen beschäftigen, lernen, gezielt zu beobachten (was ist das Problem, die Herausforderung?), Vermutungen anzustellen und Fragen zu formulieren (Fahrzeug ist zu hoch für die Brücke, wo kann ich am Fahrzeug etwas verändern, so dass es passt?), Informationen zu sammeln und zu ordnen, Problemstellungen zu benennen (es fällt dennoch herunter), Fahrzeugtests durchzuführen und auszuwerten (Änderungsoptionen abwägen), Merkmale zu vergleichen, lösungsorientiert zu arbeiten (Modifikation eines alten Fahrzeugs oder Neukonstruktion?), Erkenntnisse zu prüfen, zu bewerten und Konsequenzen für das eigene Handeln abzuleiten und zu beschreiben. Obwohl sich die meisten Teilnehmenden zum ersten Mal mit Konstruktionselementen von Fischertechnik beschäftigten, hat sich gezeigt, dass die Lernumgebung ‚Fahrzeugbau‘ sowohl Kinder (auch nicht-deutscher Herkunft) wie auch weniger technikaffine Studierende in besonderer Weise zu Sprach- und Kommunikationsprozessen anregt (vgl. Hummel & Schneider 2017, 140ff.; Hövelbrinks 2011). Im Arbeitsprozess des Fahrzeugbaus lernen die Teilnehmenden, zunehmend präzise technische Begriffe zu verwenden und sachbezogene Beobachtungen, Vermutungen und Erkenntnisse materialgestützt zu versprachlichen.

5 Resümee

Die Lernumgebung Fahrzeugbau fordert mit nur wenigen Ausnahmen alle, die sich damit beschäftigen, zum Erkunden und Untersuchen heraus, auch Studierende. Woran könnte das liegen? Bedeutet diese Feststellung, dass jegliche Lernumgebungen in der Lernwerkstatt sowohl an Kinder, als auch an Studierende adressiert werden können? Mitnichten!

Unsere Beobachtungen in unterschiedlichen Lernwerkstattsettings (Seminare mit Studierenden, mit Studierenden und Kindern, mit Lehrkräften) legen eher die Vermutung nahe, dass Studierende sich dann auf einen Perspektivenwechsel von einer Lehrhaltung zu einer Lernhaltung einlassen, wenn ihr theoretisches und/oder praktisches Vorwissen begrenzt ist. Im Falle dieser technischen Lernumgebung lassen sich dafür zwei Hinweise finden: Die Lernumgebung weckt dann Interesse, wenn sie einen hohen Bezug zur Realität aufweist und wenn sie zugleich hohe explorierende Tätigkeiten einfordert (vgl. Gerstenmaier & Mandl 2001). In beiden Fällen bleibt ihre Sicht als Erwachsene erhalten, ohne dass sie das Gefühl einer Infantilisierung erlebt.

Ein weiterer wichtiger Unterschied bei studentischen Zugängen zu Spiel-Lernumgebungen ist, dass viele Erwachsene es entweder nicht schaffen, ihr oft theoretisches Vorwissen in einer praktischen selbst entdeckenden, spielerischen Haltung zu ‚suspendieren‘, also von Deduktion auf Induktion umzuschalten, um in eine ko-konstruktive Ebene zum Kind und dessen kreativen Potenzial zu geraten, oder aber sie haben in vielen Fällen gar nicht sehr viel handhabbares Vorwissen und Können, das dem Kind in Sachen Physik, Ästhetik, Technik, Sprache, Spiel und Kreativität für das Agieren in Lernumgebungen weit voraus wäre. Dies wäre im Grunde nicht weiter schlimm, drängt sie aber in eine defensive bzw. abwehrende Haltung, die ihnen umso weniger Lust darauf macht, sich auf eine primär-induktive Ebene gemeinsam mit einem (realen oder in der Ausbildung noch vorgestellten) spielenden bzw. entdeckenden Kind einzulassen. Hier gilt es, für die Studierenden eine sehr starke Fehler- und Reflexionskultur im Seminar bzw. in der Hochschullernwerkstatt zu etablieren, die aus dem möglichen Moment der Peinlichkeit – ggf. in einer Als-ob-Haltung – ein lustvolles Moment macht. Das Moment der schwierigen Phase der ersten Exploration des Kindes trifft insofern auf andere Weise ebenfalls bei Erwachsenen zu und muss dort ebenfalls wahrgenommen werden. Die Phase auszuhalten, bis die Studierenden eine spielerische Rolle der Identifikation für sich gefunden haben, fällt vielen schwer, die als angehende Lehrkräfte immer schon wissen (wollen), worauf alles hinauslaufen muss, um selber das teilweise unangenehme Moment nicht erleben zu müssen, sich auf etwas Offenes einzulassen, sich nicht sicher auszukennen, in den Spielrahmen einzutauchen. Dies in der Ausbildung auszuprobieren und letztlich zu können, sollte aber der Anspruch an angehende Lehrkräfte bzw. Erzieherinnen und Erzieher sein.

Literatur

- Anderson, Lorin W. & Krathwohl, David R. (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition. New York: Longman.
- Berendt, Brigitte (1998): How to support and practise the shift from teaching to learning through academic staff development programmes – examples and perspectives. In: UNESCO-CEPES (Hrsg.): Higher Education in Europe. 23. Jg., H. 3, Bukarest, 317-329.
- Bruner, Jérôme Seymour (1973): Der Akt der Entdeckung. In: Neber, Heinz (Hrsg.): Entdeckendes Lernen. Weinheim: Beltz, 15-27.
- Dewey, John (1916/2011): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Herausgegeben mit einem Nachwort von Jürgen Oelkers. 5. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- Eigler, Gunther; Abs, Hermann Josef & Raether, Wulf (Hrsg.) (1998): Besser lehren. Praxisorientierte Anregungen und Hilfen für Lehrende in Hochschule und Weiterbildung. Heft 2 Methodensammlung. Weinheim: Beltz, Dt. Studienverlag.
- Gerstenmaier, Jochen & Mandl, Heinz (2001): Methodologie und Empirie zum Situierten Lernen (Forschungsbericht Nr. 137). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Griesel, Clemens (2018): Entdeckendes Lernen in Lernwerkstätten – eine Entwicklungsstudie über eine adressatenübergreifende Lernumgebung zum Thema Licht und Schatten. (Unveröffentlichte Examensarbeit).
- Hövelbrinks, Britta (2011): Sprachförderung im Kontext frühen naturwissenschaftlichen Lernens – Eine empirische Untersuchung zur Wirksamkeit von Förderstrategien. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 4. Jg., Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 20-32.
- Hummel, Maria & Schneider, Ralf (2017): Offene Projektarbeit in der Lernwerkstatt als Ort für Sprach-Bildung und Bildungs-Sprache. In: Kekeritz, Mirja/Graf, Ulrike/Brenne, Andreas/Fiegert, Monika/Gläser, Eva/Kunze, Ingrid: Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 133-146.
- Klafki, Wolfgang (1963): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 2., erw. Aufl. Weinheim/Berlin: Beltz.
- Lipowsky, Frank (2009): Unterricht. In Wild, Elke/Möller, Jens (Hrsg.). Pädagogische Psychologie. Berlin: Springer, 73-102.
- Nieswandt, Martina & Schneider, Ralf (2014): Von der Sache aus – vom Kinde aus – von mir aus. Überlegungen zur Weiterentwicklung hochschulbezogener Werkstattarbeit. In: Hagstedt, Herbert/Krauth, Ilse (Hrsg.): Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 232-240.
- Reichert, Jo (2013): Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung: Über die Entdeckung des Neuen. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Reinmann, Gabi & Mandl, Heinz (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz PVU, 613-658.
- Schneider, Ralf (2016): Vom entdeckenden zum forschenden Lernen – eine hochschuldidaktische Herausforderung für Lernwerkstätten. In: Bosse, Dorit/Klußmeyer, Jens/Schude, Sabrina (Hrsg.): Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 107-118.
- Schorch, Günther (2007): Studienbuch Grundschulpädagogik. Die Grundschule als Bildungsinstitution und pädagogisches Handlungsfeld. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- UZH Hochschuldidaktik (o.J.): Doppeldecker, didaktischer. Hochschuldidaktik A-Z. Materialien der Universität Zürich. Online unter: http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/dam/jcr:ffffff-9a08-8cca-0000-000074ad5774/A_Z_Doppeldecker_17_08_2011.pdf (Abrufdatum: 23.01.2018).
- Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V. (VeLW) (Hrsg.) (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Bad Urach: Eigendruck.
- Weißhaupt, Mark; Hildebrandt, Elke; Hummel, Maria; Müller-Naendrup, Barbara; Panitz, Kathleen & Schneider, Ralf (2018): Perspektiven auf das Forschen in Lernwerkstätten. In: Peschel, Markus/Kelkel, Mareike (Hrsg.): Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 187-212.
- Wild, Klaus-Peter (2000): Lernstrategien im Studium. Münster: Waxmann.
- Zocher, Ute (2000): Entdeckendes Lernen lernen. Donauwörth: Auer.

Pascal Kihm, Jenny Diener und Markus Peschel

Kinderfragen in der Lernwerkstatt

Abstract

Ness (2015) beklagt, dass Kinder ihren bedeutsamen Fragen im Unterricht häufig nicht nachgehen können. Lernwerkstätten hingegen können sich u.E. als „Refugien“ (Hagstedt 2004, 4) für Kinderfragen erweisen. Das nachfolgend vorgestellte Experimentier-Modell baut auf Peschels (2009) Modell „Wege zur (gemeinsamen) Erkenntnis“ auf und ist eine Weiterentwicklung bestehender Forscher-Kreislauf-Modelle von z.B. Ramseger (2009) oder Marquardt-Mau (2011). In diesen Modellen wird Experimentieren u.E. auf die „richtige“ Beantwortung einer Frage und auf einen linearen, hypothesenprüfenden Standardweg reduziert, den das Kind schrittweise durchlaufen soll. Aufbauend auf empirischen Arbeiten von z.B. Köster (2006) und Wedekind (2016) über das Forschen bzw. Experimentieren von Kindern, beschreibt unser Experimentier-Modell dahingegen spezifischer, auf welche Weise Kinder in Lernwerkstätten handeln (d.h. konkret: forschen bzw. experimentieren) und wie sie dabei zu Erkenntnissen gelangen. Die Perspektive des Kindes wird u.E. mit diesem Modell gestärkt: Seine vielfältigen, zunächst nicht ausdifferenzierten, explorativen Näherungen an Phänomene mit wiederholten „Schlaufen der Erkenntnis“ (Kihm u.a. 2018) beim Experimentieren zeigen die wichtige Rolle des Kindes in unserem Experimentier-Modell – als aktiver Konstrukteur des Lern- und Forschungsprozesses. Nicht ein fremd-bestimmter Erkenntnisweg, sondern der eigene Weg zur Erkenntnis über Prozesse der Wahrnehmung, des Austauschs bzw. der Kommunikation sowie Reflexion steht im Mittelpunkt des vorgestellten Experimentier-Modells.

1 Lernwerkstätten als Refugien für Kinderfragen

„On an average day, mothers typically are asked an average of 288 questions a day by their children aged two to ten [...]. Girls aged four are the most curious, with 390 questions per day“
(Ness 2015, 2f.; vgl. Pillitteri 2009).

Im schulischen Unterricht wird die Mehrheit (etwa 80 Prozent) der Fragen von Lehrkräften gestellt (vgl. Kobarg u.a. 2015). „Instead of posing questions, the typical school child answers questions“ (Ness 2015, 3). Zu einem ähnlichen Ur-

teil kommt Ramseger (2009, 15) und betont außerdem, dass Unterricht häufig „Antworten auf Fragen [gibt], die diese [die Schülerinnen und Schüler, *Anmerkungen d. Autoren*] nie gestellt haben. Gleichzeitig bietet der Unterricht selten Gelegenheit, die Fragen, die ihnen bei der Beschäftigung mit der Natur kommen, in Ruhe zu klären“. Mit der Zeit erhöht sich nicht nur die Menge der gestellten Kinderfragen, sondern auch die Fähigkeit, Antworten darauf zu verstehen und als Ausgangspunkt für neue Fragen – und damit für neue „Wege zur (gemeinsamen) Erkenntnis“ (Peschel 2009; Kihm u.a. 2018) – zu nutzen. Lernwerkstätten eröffnen Kindern u.E. – sozusagen als „Refugien für Kinderfragen“ – Raum und Zeit, sich mit eigenen, bedeutsamen Fragen zu beschäftigen und sich auf ihren Weg zur Erkenntnis zu begeben. Denn wie z.B. Köster (2006) oder Kihm und Peschel (2017) empirisch zeigen, sind Kinder durchaus dazu in der Lage, ihren eigenen Weg zur Erkenntnis über Prozesse des Explorierens und Experimentierens „einzuschlagen“ und eigenen (Forschungs-)Fragen nachzugehen.

2 Lernwerkstätten als pädagogische Refugien

Hagstedt (2004, 4) bezeichnet Lernwerkstätten als „pädagogische Refugien“, als „Räume des Rückzugs und des Innehaltens“ und hat dabei verschiedene Zielgruppen (u.a. Lehrerinnen und Lehrer, Studierende, Referendarinnen und Referendare, aber auch Schülerinnen und Schüler) im Blick. Zudem sind Lernwerkstätten seines Erachtens als zeitliches „Refugium für einzelne Schüler, die in ihren Klassenräumen nicht solche individuellen Lernmöglichkeiten und nicht die Zeit für intensives Innehalten finden“ (Hagstedt 2004, 4), zu interpretieren. Beim Experimentieren und Forschen in Lernwerkstätten stehen hingegen Zeit und Muße für eigene Erkenntnisse zur Verfügung (vgl. ebd.; Schmidt 2014). In diesem „Refugien-Vergleich“ verorten wir u.a. auch die Forderung, vom „Modus des (schnellen) Abarbeitens“ vorformulierter Aufgabentexte (vgl. Carle & Metzen 2008) sowie vom „Frage-Zeichnung-Antwort-Schema“ (Peschel 2016, 121) zu einer intensiven Sachbegegnung zu kommen. Beide „Modi Operandi“ der Erkenntnis reduzieren den Weg und die Bearbeitungsmethoden häufig so, dass die Zeitdauer einer Unterrichtsstunde oder des Besuchs einer (schulischen/außerschulischen) Lernwerkstatt nicht überschritten wird. Lernwerkstätten bieten insbesondere eine Umgebung, „welche die Kinder ermutigt, Fragen zu stellen und sie dabei unterstützt, diesen Fragen nachzugehen und dadurch zu neuen Erkenntnissen zu gelangen“ (Hellberg-Rode 2004, 101) – insofern auch ein „Refugium für Kinderfragen“.

3 Kinder arbeiten in der Lernwerkstatt an ihren Fragen

Das folgende neu entwickelte Experimentier-Modell bildet den Forschungsprozess kindorientiert und u.E. damit spezifischer ab, als dies in bisherigen Modellen (z.B. Ramseger 2009, Marquardt-Mau 2011) der Fall ist.¹ Bislang wird häufig eine Gleichsetzung des Experimentierens mit einer Abfolge aus linear aufeinander aufbauenden Schritten suggeriert, die sich verkürzt als *Frage-Zeichnung-Antwort-Schema* auffassen lässt und (ggf. mehrfach) zirkulär durchlaufen werden soll (vgl. Peschel 2016).

Wird im Rahmen von Lernwerkstattarbeit auf solche Forscher-Kreislauf-Modelle recurriert (z.B. Brunner u.a. 2013) oder werden entsprechende Handreichungen und Forscherhefte eingesetzt, arbeiten die Lernenden häufig nach Anleitungen, die (stark) gelenkte Schritte vorgeben. Statt eigenständig zu planen, notieren sie in einer letztlich fremdstrukturierenden Lerneinheit Frage, Vermutung, Beobachtung (häufig als Zeichnung) sowie Erklärung (als Antwort auf die gestellte Frage). Zum einen bildet die (fremd-bestimmte) Frage als Ausgangspunkt den kindlichen Experimentier- und Erkenntnisprozess u.E. allerdings nur verkürzt ab: „In den seltensten Fällen war bei Kindern [...] eine explizite Fragestellung der Start ins Forschen, wie dies im Forschungskreislauf von Marquardt-Mau [...] beschrieben wird“ (Wedekind 2016, 209; vgl. Brunner u.a. 2013). Stattdessen zeigen die empirischen Beiträge von z.B. Köster (2006) oder Kihm und Peschel (2017) Anfangsphasen der Literaturbegegnung oder des Explorierens², die zunächst eben nicht zielgerichtet erfolgen.

Zum anderen werden Umwege, intensive Auseinandersetzung mit Teilprozessen u.ä. in den vorliegenden Modellen bislang wenig thematisiert. Das Wahrnehmen und Beobachten von Phänomenen sowie der Austausch darüber – u.E. zentrale Aspekte beim Experimentieren – geraten in den Forscher-Kreislauf-Modellen vom Typ Ramseger (2009) bzw. Marquardt-Mau (2011) in den Hintergrund des Suchens nach *einer* passenden Antwort zur gestellten (oder entwickelten) Frage. Es wird also suggeriert, dass es eben immer *eine* Frage geben muss, auf die *eine* genau passende Antwort gefunden werden kann und muss:

Wird eine klare Frage gestellt, ist auch eine klare Durchführung vorgesehen und wird eine bestimmte, klare Antwort erwartet. Eine (vermeintliche) Ablenkung vom fachlichen Lernprozess ist bei diesem „Modus Operandi der Erkenntnisge-

1 Eine Kritik zu Forscher-Kreislauf-Modellen nach z.B. Marquardt-Mau (2011) oder Ramseger (2009) findet sich in Kihm u.a. (2018). Dort wird das von uns entwickelte Gegenmodell ausführlicher vorgestellt.

2 Explorieren meint ein eher ungerichtetes Ausprobieren und Manipulieren, das der (spielerischen) Erforschung von interessanten Merkmalen der Umwelt durch Wahrnehmungserfahrungen dient. Dem Handeln liegen noch keine expliziten Fragen, Ziele oder Hypothesen zugrunde (vgl. Köster 2006).

winnung“ zu vermeiden (vgl. Peschel 2012). Rand- bzw. Begleiterscheinungen und Nebeneffekte, die ebenfalls zu spannenden Auseinandersetzungen mit der Sache führen können und fachliches Lernen überhaupt erst initiieren, werden somit ausgeblendet (vgl. Kihm & Peschel 2017; Kihm u.a. 2018). Phänomene sollen sich demnach nicht überlagern, sondern zuverlässig sowie zeitökonomisch „hergestellt“ und isoliert betrachtet werden (vgl. Höttecke 2008).³

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Forscher-Kreislauf-Modelle nach z.B. Ramseger (2009) oder Marquardt-Mau (2011) mit einer offensichtlichen Zielorientierung ein Abarbeiten meist rezeptartiger Anleitungen forcieren, was wiederum ein eingeschränktes Verständnis naturwissenschaftlicher Verfahren begünstigt (vgl. Mayer & Ziemek 2011, Piekny u.a. 2012): Wenn Kinder nämlich Forschen bzw. Experimentieren auf diese verkürzte, linear-standardisierte Weise erfahren und eben nicht ungerichtet oder ohne Hypothese bzw. Frage gearbeitet werden kann, wird das Experimentieren verkürzt und vieler seiner Chancen beraubt (vgl. Peschel 2016). Dann besteht die Gefahr, dass das Forschen auf einen fremd-bestimmten, mustergültigen Weg reduziert und die Bedeutsamkeit von Irr- und Umwegen, ungelenkten Erkenntnissen und Ideen oder explorativen Herangehensweisen vernachlässigt wird.

Das hier vorgestellte Modell macht den Lernenden zum Akteur und Ausgangspunkt seines eigenen Forscherweges und seiner eigenen Erkenntnis; das Kind bestimmt seine Sache und seine Methoden selbst. Eine Eintrittsphase in den Kreislauf des Forschens „*sich (neu)orientieren*“ und eine (vorläufige) Austrittsphase aus dem Experimentierprozess „*präsentieren/publizieren*“ rahmen das Experimentieren/Forschen in der Lernwerkstatt (s. Abb. 1).

3 Beim Versuch „Der Kerzenaufzug“ wird die Aufmerksamkeit oft auf einen vermeintlichen Hauptaspekt (Kerze erlischt) oder auf unwichtiges „Schmuckwerk“ (trocken liegende Münze) gelenkt. Damit wird die Aufmerksamkeit weg von der Beobachtung wichtiger Teilaspekte, z.B. der Ausdehnung von Luft (Wer hat die Bläschen zu Beginn des Versuchs beobachtet?), der Kondensation im Glas (Warum kondensiert Wasser in dieser heißen Umgebung? Woher kommt das Kondenswasser?) oder der Gasbildung (Ist aus Sauerstoff durch Verbrennung ein anderes Gas geworden?), gelenkt.

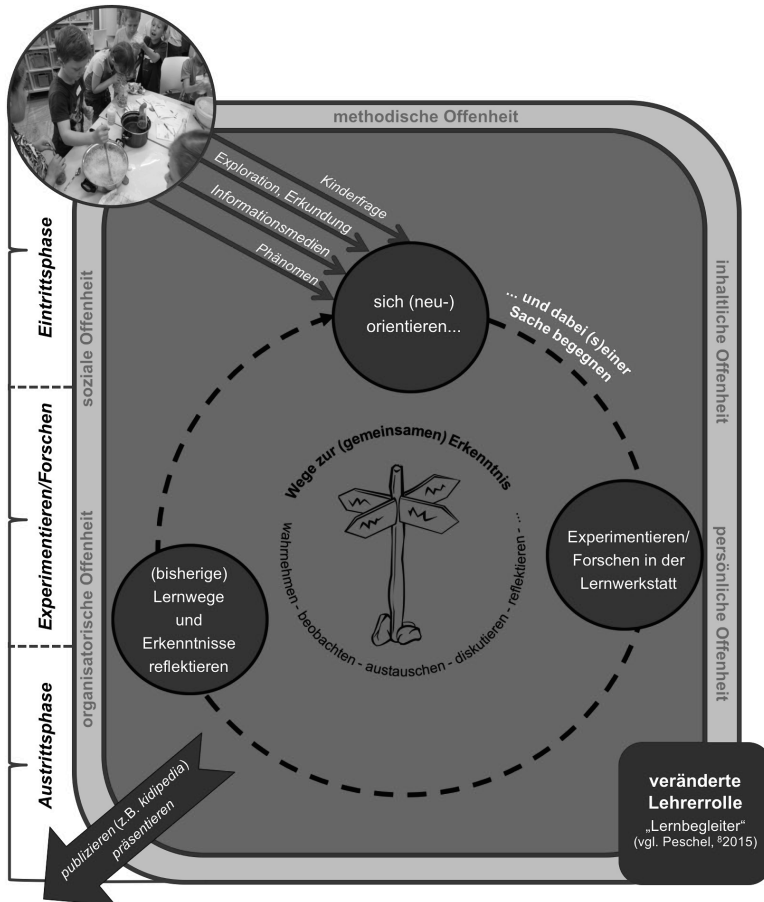


Abb. 1: Experimentier-Modell: Kinder forschen – ihre Wege zur (gemeinsamen) Erkenntnis

Kinder, die eine Lernwerkstatt betreten, machen sich nach Wedekind (2016) zunächst mit der Atmosphäre und den Räumlichkeiten, aber auch mit den Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten der Lernwerkstatt vertraut. Dies schließt das Vorgehen bzw. Forschen innerhalb der Räumlichkeiten und der didaktischen Möglichkeiten ein.⁴ Nach bzw. neben dieser räumlichen Orientierung findet eine inhaltlich-thematische Orientierung statt, denn „so vielfältig die Kinder sind, auf

⁴ Zum Beispiel rahmt die Offenheit der Lernwerkstatt GOFEX (Grundschullabor für Offenes Experimentieren; vgl. Peschel 2013) in verschiedenen Bereichen (organisatorisch, methodisch, inhaltlich, sozial, persönlich), die auf die grundschulpädagogischen Öffnungsgrade von Peschel (2015) zurückgehen, das Experimentieren und Forschen von Kindern, Studierenden bzw. Erwachsenen. In den

so unterschiedliche Art und Weise finden sie auch ihr Thema“ (Schmidt 2014, 49) und ihr Vorgehen bzw. ihren Weg zur Erforschung dieses Themas. Grundsätzlich existieren nach diesem Experimentier-Modell vier Möglichkeiten, wie die Lernenden in einer Lernwerkstatt auf eine Sache, einen möglichen Lerngegenstand, stoßen können:

- Zugang mit einer Kinderfrage, die bereits beim Betreten der Lernumgebung existiert⁵,
- Zugang über Erkundungen und Exploration,
- Zugang über Informationsmedien⁶,
- Zugang über Phänomene⁷.

Über diese Zugänge begegnet das Kind in unserem Modell einem Sachverhalt, der verwundert, fasziniert oder Interesse weckt, dadurch zur (bedeutsamen) Sache des Kindes wird und infolgedessen ggf. erreicht, dass es mehr über diese Sache herausfinden möchte (vgl. Wedekind 2016). Dabei zeigen beispielsweise Köster (2006) oder Wieneke (2014) in Fallstudien, wie der Umgang mit einer Thematik über explorative Näherungen zunehmend „ernsthafter“ und systematischer, das Forschen konzentrierter und allmählich fokussierter wird. Die in anderen Forscher-Kreislauf-Modellen u.E. vernachlässigte „Explorative Näherungsphase“ an Phänomene ist also expliziter Bestandteil der Eintritts-/Orientierungsphase – vor dem Forschen; die Fragestellung und die Formulierung von Hypothesen hingegen stehen nicht im Zentrum des Modells (vgl. Kihm u.a. 2018).

Trotzdem *kann* – und das ist u.E. der entscheidende Punkt – eine Frage (oder ggf. sogar Hypothese) *entstehen*, die kommunikativ immer weiter ausdifferenziert werden kann.⁸ „Eine Frage oder auch Hypothese kann den Erkenntnisprozess dann weiterführen und ausdifferenzieren, determiniert aber das Experiment nicht schon

genannten Bereichen können die Lernenden entweder eigene Entscheidungen treffen oder sind auf Vorgaben von außen (z.B. Arbeitsblatt) angewiesen.

- 5 Dies ungeachtet dessen, ob sie explizit geäußert wird oder implizit „in den Köpfen der Kinder“ ist und ein Interesse auslöst (vgl. Bosse 2015). Ernst (2001, 2) kategorisiert auch ein implizites „Irritiert-sein, Sich-Wundern oder Staunen“ als Frage, die sich erst im direkten Umgang mit der Sache konkretisiert.
- 6 Anregungen könnten Kinder ggf. über „Sendung mit der Maus“, „Wissen macht Ah!“ oder YouTube erhalten.
- 7 Wagenscheins (1980, 90) genetischer Ansatz bringt Schülerinnen und Schülern ein Phänomen – „Naturerscheinungen, die uns unmittelbar (oder auf einfache, durchschaubare Weise vermittelt) sich selbst sinnhaft zeigen; und zwar so, dass wir sie als ein Gegenüber empfinden und auf uns wirken lassen noch ohne Vorurteil oder Eingriff“ – entgegen, das sie fasziniert, sodass sie es eigenaktiv ergründen wollen.
- 8 „Wie viele Tiere gibt es auf der Welt?“ – Differenzieren Kinder (unter sich) oder Kind(er) und Lernbegleitung diese Fragestellung kommunikativ immer weiter aus, lässt sich am Ende ein komplettes Modell der Population der Fauna entwickeln: „Eine spannende Frage folgt der nächsten: Was sind Tiere überhaupt? Gehören Dinosaurier auch dazu? Zählen wir Insekten mit?“ (Peschel in Ehrlich 2014, 13). Meint es Tierarten? Anzahl von Tieren?

zu Beginn“ (Peschel 2016, 121). Eine Verkürzung dieser (möglichen) Phase des Explorierens reduziert u.E. eben die Vielfalt von Erkenntnisprozessen, bei denen ein gerichteter, Frage-beantwortender Experimentierverlauf nur eine Möglichkeit der Näherung darstellt (vgl. auch Höttecke 2008).

Schülerinnen und Schüler, die in der Lernwerkstatt experimentieren und forschen, suchen – so das erklärte Ziel von Lernwerkstattarbeit (vgl. Wedekind 2016) – eigenständig nach Wegen, „Erkenntnisse zu gewinnen und (Teil-)Antworten zu finden. Hier geht es um das eigene Tun der Kinder, eigene Wege und Methoden, kreative Möglichkeiten, um Durchhaltevermögen und immer wieder um Selbstständigkeit“ (Wieneke 2014, 25). Wahrnehmung, Beobachtung, kommunikativer Austausch und Diskussion über die gemachten Beobachtungen sowie Reflexionen sind nicht zu einem speziellen Zeitpunkt vorgesehen, sondern werden in allen Phasen des Forschungsprozesses relevant (vgl. Peschel 2009). Entsprechend bilden die Teilprozesse *Wahrnehmung, Beobachtung, Kommunikation, Diskussion und Reflexion* auch keine lineare Abfolge in unserem Modell, sondern sind jeweils eigene „Schlaufen“ innerhalb des Experimentierprozesses, die ggf. mehrmals durchlaufen werden müssen, wenn Kinder, Studierende (oder auch Erwachsene) in der Lernwerkstatt an ihren Themen arbeiten und forschen bzw. experimentieren. In diesen kleineren „Schlaufen der Prozesserkennntnis“ finden immer wieder geplante oder ungeplante Beobachtungen und (kommunikative) Reflexionen statt, in denen die Beteiligten über ihr Vorgehen und ihre Lernwege berichten und ggf. erste vorläufige Ergebnisse mitteilen.⁹ Zu einem Experimentierprozess gehören auch Momente, in denen die Kinder nicht genau wissen, wo es langgeht oder in denen ein Vorhaben stockt. Solche Umwege und Irritationen „erhöhen die ‚Ortskenntnis‘ und [...] tragen dazu bei, Einblicke in das eigene Denken zu geben, das eigene Lernen kritisch zu reflektieren und damit letztlich das Lernen zu lernen“ (Wedekind 2006, 10). Außerdem bieten sie „der Lehrperson ein Fenster ins Denken des Schülers“ (Reusser 2012, 12) und damit Anhaltspunkte für eine sachbezogene, fachinhaltliche Lernbegleitung und Interaktion (vgl. Peschel & Kihm in diesem Band).

Für den Lernprozess insgesamt, aber insbesondere für das Experimentieren, bei dem das Ziel und die Schrittfolgen nicht vorgegeben sind, ist der kommunikative Austausch von essentieller Bedeutung (vgl. auch Mayer & Ziemek 2006): Momente der Reflexion und Diskussion, in denen Sachverhalte, Vorgehensweisen, Beobachtungen und Ergebnisse verglichen und hinterfragt werden, bilden den Anlass für vertieftes Experimentieren mit erhöhter Aufmerksamkeit und fokus-

⁹ Diese Reflexionsrunden finden u.E. einerseits in den Kleingruppen, Tandems usw. statt, die forschen und experimentieren. Gleichzeitig bietet es sich an, mit der gesamten Besuchergruppe der Lernwerkstatt (ggf. mehrmals: zu Beginn, in der Mitte und am Ende des Besuchs) zusammenzukommen, um gemeinsam zu reflektieren.

sierter Beobachtung. Eventuell entstehen also weiterführende, ausdifferenzierte Fragen, denen (durch eine (Neu-)Orientierung (s. Modell in Abb. 1), ggf. in folgenden Lernwerkstattbesuchen) nachgegangen werden kann.

Das Präsentieren und Publizieren der Forschungs- und Lernergebnisse stellt u.E. den Austritt aus dem Forscher-Kreis und damit ein (zumindest vorläufiges) Ende des Weges zur (gemeinsamen) Erkenntnis dar (vgl. dazu z.B. Peschel 2009; Kihm u.a. 2018). Diese Publikation (z.B. als Präsentation vor einer Klassenöffentlichkeit) – oder die Reflexionen – erlauben es ggf. anderen Kindern, (evtl. gemeinsam) mit einem neuen Forschungsanliegen wieder in einen weiteren Forschungsprozess neu einzutreten – sich neu zu orientieren. Oder der Erkenntnisweg ist (vorerst) beendet, die Lernenden orientieren sich inhaltlich neu und gelangen durch eine der vier weiter oben in diesem Artikel beschriebenen Zugangsweisen zu einem neuen Forschungsprozess.

3 Fazit

Bei einem kindorientierten Erkenntnisprozess, wie er durch das hier vorgestellte Experimentiermodell abgebildet wird, bleibt die Frage, was passiert, wenn die Kinder zu Erkenntnissen gelangen, die so nicht mit dem (immer auch vorläufigen, vgl. Höttecke 2008) Wissenschaftsverständnis der Fachwissenschaft übereinstimmen? Wer sagt dem Kind wann und wie, was richtig ist? Eine praktische/praktikable Antwort darauf ist: „Nicht zu früh und nicht immer der Lehrer [oder die Lehrerin, *Anmerkung d. Autoren*]!“ (Peschel in Ehrlich 2014, 13).

Das bedeutet zum einen, dass Lehrkräfte in fachlicher Hinsicht wissen müssen, „wo Sackgassen lauern und vom pädagogischen, fachlichen und didaktischen Standpunkt her beurteilen können [müssen], welchen Schüler sie wie lange in die Sackgasse laufen lassen“ (ebd., 13; vgl. auch Peschel & Kihm in diesem Band).¹⁰ Zum anderen benötigen Kinder für einen soliden Erkenntnisprozess keine schnellen Antworten z.B. von der Lehrkraft oder aus Büchern, sondern die Möglichkeit, ihren Forschungsprozess selbst zu organisieren, eigenen Ideen, Impulsen und Fragen nachzugehen und Dinge auf eigene Weise auszuprobieren (vgl. Fischer 2013). Für die Lehrperson heißt das konkret: „Gemeinsam etwas erarbeiten, anstatt die richtigen Lösungen rauszukitzeln, darum geht es“ (Peschel in Ehrlich 2014, 13). Dazu braucht es eine Lernumgebung, die ermutigt, eigene und bedeutsame Fragen zu stellen und die Kinder dabei unterstützt, sich auf vielfältige, anfangs noch nicht ausdifferenzierte Wege zur (gemeinsamen) Erkenntnis zu begeben, um die-

10 Dies beinhaltet eine individuelle Abwägung der Lehrkraft bzgl. der persönlichen Grenzen der Kinder. Ziel sollte es nicht sein, Kinder vor diesen Umwegen oder Sackgassen zu bewahren. Sie gehören eindeutig zum Forschungsprozess (vgl. Höttecke 2008).

sen Fragen nachzugehen (vgl. Hellberg-Rode 2004).¹¹ Hinzu kommt ein Grundverständnis, dass Forschen nicht nur eine praktische Anwendung spezifischer Verfahren ist, sondern vor allem ein „reflektierte[s] Verständnis der eingesetzten Methode“ (Schmid u.a. 2013, 43). Dies setzt eine Lehrkraft voraus, die sich selbst als Lernbegleiter, Moderator und Konstrukteur der Lernprozesse der Kinder begreift. Diese Möglichkeiten bietet u.E. insbesondere das „Format Lernwerkstatt“. Es bedarf allerdings weitergehender Forschung dazu, wie Lehrerinnen und Lehrer den Lern- und Erkenntnisprozess in Lernwerkstätten – in unserem Fall: die Arbeit an Kinderfragen – optimal begleiten können.

Literatur

- Bosse, Ulrich (2015): Lernen an Phänomenen. In: Reeken, Dietmar von (Hrsg.): Handbuch Methoden im Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 184-195.
- Brunner, Walter; Dörig, Hanspeter; Gunzenreiner, Johannes; Schlittler, Hannes; Sarbach, Sonja & Stucki, Andreas (2013): Entdeckendes Lernen am Beispiel Licht und Schatten – ein Lernwerkstattangebot des Regionalen Didaktischen Zentrums Gossau (CH) im Kontext von Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Coelen, Hendrik/Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer, 69-83.
- Carle, Ursula & Metzen, Heinz (2008): Projektentwicklungsbeurteilung zur Unterrichtsqualität der FLEX-Schulen auf der Basis exemplarischer Unterrichtsanalysen. In: Liebers, Katrin/Prenzel, Annedore/Bieber, Götz (Hrsg.): Die flexible Schuleingangsphase. Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts. Weinheim: Beltz, 97-137.
- Ehrlich, Claudia (2014): Beobachten statt belehren? Wege zum Aha-Erlebnis. In: Campus Universität des Saarlandes, H. 2, 12-13.
- Ernst, Karin (1996): Das Problem: Unterricht und Kinderfragen. In: Die Grundschulzeitschrift, 10. Jg., 7-11.
- Fischer, Hans-Joachim (2013): Ist das Wasser stark? Wie Sachlernprozesse im Übergangsfeld von Kindergarten und Grundschule gelingen können. In: Grundschulunterricht Sachunterricht, 6. Jg., H. 2, 24-27.
- Hagstedt, Herbert (2004): Diskrete Schulentwicklung durch Lernwerkstätten. Werkstattberichte/Interdisziplinäre Arbeitsgruppe Grundschulpädagogik, H. 7. Kassel.
- Hellberg-Rode, Gesine (2004): Entdeckendes Lernen. In: Kaiser, Astrid/Pech, Detlef (Hrsg.): Neuere Konzeptionen und Zielsetzungen im Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 99-104.
- Höttecke, Dietmar (2008): Fachliche Klärung des Experimentierens. In: Höttecke, Dietmar (Hrsg.): Kompetenzen, Kompetenzmodelle, Kompetenzentwicklung. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik. Jahrestagung in Essen 2007. Münster: LIT, 293-295.
- Kihm, Pascal & Peschel, Markus (2017): Interaktion und Kommunikation beim Experimentieren von Kindern – Eine Untersuchung über interaktions- und kommunikationsförderliche Aufgabenformate. In: Peschel, Markus/Carle, Ursula (Hrsg.): Forschung für die Praxis. Beiträge zur Reform der Grundschule Band 143. Frankfurt am Main: Grundschulverband, 68-80.

11 Darüber hinaus müssen Kinder aber auch lernen, über die (z.B. materiellen) Grenzen, die jede Lernwerkstatt mit sich bringt, „hinauszublicken“ und unmittelbare Sachauseinandersetzungen, Erkundungen vor Ort oder Expertengespräche zu ergänzen (vgl. Wieneke 2014).

- Kihm, Pascal; Diener, Jenny & Peschel, Markus (2018): Kinder forschen – Wege zur (gemeinsamen) Erkenntnis. In: Peschel, Markus/Kelkel, Mareike (Hrsg.): Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 66-84.
- Kobarg, Mareike; Prenzel, Manfred & Schwindt, Katharina (2015): Stand der empirischen Unterrichtsforschung zum Unterrichtsgespräch im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Unterrichtskommunikation und Gesprächsdidaktik. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Band III. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 408-426.
- Köster, Hilde (2006). Freies Explorieren und Experimentieren – eine Untersuchung zur selbstbestimmten Gewinnung von Erfahrungen mit physikalischen Phänomenen im Sachunterricht. Logos: Berlin.
- Mayer, Jürgen & Ziemek, Hans-Peter (2006): Offenes Experimentieren. Forschendes Lernen im Biologieunterricht. In: Unterricht Biologie, 30. Jg., 4-12.
- Marquardt-Mau, Brunhilde (2011): Der Forschungskreislauf: Was bedeutet forschen im Sachunterricht. Fachblick von Prof. Dr. Brunhilde Marquardt-Mau. In: Deutsche Telekom Stiftung und Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.): Wie gute naturwissenschaftliche Bildung an Grundschulen gelingt. Ergebnisse und Erfahrungen aus prima(r)forscher. Berlin: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, 32-38.
- Ness, Molly (2015): The question is the answer: supporting student-generated queries in elementary classrooms. Lanham, Maryland: Rowan & Littlefield.
- Peschel, Falko (2015): Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Peschel, Markus (2009): Alleine geht es gut, zusammen manchmal besser! Kooperationen im Sachunterricht beim Experimentieren. Sache-Wort-Zahl, 37. Jg., 23-27.
- Peschel, Markus (2012): Gute Aufgaben im Sachunterricht. In: Kosinar, Julia/Carle, Ursula (Hrsg.): Aufgabenqualität in Kindergarten und Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 161-172.
- Peschel, Markus (2013): GOFEX – Ort des Lehrens und Lernens. In: Wannack, Evelyn/Bosshart, Susanne/Eichenberger, Astrid/Fuchs, Michael/Hardegger, Elisabeth/Marti, Simone (Hrsg.): 4- bis 12-Jährige. Ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten. Münster: Waxmann, 260-269.
- Peschel, Markus (2016): Offenes Experimentieren – Individuelles Lernen. Aufgaben in Lernwerkstätten. In: Hahn, Heike/Esslinger-Hinz, Ilona/Panagiotopoulou, Argyro (Hrsg.): Paradigmen und Paradigmenwechsel in der Grundschulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 120-129.
- Peschel, Markus; Schirra, Sarah & Carell, Stefanie (2016): Präsentieren in *kidipedia*. Ein Unterrichtsvorschlag. In: Peschel, Markus (Hg.): Mediales Lernen – Praxisbeispiele für eine Inklusive Medendidaktik (Dimensionen des Sachunterrichts). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 65-77.
- Piekny, Jeanette; Grube, Dietmar & Mähler, Claudia (2012): Die Vorhersage des kindlichen Verständnisses für Experimente aus vorschulischen kognitiven Kompetenzen und häuslichen Einflussfaktoren. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Wedekind, Hartmut (Hrsg.): Forschen in der Frühpädagogik V. Schwerpunkt: Naturwissenschaftliche Bildung – Begegnung mit Dingen und Phänomenen. Freiburg: FEL, 135-154.
- Pillitteri, Adele (2009): Maternal and Child Health Nursing: Care of the Childbearing and Childrearing Family. Philadelphia: Wolters Kluwer.
- Ramseger, Jörg (2009): Experimente, Experimente! Was lernen Kinder im naturwissenschaftlichen Unterricht? In: Die Grundschulzeitschrift, 23. Jg., 14-20.
- Russer, Kurt (2012): Fehler bieten der Lehrperson Fenster ins Denken der Schüler. In: Schulblatt des Kantons Zürich, 12. Jg, 12-14.

- Schmid, Kuno; Trevisan, Paolo; Künzli David, Christine & Di Giulio, Antonietta (2013): Die übergeordnete Fragestellung als zentrales Element im Sachunterricht. In: Peschel, Markus/Favre, Pascal/Mathis, Christian (Hrsg.): SaCHen unterriCHten. Beiträge zur Situation der Sachunterrichtsdidaktik in der deutschsprachigen Schweiz. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 41-53.
- Schmidt, Anke (2014): Die Freie Werkstatt: Kinder arbeiten an selbstgewählten Themen. In: Hagstedt, Herbert/Krauth, Ilse Marie (Hrsg.): Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 47-53.
- Wedekind, Hartmut (2006): Didaktische Räume – Lernwerkstätten. Orte einer basisorientierten Bildungsinnovation. In: Gruppe & Spiel, 24. Jg., 9-12.
- Wedekind, Hartmut (2016): Das Kinderforscherzentrum HELLEUM. Eine Lernwerkstatt für naturwissenschaftlich-technische Bildung in der frühen Kindheit. In: Schude, Sabrina/Bosse, Dorit/Klusmeyer, Jens (Hrsg.): Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule. Wiesbaden: Springer, 205-219.
- Wagenschein, Martin (1980): Naturphänomene sehen und verstehen. Stuttgart: Klett.
- Wieneke, Jenny (2014): Fragen würdigen und verstehen lernen. In: Hagstedt, Herbert/Krauth, Ilse Marie (Hrsg.): Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen. Frankfurt: Grundschulverband, 20-36.

*Marc Godau, Sandra Tänzer, Marcus Berger,
Gerd Mannhaupt und Jens Knigge*

Implementation einer Hochschullernwerkstatt. Zur Entwicklung des Lernwerkstatt-Konzepts an der Universität Erfurt

Abstract

Der folgende Beitrag soll ausschnitthaft zeigen, wie derzeit an der Universität Erfurt eine Lernwerkstatt als hochschulpädagogische Innovation empirisch begründet implementiert wird. Vor der Folie einer systemtheoretischen Forschung im Stil von Grounded Theory wird insbesondere die Genese des viersäuligen pädagogischen Konzepts illustriert. Dieses wurde aus der Analyse von Gruppendiskussionen mit Studierenden, Dozierenden und Vertreterinnen sowie Vertretern der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsadministration in Verbindung mit Theoriebezügen des Lernwerkstatt-Diskurses entwickelt. Lernwerkstatt wird in dieser Situierung als Interdependenzgefüge der vier Dimensionen erfahrungsorientiertes und situiertes Lernen, Materialität und Ästhetik konzeptualisiert.¹

1 Innovation als bessere ‚Neuartigkeit‘

Die Lernwerkstatt Erfurt ist eine Innovation. Das meint keine werbestrategische Überhöhung der Arbeit, sondern ein empirisches Problem. Beobachtet werden soll eine Innovation exklusiv für das Lehramtsstudium an der Universität Erfurt. Die Lernwerkstatt ist somit nicht *an sich* neu, sondern war bislang in der Lehramtsausbildung der Universität Erfurt nicht vorhanden. Implementiert werden soll ein vormals fehlender Ansatz. Entscheidend für die Erschwerung oder Erleichterung einer Implementierung sind wechselseitige Erwartungen als Strukturen des Systems (hier: die Lehramtsausbildung an der Universität Erfurt). Hand-

1 Das Projekt „Hochschullernwerkstatt“ wird im Rahmen der vom BMBF geförderten Bildungs-offensive Lehrerbildung an der Universität Erfurt durchgeführt: <https://www.uni-erfurt.de/quali-teach/>

lungsleitend werden Erwartungen im Kontext ihrer Funktionalität, indem eine Innovation spezifische, systeminterne Probleme zu lösen vermag.

Dieses systemische Verständnis von Innovation berücksichtigt, dass Neues (1) nicht von außen ins System gelangt, sondern Ergebnis unwahrscheinlicher Strukturabweichungen im System, folglich Ergebnis von Evolution ist. Denn zunächst stellt das System auf Erhalt ab, was es resistent gegenüber Neuem macht (vgl. John 2013, 78). Und (2) steht Neues in einem funktionalen Zusammenhang, insofern es auf Probleme reagiert, die mit ihrer Lösung überhaupt erst ‚erfunden‘ werden. Dabei wird die Innovation dadurch qualifiziert, dass die mit ihr konstruierten Lösungen sich von mit ihr konstruierten Problemen, gleichzeitig gegenüber anderen Lösungen als besser abheben (vgl. ebd., 74). Durch jene positive Wertung der Innovation (vgl. Jütte, Walber & Lobe 2017, 5) legitimiert sich die Innovation durch ein selektierendes *Besser-Als*, zeigt aber ebenso zugleich auf ihre Kontingenz. Lernwerkstatt ist eine Entscheidung, systemische Probleme so und nicht anders zu lösen. Innovation ist also stets doppelt markiert: als das Neue und das Bessere.

Die hochschulische Innovation erzeugt gleichsam mit, dass Ausbildung verbesserungswürdig sei. Was im Kontext der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, in die das Projekt Lernwerkstatt eingebettet ist, auf allgemeiner Ebene zur Förderung von Projekten legitimiert, ist für den konkreten Standort Universität letztlich eine außerhalb empirisch-evaluativer Ergebnisse unbeantwortbare Frage (vgl. Reinmann 2015).

Insofern muss bei der Einführung einer Lernwerkstatt in die Hochschulpraxis stets mitbeobachtet werden, welche Beobachterinnen und Beobachter jene Innovation wie beobachten. Für den Verwaltungsapparat ist eine Lernwerkstatt etwa ein Raum für Lehrveranstaltungen mit Kosten und anderer Möblierung im Gegensatz zu herkömmlichen Vorlesungssälen oder Seminarräumen. Für Dozierende stellt sie mitunter eine Möglichkeit dar, weniger Anschauungs- und Arbeitsmaterialien für Kurse selbst mitbringen zu müssen. Und für Studierende ist sie eine Lernumgebung, in der Seminare stattfinden oder Studienarbeiten entstehen. Diese Ausgangslage führt bei der Umsetzung eines Hochschullernwerkstatt-Ansatzes zur Frage, wie Lehren und Lernen gefasst werden und gelingen können. Somit gelangen Einstellungen, Überzeugungen und Motivationen relevanter Akteurinnen und Akteure in den Blick. Schließlich wird in den letzten Jahren vermehrt für Innovation die Wichtigkeit von Gruppen, Netzwerken und *Communities of Practice* betont, in denen Innovationen entwickelt und durch die sie umgesetzt werden (vgl. Rürup & Bohrmann 2013).

Folgt man jener Begründungslinie, müssen bei der Implementation einer Lernwerkstatt hochschulisch relevante Akteurinnen und Akteure wie Dozierende und Studierende aktiv in die Entwicklung einer hochschulpädagogischen Konzeption einbezogen werden.

2 Empirisch begründete Erarbeitung des Konzeptes der Hochschullernwerkstatt

Das pädagogische Konzept der Lernwerkstatt Erfurt basiert auf der Verbindung empirisch-qualitativer Organisationsforschung (vgl. Tuckermann 2013) und literaturgestützt-diskursiver Verortung. Dies folgt dem Verfahren konstruktivistischer Grounded Theory (Charmaz 2006), die in Anerkennung der Konstruiertheit von Forschung eine starke Situierung der Ergebnisse als „plausible accounts“ (ebd.; 124) anstrebt. Sukzessive wird in einem iterativ-zyklischen Forschungsprozess aus Datenerhebung und -auswertung (hier vor allem Verfahren des ständigen Vergleichens) eine gegenstandsbegründete Theorie konstruiert. Diese bleibt einerseits unabgeschlossen (*open ended*) und bildet andererseits die Grundlage, das hochschulpädagogische Konzept der Lernwerkstatt (weiter) zu entwickeln.²

Dazu werden seit 2016 Gruppeninterviews mit Personen durchgeführt, die mit der Erfurter Lernwerkstatt in Beziehung stehen und als relevante Akteursgruppen identifiziert wurden. Dies waren im Einzelnen Dozierende verschiedener lehramtsbezogener Studienfächer, die am Aufbau einer Lernwerkstatt interessiert waren, Mitarbeitende des Erfurter Lehrer- bzw. Lehrerinnenbildungszentrums (Erfurt School of Education), die Lehramtsausbildung in Erfurt strukturell und curricular koordinieren, sowie Studierende, die bereits selbst mit Lernwerkstatt-Konzepten andernorts, in Seminaren, Ausflügen oder in Facharbeiten in Berührung gekommen sind. Kontrastierend wurden ebenso Studierende interviewt, die keinerlei Beziehung zu Lernwerkstatt-Konzepten hatten. Als Stimulus wurde in allen Interviews ein Panoramabild des zukünftigen, bereits möblierten Raums der Erfurter Lernwerkstatt genutzt.

In den Interviews wurde zunächst nach Strukturen des Lehrens und Lernens in der Lehramtsausbildung sowie nach Erwartungen an eine Lernwerkstatt gefragt. Ersteres bezieht sich auf Erwartungsstrukturen des sozialen Systems Lehramtsausbildung an der Universität Erfurt und letzteres auf die Funktion der Lernwerkstatt im Kontext spezifischer Probleme des Studiums. Dieses induktive Vorgehen bindet die Innovation eng an die relevanten Akteursgruppen, um das Konzept möglichst nah an der bestehenden hochschulischen Praxis und aus dieser heraus zu entwickeln.

Durch initiales Kodieren wurde zunächst funktional-analytisch rekonstruiert, auf welche Probleme die Lernwerkstatt als Innovation reagieren sollte. Verglichen wurden sowohl Erwartungen innerhalb einer Akteursgruppe als auch gruppenübergreifende Denk- und Urteilmuster. Daraus gingen fünf verdichtete Konzepte hervor, die in Tabelle 1 aufgeführt werden. Die Funktionsbereiche Kollektivie-

2 Das je aktuelle Konzept wird auf dem Blog der Lernwerkstatt veröffentlicht (s. www.lernwerkstatt-erfurt.de)

rung, Flexibilisierung, Intensivierung, Ästhetisierung und Transferierung werden entlang von vier Aspekten dargestellt: (1) Inhalt (= Was ist mit der Funktion gemeint?), (2) Problem (= Für welches Problem stellt der Bereich eine Lösung dar?), (3) Erwartungen (= Wer erwartet was?) und schließlich (4) die Konsequenz für die Lernwerkstatt.

Insgesamt lassen sich diese Ergebnisse auch im Lernwerkstatt-Diskurs wiederfinden. Gemeint sind vor allem Aspekte der Intensivierung durch exploratives sowie forschendes Lernen (vgl. Müller-Naendrup 1997) sowie Aspekte der Kollektivierung und Ästhetisierung im Sinne kooperativen und kollaborativen, kreativ-schöpferischen Handelns in angenehmer Atmosphäre (vgl. Kaiser 2016). Auch Flexibilisierung lässt sich als Bewegung von einer Wissens- hin zu einer Kompetenzorientierung betrachten, wonach Lernwerkstätten zu theoriebasierten Praxislernorten (Schude 2016) werden, in denen Studierende nicht nur das aktuell im Studium Notwendige lernen, sondern im Prozess des lebenslangen Lernens auch über den ‚eigenen Tellerrand‘ blicken. Müller-Naendrup (1997, 147ff.) sieht im Entdecken, der Handlungsorientierung, der (Selbst)Reflexion sowie der Autonomie und der Kooperation Prinzipien von Lernwerkstätten. Schließlich thematisieren sowohl Rumpf und Schöps (2013) als auch Kaiser (2016) das Verhältnis von Lernen und Räumlichkeit in der Unterscheidung zwischen Bibliothek als Theorieraum und Lernwerkstatt als Praxisraum.

Dass speziell der konkrete physikalische Raum mehr als ein Praxisraum ist, dass er zur Vermittlungsinstanz von Lernwerkstatt-Prinzipien und damit zur Herberge ästhetischer, didaktischer und funktionaler Prämissen (vgl. Nügel 2014, 108) wird, zeigen unsere Forschungsergebnisse. Aus diesem Grund soll der Bereich der Ästhetisierung in seiner empirischen Fundierung und theoretischen Verortung differenzierter dargestellt werden.³

3 Beispiel: Funktionsbereich Ästhetisierung

Ästhetisierung meint die Erwartung, in einer anregenden Atmosphäre zu sinnlichem Lernen anzustiften. Ästhetisierung reagiert auf das Problem sprachdominierter Vermittlung (= Theorieüberfluss) und eintöniger Raumausstattung im Studium. Dies soll durch eine Einbindung mehrerer Sinne (z. B. praktisches Lernen mit den Händen) sowie kreatives Lernen erreicht werden. Letzteres markiert zum einen die Differenz zwischen der traditionellen Einrichtung von Veranstaltungsräumen und der Mitbestimmung an der Raumgestaltung, zum anderen die beiden Kategorien individuell versus kollektiv. Zudem hängt kreatives Arbeiten

3 Aufgrund der begrenzten Zeichenkapazität dieses Beitrages können nicht alle fünf Funktionsbereiche in ihrer empirischen Rekonstruktion hier vorgestellt werden.

mit dem (Er-)Finden bislang unbekannter Lösungen in einer Gruppe und dem Erstellen von Unterrichtsmaterialien zusammen. In den Daten zeigt sich Ästhetisierung in einer Hervorhebung eines schönen, hellen Raums, dem Vorhandensein von Antiquitäten (z.B. eine Schreibmaschine) sowie Versuchsaufbauten und einer Betonung kreativen Handelns. So verbinden die Dozierenden beispielsweise das Moment des Kreativ-Schöpferischen mit sinnlich unterschiedlichen Dingen in der Lernwerkstatt. Geschaffen wird *„ne Arbeitsatmosphäre die () was Kreativeres ist, wenn da so kleine Boxen sind () wo Dinge kleine Dinge zum Anfassen mit drin sind () dann denkt man vielleicht anders über Sachen () nach als wenn da nur Bücher stehen“* (Dozentin1). Betont wird die haptische Wahrnehmung der ‚kleinen Dinge in Boxen‘, die gegenüber der Visualität von Büchern zu anderem Denken anregen. Interessant ist an dieser Stelle das implizierte entdeckende Lernen. Die Boxen werden geöffnet, die kleinen Dinge werden mit den Händen berührt und entfalten so ihre anregende Wirkung.

Tab. 1: Die fünf Funktionsbereiche der Lernwerkstatt Erfurt

Inhalt	Verbesserung der Beziehungen zwischen Studierenden unterschiedl. Fächer, zwischen Dozierenden und Studierenden unterschiedl. Fachbereiche	Anpassung von Inhalten und Situation an Bedürfnisse und damit die Steigerung von Kontingenz.	Steigerung der qualitativen inhaltlichen Komplexität durch Reduzierung der quantitativen inhaltlichen Komplexität.	Anbahnung eines schöneren, angenehmeren und sinnlich-anregenden Lernens.	Fortführung des Lernwerkstattgedankens sowie didaktischer Innovationen im Berufsleben als Lehrkraft.
Problem	Studierende interagieren primär mit Studierenden des gleichen Studiengangs (= Fach) oder Studienrichtung (= Lehramt).	<ul style="list-style-type: none"> starke fachwissenschaftliche Orientierung im BA Das derzeitige Studium bereitet zu wenig auf eine den situativen Bedürfnissen anpassbare (auch) fachfremde Lehr-/Berufstätigkeit vor. 	Studierende orientieren ihre Leistungen an curricularen Vorgaben.	<ul style="list-style-type: none"> bisherige (eingeschränkte) Möglichkeiten zur Mitbestimmung an der Raumgestaltung sprachdominierte Vermittlung (= Theorieüberfluss) und eintönige Raumausstattung 	Studierende reproduzieren in Praktika Bildungserfahrungen.

Erwartung an LWS	<ul style="list-style-type: none"> • Studierende bilden interdisziplinäre Gruppen. • Dozierende unterrichten im Team. 	<ul style="list-style-type: none"> • Studierende bilden in aktuell für den Beruf irrelevanten Bereichen Kompetenzen aus, • sind im Beruf fachfremd einsetzbar. 	Studierende setzen sich mit Themengebieten umfangreicher, länger und über Leistungsanforderungen hinaus auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • (neben Versuchsaufbauten) auch Antiquitäten in den Raum zu stellen, • mehrere Sinne (z.B. praktisches Lernen mit den Händen) sowie • kreatives Lernen fokussieren, • Raumgestaltung änderbar machen und • eine lernförderliche Atmosphäre schaffen 	<ul style="list-style-type: none"> • Fachdidaktische Hochschulausbildung wird im Praktikum umgesetzt. • Lehrkräfte übernehmen durch Praktika Innovationen in die Schulpraxis (Studierende als Medium).
	LWS als Ort des Zusammentreffens	LWS als life-long-learning-environment	LWS als Ressourcenlager, Ideenbörse, Ideengenerator und Inspirationsquelle	Lernwerkstatt als Atelier und Museum; ästhetischer Erfahrungsraum	LWS als geschützter Raum zum Ausprobieren

Die Differenz der ‚kleinen Dinge in den Boxen‘ und der Bücher steht in diesem Kontext sowohl für eine Dynamik des (er)greifenden, körperlich vermittelten Zugangs zu den Dingen und der Statik stehender Bücher als auch für ein anderes Denken. Die Objekte eröffnen neue Zugänge zur Auseinandersetzung mit Studieneinheiten. Kreativ bedeutet nunmehr ein neues, weil haptisch anstatt rein visuell angeregtes Denken.

Auch im Interview mit Studierenden wird dieser Zusammenhang hergestellt. So wird etwa davon gesprochen, den Raum immer auch seitens Studierender umzugestalten, sich heimisch (etwa auf Socken) darin zu bewegen oder kreativ zu arbeiten.

Interviewer: Äh könnt ihr darüber noch ein bisschen was erzählen was das hieße kreativ arbeiten ganz genau? Oder so also mal exemplarisch

StudentinB2: Ja vom für mich ist das oft () nicht zwingend immer aber oft der Austausch mit anderen also ein Feedback oder 'ne () gemeinsam drüber reflektieren und kreativ arbeiten kann auch gerne () oder das dafür würde ich halt so einen Raum total als total super empfinden einfach mit den Händen passieren () was irgendwas Plastisches machen mit dem was man hat () also weiß ich nicht oder wenn ich auch jetzt an Schüler denke nicht immer nur alles theoretisch aufarbeiten sondern auch () plastisch aufarbeiten das heißt mal irgendwie was nachbauen was nachstellen was () ähm () genau () also nicht immer nur auf dem einen Weg [...]

Für das eigene Lernen unterscheidet StudentinB2 das körperliche Herstellen als plastisches Aufarbeiten vom theoretischen Aufarbeiten. Für das Lehren und Lernen in der Schule erscheinen zwei Vermittlungsformen: Die eine hebt als kommunikativ-reflexive Vermittlung den Austausch und das Feedback hervor. Die andere ist das Nachbauen und Nachstellen von Inhalten, was hier an mimetisches Lernen erinnert, in dem imitatorisch Sachzusammenhänge konstruiert werden. Kreativität fokussiert damit körperliche sowie materiell-gestalterische Aspekte des Lernens.

Im Hinblick auf die Raumgestaltung wird in den Interviews der konkrete Raum der Lernwerkstatt in Differenz zu wenig anregend eingerichteten Seminarräumen gesetzt. Deren Ausstattung begrenzt sich üblicherweise auf weiße Wände sowie Whiteboard/Tafel und *„dann sind die Tische meistens in Reihe angeordnet“* (StudentinB2). Lernwerkstatt geht mit der Erwartung einher, bisherige Raumgestaltung und -konstellation durch farbige, ansprechende Wände und bewegliche Tische aufzubrechen.

Interessant ist aber auch, wie der ‚ansprechende‘ und ‚schöne‘ Raum ins Verhältnis zur Wertschätzung der Hochschule gegenüber sich selbst als Studierender und der eigenen Motivation gesetzt wird.

StudentinB1: Das ist ansprechender man denkt OH da hat sich jemand Mühe gegeben für uns dass wir hier sind [...] dit wär für uns 'ne Bereicherung weil wir () uns wohler fühlen (Lachen) u:nd ähm () unsere Arbeit total toller macht

Ausgedrückt wird so die Erwartung, ernst genommen zu werden und gern zum Studieren (in die Lernwerkstatt) zu kommen.

StudentB2: Uniatmosphäre ist so () ja doch so steril es ist halt nicht wie Zuhause es ist halt so ein anderes Gefühl man weiß halt jetzt ok mmh man sitzt hier in nem Raum da gehts hier irgendwie um Kommunikation hin und her Wissen aufnehmen () und das macht ja ich will jetzt nicht sagen dass das einen angespannt macht aber man ist halt dann doch direkt schon drin wenn man sonen weißen Raum hat und das würde es vielleicht ein bisschen lockerer machen [...] wenn DA drin die Seminare anderes und lockerer ablaufen sollen dann find ich das gar nicht so verkehrt dass da die Wände farbig sind weil das einfach auflockert und () ja es ist halt freundlich ne wenn man reinkommt und so es sind Farben zum wohlfühlen

StudentB3: Ich finde es hat so Klassenraumatmosphäre wenn jetzt noch ein paar Bilder an der Wand hängen würden wäre es Klassenzimmer oder?

‚Uniatmosphäre‘ erzeugt die Differenz Konzentrieren vs. Entspannen und Lernen vs. Nichtlernen, damit eine Unterscheidung formaler und informeller Kontexte. Die Beschäftigung mit Studieninhalten zählt nicht zur Freizeitgestaltung Studierender, und farbige Räume zählen nicht zur Erwartung Studierender an Studieren.

Mit einer Gestaltung der Wände wird einerseits eine aufgelockerte, freundliche Atmosphäre verbunden, andererseits aber auch ein Grundschulsetting konstruiert, das im Interview (im weiteren Verlauf) als nicht adäquat zu einem Studium abgelehnt wird. Dieses Beispiel einer sinnlich anregenden Atmosphäre zeigt hier auch die Schwierigkeit, die mit einer räumlichen Änderung einhergeht: Lernwerkstatt als gestalteter Raum konfiguriert hier mit der Erwartung an vermeintlich richtige, also bewährte Studienpraxis. Ein Aspekt, der für die Implementation entscheidend ist, da er aufzeigt, wie Innovation immer auch bedeutet, die Auseinandersetzung mit dem Neuen, Fremden bzw. Ungewohnten zu provozieren.

4 Das viersäulige Konzept der Erfurter Lernwerkstatt

In einem sich an die dargestellten Gruppendiskussionen anknüpfenden Schritt der Implementation wurden die fünf induktiv herausgearbeiteten Funktionsbereiche zu einem pädagogischen Konzept der Lernwerkstatt verdichtet (vgl. dazu auch Godau et al. 2018). Zusammengefasst wurden Intensivierung und Flexibilisierung zum Erfahrungslernen. Kollektivierung und Transferierung wurden gefasst unter dem situierten Lernen (Lave & Wenger 1991). Ästhetisierung wurde aufgeteilt in Materialität und Ästhetik, wobei ersteres die Dinge, Materialien, Artefakte, Medien, Technologien usw. und letzteres die Wahrnehmung sowie kreativ-schöpferisches Handeln in den Fokus nimmt.

Erfahrungslernen schließt an die pragmatische Theorielinie bzw. an Deweys (2011) Erfahrungskonzept an. Ausgehend vom Zusammenbruch präreflexiver, situierter Gewohnheiten (*habits*), der konstituierend für das Problem ist, wird in Prozessen im Modus des Versuch-Irrtums das Handlungsrepertoire erweitert. Die Prämisse des ‚learning by doing‘ fällt damit nicht zurück in einen reflexionslosen Aktivismus, sondern meint die individuelle Betroffenheit des Subjekts, das nicht mehr so handeln kann wie zuvor. Die Erarbeitung neuer Handlungs- und Sichtweisen gestaltet sich als reflexiver, kontingenter Prozess. Als Erfahrung kann dieser sich dann stabilisieren, wenn kontinuierliche Anschlussmöglichkeiten Lernen aus ihrer Ereignishaftigkeit befreien. Damit ist jenes Verständnis von Lernen als Erfahrung eng verknüpft mit einer nicht von außen herstellbaren persönlichen Relevanz, der Entwicklung einer forschenden Haltung und praktischen Handelns.

Hochschuldidaktisch schließen an diese theoretischen Prämissen Lehr-Lern-Konzepte des explorativen, entdeckenden und problemorientierten Lernens in der Lehramtsausbildung an (vgl. z.B. Coelen & Müller-Naendrup 2013; Reitinger 2016; Wildt 2005). Weiter resultiert daraus eine Öffnung gegenüber neuen, zukünftigen bzw. unerwarteten Problemstellungen im Sinne einer Kontingenzerfahrung als reflexive Bewussterwerden von Andersmöglichkeiten in Lern- und

Bildungsprozessen. Und schließlich initiiert der Erfahrungsprozess stets die Selbstständigkeit und Selbstreflexion. Diese biographische Komponente kann anders beschrieben werden als Prozess, „eigene, selbst gewählte Fragen zu verfolgen und beim Finden von Antworten sich selbst zu begegnen“ (Bolland & Spahn 2016, 56). Auf diese Weise sollen intensivere, also tiefgreifende sowie flexiblere Beschäftigungen mit dem eigenen Lernen im Studium ermöglicht werden.

Situieretes Lernen geht in seiner theoretischen Fundierung von der Annahme aus, dass Lernen, Kognition und Wissen situationsgebunden (*situieret*) sind. Lernen beschreibt den aktiven, freiwilligen und kollaborativen Prozess (Stichwort: Peer-Lernen) des Hineinwachsens – von legitimer peripherer Anteilnahme zur vollständigen Partizipation – in eine Kultur, Praxis bzw. Gemeinschaft. Lernort ist die *Community of Practice*. Diese kennzeichnet sich als Zusammenwirken der drei Merkmale Gemeinschaft (*Community*), zugrundeliegender Interessensbereich (*Domain*) und Pool gemeinsam entwickelter Ressourcen wie Erfahrungen, Geschichten und Tools (*Practice*) (vgl. Wenger 2016, 2). In regelmäßig stattfindenden Interaktionen werden in ko-konstruktiven Prozessen Bedeutungen ausgehandelt sowie Ideen und Erfahrungen unter den Mitgliedern der Community ausgetauscht. Die Konsequenz ist ein hochschulisches Lernen, das sich „auf komplexe Problemstellungen unter möglichst authentischen Bedingungen beziehen sollte, in der Problembearbeitung multiple Perspektiven einzunehmen erlaubt, in artikulierter Form Reflexion anregt und bevorzugt in sozialem Austausch stattfindet“ (Wildt 2003, 17).

Materialität taucht seit jeher im Diskurs um Lernwerkstätten auf. Gesprochen wird vom Lernen mit und an den *Dingen* oder von der Lernwerkstatt als „dritte(m) Pädagoge(n)“⁴ (Müller-Neandrup 2013). Mit der Materialität von Lernen und Bildung werden sowohl Naturmaterialien und analoge Technologien (Bücher, Scheren, Spiele etc.) sowie digitale Technologien (Smart-Boards, Laptops, Tablets etc.) in ihrer aktiven konstitutiven Rolle am Sozialen eingeschlossen. Betont wird indes das Mithandeln sowie die Delegation des Sozialen an Dingen im (hochschulischen) Alltag (z.B. abgeschlossene Türen oder in Fachdisziplinen differenzierte Bücherregale). Maßgeblich gilt die Kontingenz der Dinge, das Umnutzen, das Neugebrauchen der Dinge für die Anregung von Bildungsprozessen gegenüber intuitiver, gewohnheitsmäßiger oder routinierter Nutzungen in Lernprozessen. „Bildung ist die Antwort auf die Möglichkeiten der Dinge“ (Zirfas & Klepacki 2013, 54). Betont wird zudem immer wieder die Rolle des Designs innerhalb der Ausbildung von Professionswissen (vgl. Mishra & Koesch 2009) bzw. die Er-

4 Die Rede um die Delegation erzieherischer Intentionen in der Akteurswerdung des Raums ist kein genuines Konzept des Lernwerkstatt-Diskurses, wobei jedoch die Herkunft des Raums als „dritter Pädagoge/Erzieher“ umstritten ist (vgl. Nugel 2014, 137).

stellung von Materialien als Ausgangspunkt des Transfers (Kaiser 2016, 217) in unterrichtliche Praxis.

Ästhetik als Prämisse pädagogischer Lernprozesse ist nicht auf künstlerische Fächer wie Musik, Kunst oder Darstellendes Spiel zu beschränken. Vielmehr betonen viele Lernwerkstätten ästhetische Ansprüche bei der Raumgestaltung (vgl. Franz 2012), verstehen sich als „Ästhetische Werkstatt“ (Brenne 2017), legen Wert auf die Verknüpfung sachbezogener und künstlerisch-ästhetischer Zugangsweisen und Ausdrucksformen (vgl. Müller-Naendrup 2013, 104) oder betonen das Kreativ-Schöpferische, die Abkehr von reiner Produktorientierung zugunsten der Integration auch zweckfreier bzw. selbstzweckhafter Prozesse (vgl. Reitinger 2016, 39). Die Sensibilisierung für sinnlich-ästhetische Wahrnehmungsmomente erhebt den Anspruch, neben sinnstiftenden bzw. bedeutungskonstruierenden Prozessen auch kontemplative („bloß“ sinnliche, bedeutungsfreie) Prozesse zuzulassen (vgl. Seel 2003). Daneben sind künstlerisch-gestalterische Momente (1) ebenso konstitutiv in Prozessen des Designs von Unterrichtsmaterialien, damit wiederum anschlussfähig an Fragen der Professionalisierung von Lehrer_innen (vgl. Heitzmann, A.; Niggli; Koh et al., 2016). Und in der Betonung (2) von Erlebens- sowie Erfahrungsmomenten gewinnen sinnlich-schöpferische gleichsam wie kognitive Qualitäten an Bedeutung.

Die vier Dimensionen sind lediglich in ihrer heuristischen Form analytisch trennbar. Sie vereinen die Differenzen des individuellen und kollektiven Lernens in soziomateriellen Umwelten mit dem Ziel eines umfassenden und innovativen Verständnisses hochschulischer (Aus-)Bildung im Lehramt, das fachlich-wissenschaftliche wie künstlerisch-kreative Prozesse gleichermaßen betont. Damit erfüllt das Konzept der Lernwerkstatt Ansprüche einer zeitgemäßen Lehramtsausbildung und ermöglicht als Heuristik die Erforschung des Lernens in einer Hochschullernwerkstatt.

5 Ausblick

Der Beitrag skizziert die empirisch-begründete Implementation einer Hochschullernwerkstatt an der Universität Erfurt. Vor der Folie eines systemisch-konstruktivistischen Verständnisses von Innovation als besserartige Neuheit wird ein hochschulpädagogisches Konzept vorgestellt, das in engem Bezug zu Erwartungen und Überzeugungen relevanter hochschulischer Akteursgruppen und Hochschulstrukturen entwickelt wurde.

In der Implementation des Konzepts nutzen wir organisationale Strategien und wissenschaftliche Methoden, um die Bekanntmachung, Akzeptanz, Erprobung und Weiterentwicklung dieses pädagogischen Lernwerkstattkonzepts zu realisieren.

Die Lernwerkstatt der Universität Erfurt stellt infolgedessen eine räumliche Lernumgebung dar, in der Studieren ein selbstreflexives und kollektives Auseinandersetzen mit relevanten Problemstellungen im soziomaterialen Kontext bedeutet. Und Lernen stellt darin einen aktiv explorativen und ko-konstruktiven Prozess der Selbst- und Weltbegegnung dar, in dem zukunftsorientiertes, berufsbezogenes Handeln, Kreativität und ästhetisch-atmosphärisches Erleben gleichsam wichtig sind wie das Mitwirken der *Dinge* und des Raums an der Konstitution von Wirklichkeit.

Uns ist dabei bewusst, dass mit der Umsetzung des Konzeptes Konsequenzen für Studierende, Hochschullehrende und für Ausbildungsstrukturen verbunden sind. Auf diese Konsequenzen richtet sich u. a. die formative und summative Evaluation der Lernwerkstatt. Deren Ergebnisse werden wiederum Auswirkungen auf die Weiterentwicklung des Konzeptes haben.

Literatur

- Bolland, Angela & Spahn, Lea (2016): Zum Ansatz des biographischen Lernens in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Spurensuche in pädagogischen Werkstätten. In: Schude, Sabrina/Bosse, Dorit/ Klusmeyer, Jens (Hrsg.): Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule. Wiesbaden: Springer, 55-72.
- Brenne, Andreas (2017): Die Ästhetische Werkstatt – ästhetisch-forschende Zugänge im Kunstunterricht. In: Kekeritz, Mirja/Graf, Ulrike/Brenne, Andreas/Fiegert, Monika/Gläser, Eva/Kunze, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 58-66.
- Charmaz, Kathy (2006): Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis. Los Angeles: Sage Publications.
- Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.) (2013): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer.
- Dewey, John (2011): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Herausgegeben von Jürgen Oelkers. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Ernst, Karin & Wedekind, Hartmut (Hrsg.) (1993): Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich. Eine Dokumentation. Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Franz, Eva-Kristina (2012): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Godau, Marc; Tänzer, Sandra; Berger, Marcus; Lingemann, Jana & Mannhaupt, Gerd (2018): Studieren in der Lernwerkstatt. Erwartungen, Möglichkeiten und Herausforderungen für die Lehrerinnen*bildung (nicht nur) in der Didaktik des Sachunterrichts. In: Franz, Ute/Giest, Hartmut/ Hartinger, Andreas/Heinrich-Dönges, Anja/Reinhoffer, Bernd (Hrsg.): GDSU-Journal, H.8, 47-65.
- Hagstedt, Herbert (2016). Lernen im Selbstversuch. Wie Studienwerkstätten sich über forschende Lerngelegenheiten definieren können. In: Schude, Sabrina/Bosse, Dorit/Klusmeyer, Jens (Hrsg.): Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer, 21-36.
- Heitzmann, Anni & Niggli, Alois (2010): Lehrmittel – ihre Bedeutung für Bildungsprozesse und die Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 28. Jg., H.1, 6-19.

- Heppekausen, Jutta (2013): Beobachtung, Selbstbeobachtung und Reflexion in der Lernbegleitung. In: Hendrik Coelen/Barbara Müller-Naendrup (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung, Wiesbaden: Springer, 109-126.
- Hildebrandt, Elke & Weisshaupt, Mark (2013): Spielen in der Lernwerkstatt? In: Coelen, Hendrik/Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung, Wiesbaden: Springer, 163-170.
- John, Rene (2013): Innovation als soziales Phänomen. In: Rürup, Matthias & Bormann, Inka (Hrsg.): Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer, 71-88.
- Jütte, Wolfgang; Walber, Markus & Lobe, Claudia (2017): Das Neue in der Hochschullehre Lehrinnovationen aus der Perspektive der hochschulbezogenen Lehr-Lern-Forschung. Wiesbaden: Springer.
- Kaiser, Lena S. (2016): Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogischen Studiengängen. Empirische Studien zur Theorie-Praxis-Verknüpfung. München: kopaed.
- Kekeritz, Mirja; Graf, Ulrike; Brenne, Andreas; Fiegert, Monika; Gläser, Eva & Kunze, Ingrid (2017) (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koh, Joyce Hwee Ling; Chai, Cing Sing; Benjamin, Wong & Hong, Huang-Yao (2015): Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) and Design Thinking: A Framework to Support ICT Lesson Design for 21st Century Learning. In: Asia-Pacific Education Research, 24. Jg., H.3, 535-543.
- Koehler, Matthew J. & Mishra, Punja (2009): What is technological pedagogical content knowledge? In: Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9. Jg., H.1, 60-70.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991): Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Müller-Naendrup, Barbara (2013): Lernwerkstätten als „Dritte Pädagogen“. Räumliche Botschaften von Lernwerkstätten an Hochschulen. In: Coelen, Hendrik/Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer, 193-206.
- Müller-Naendrup, Barbara (1997): Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Nugel, Martin (2014): Erziehungswissenschaftliche Diskurse über Räume der Pädagogik. Eine kritische Analyse. Wiesbaden: Springer.
- Nohl, Arnd-Michael (2017): Die Materialität impliziten Wissens. In: Kraus, Anja/Budde, Jürgen/Hietze, Maud/Wulf, Christoph (Hrsg.): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim Basel: Beltz, 541-551.
- Reinmann, Gabi (2005): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. In: Unterrichtswissenschaft, 33. Jg., 52-69.
- Reitinger, Johannes (2016): Die Lern- bzw. Studienwerkstatt als Raum für selbstbestimmtes forschendes Lernen. In: Schude, Sabrina/Bosse, Dorit/Klusmeyer, Jens (Hrsg.): Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule. Wiesbaden: Springer, 37-54.
- Rumpf, Dietlinde & Schöps, Miriam (2013): Hochschulwerkstätten als Raum für Kooperation. In: Coelen, Hendrik/Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer, S.31-40.
- Rürup, Matthias & Bormann, Inka (Hrsg.) (2013): Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer.
- Schude, Sabrina; Bosse, Dorit & Klusmeyer, Jens (Hrsg.) (2016): Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule. Wiesbaden: Springer.
- Seel, Martin (2003): Ästhetik des Erscheinens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Stieve, Claus (2008): Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit. München: Wilhelm Fink.
- Tuckermann, Harald (2013): Einführung in die systemische Organisationsforschung. Heidelberg: Carl Auer.
- Wenger, Etienne (2016): Communities of practice. A brief introduction, Online unter: <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2013/10/06-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf> (Zugriff: 10.05.2018).
- Wildt, Johannes (2003): „The Shift from Teaching to Learning“ – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studiengängen. In: Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Landtag NRW (Hrsg.): Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem. Reform von Studium und Lehre an den nordrhein-westfälischen Hochschulen im internationalen Kontext. Düsseldorf: Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Landtag, 14-18.
- Zirfas, Jörg & Klepacki, Leopold (2013): Die Performativität der Dinge. Pädagogische Reflexionen über Bildung und Design. In: Nohl, Arnd-Michael/Wulf, Christoph (Hrsg.): Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse. Wiesbaden: Springer, 43-57.

*Kathrin Kramer, Dietlinde Rumpf, Miriam Schöps und
Siglinde Spuller*

Die Ambivalenz strukturierender Bedingungen Überlegungen zu Einflussfaktoren auf studentische Tätigkeiten in der Hochschullernwerkstatt

Abstract

Mit jeder Entscheidung zur Seminarplanung nehmen Dozierende Einfluss auf studentische Lernprozesse. Hinsichtlich einer angestrebten Befähigung zu selbstbestimmtem, kooperativem und reflexivem Lernen und einer Begleitung ‚auf Augenhöhe‘ ist ein Nachdenken über diese Einflussnahmen in Lernwerkstatt-Angeboten besonders relevant. Der Beitrag stellt vier Lernformate vor und fragt, welche Bedingungen Studierende in Lernprozessreflexionen und Beobachtungen thematisierten. Dazu werden konzeptuelle Kategorien struktureller Bedingungen gebildet. Anhand der Lernformate werden diese exemplarisch, unter Einbezug studentischer Äußerungen sowie von Anregungen aus dem Tagungsforum, diskutiert.

1 Einleitung

Hochschullernwerkstätten als Orte entdeckenden und handlungsorientierten Lernens sollen selbstverantwortliches Arbeiten an eigenen Fragestellungen sowie die Reflexion individueller Lehr- und Lernprozesse ermöglichen (vgl. Müller-Naendrup 1997, 151; Wedekind & Schmude 2017, 186ff.). Materiell gestaltete Umgebungen können dabei eine pädagogisch-didaktische Intention transportieren; zeitliche Strukturen eröffnen Lernräume oder engen diese ein; die Vergabe von ECTS und Noten nimmt Gewichtungen im Bedeutungsgefüge studentischen Lernens vor. Die Organisation der Lernbedingungen und die Prozessbegleitung sind determinierende Faktoren und müssen bei der Gestaltung derartiger Lernprozesse stärker hinterfragt werden (vgl. Rumpf & Schöps 2017, 97; Rangosch-Schneck 2017, 201). Inwiefern strukturelle Entscheidungen Lernen als einen aktiven, konstruktiven und selbstbestimmten Prozess, wie es in Lernwerkstätten angestrebt wird, beeinflussen, soll in diesem Text genauer betrachtet werden.

2 Entwurf konzeptueller Kategorien strukturierender Bedingungen

In kollegialen Reflexionen in der Lernwerkstatt Erziehungswissenschaften (Halle) wurden strukturierende Bedingungen, die Lernen ambivalent beeinflussen können und auf Lehrendenentscheidungen beruhen, beleuchtet und neun konzeptuelle Kategorien extrahiert¹:

Räumen (1), im Verständnis eines konkreten, gestalteten Ortes als Lernumgebung wird eine hohe Bedeutsamkeit durch die Wirkung räumlicher Botschaften (vgl. Müller-Naendrup 1997, 184ff.) u.a. bezüglich Offenheit, Dezentralität und Atmosphäre beigemessen. In Wechselwirkung mit bereitgestellten *Materialien* (2) verfügen sie über Anregungspotential für praktische wie reflexive Tätigkeiten (vgl. Grummt, Schöps & Veber in diesem Band). Material ist u.a. Träger von Bedeutungen, inspiriert zum Dialog und transportiert über seine strukturellen Merkmale inhaltliche Aspekte. Eine (Über)Macht der Materialität kann jedoch auch als einschränkend (vgl. Schneider & Schwarzkopf 2013, 181) wahrgenommen und eine „normierende Wirkung des Raumes“ (Stieve 2017, 173f.) angenommen werden. *Zeitressourcen* (3) sind unter der Prämisse des ‚zeitvergessenen‘ Lernens nach eigenem Tempo dennoch durch die Seminarstruktur und andere Verpflichtungen bestimmt. Die Entscheidung für ein Zeitformat (wöchentlich oder kompakt) wie auch die „Verzeitlichung“ (Schmidt-Lauff 2014, 116) der Prozesse prägen das Handeln, das soziale Zusammenwirken (segregierend oder verbindend, vgl. ebd.). Eine genauere Betrachtung der *Gruppe der Lernenden* (4) zum einen in Bezug auf die Gruppenkonstellation (Heterogenität der Studierenden, Selbstverständnis, Motive der Teilnahme, soziale Beziehungen, Größe) und zum anderen die Art der Gruppenfindung erscheint bedeutend, um soziale Parameter von Lernprozessen in den Blick zu nehmen. Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass *Leistungsanforderungen* (5) wie: Präsentation/Beleg, Bewertung, Anrechenbarkeit im Studiencurriculum genauer betrachtet und auf ihren Einfluss auf den Lernprozess hin diskutiert werden sollten. Die Möglichkeit der *Entscheidungsfreiheit* (6) hinsichtlich einer fakultativen oder (wahl-)obligatorischen Teilnahme kann die Autonomie und Motivation des Lernprozesses ebenso wie die gewährte *Partizipation* (7) der Lernenden an weiteren strukturellen Entscheidungen (sozial, methodisch und/oder inhaltlich) bedingen. Diese Entscheidungsfreiheit und Mitbestimmung verlangt Konzentration und Entscheidungsfähigkeit ab, was von Studierenden immer wieder als große Schwierigkeit wahrgenommen wird (vgl. Rangosch-Schneck 2017, 207). Das beschriebene ‚Krisenerleben‘ bzw. der ‚Freiheitsschock‘ bedarf einer (*Prozess-*)*Begleitung* (8), welche den Lernprozess sowie die damit ver-

1 Die Analyse geschah auf der Grundlage schriftlicher Reflexionen, einem transkribierten Gruppeninterview und Videoaufnahmen von Studierenden sowie eigenen Erfahrungen der Lernbegleitung.

bundene notwendige Reflexion unterstützend begleitet. Das Selbstverständnis der Lernbegleitung sowie die fachliche und pädagogische Kompetenz gilt es ebenso wie die zu kommunizierenden Zielstellungen zu reflektieren (vgl. ebd. 209f.). In gleicher Weise ist die *Dokumentation* (9) der Handlungen und Erkenntnisse als Grundlage der Reflexion abzuwägen und zum einen unter dem Aspekt des ‚Zwanges zur Präsentation‘ und zum anderen in Bezug auf die Form zu diskutieren. So bieten Lerntagebücher, Selbst- oder Fremdbeobachtungen, Audio- oder Videographie auf der einen Seite unterschiedlich komplexe Formate einer begleitenden Dokumentation und können als Datengrundlagen zur (studentischen) Reflexion und Analyse des Lernprozesses genutzt werden. Auf der anderen Seite stellen diese jedoch auch ein Selektionsproblem (vgl. Herrle u.a. 2016, 9f.) und eine Öffentlichkeit individuellen Lernens her.

3 Unterschiedliche Lehr- und Lernformate im Fokus einzelner Determinanten

3.1 Spielmaterialien – Spiel mit Materialien: Zeit und Leistungsanforderung

Alle Studierenden des Lehramtes Grundschule belegen im Verlauf ihres Studiums an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg drei frei wählbare Module (*Entscheidungsfreiheit*) der Fächerübergreifenden Grundschuldidaktik, deren Leistungsnachweise nicht benotet, sondern bestanden werden (*Leistungsanforderung*). Damit wird intendiert, die Studierenden von einem unmittelbaren Leistungsdruck zu entbinden und Freiräume für ein dem Konzept ‚Lernwerkstatt‘ entsprechendes kooperatives und gleichzeitig individualisiertes Arbeiten zu schaffen (vgl. Rumpf & Schöps 2013, 31ff.). Dieser Hintergrund bildet den formalen wie konzeptionellen Rahmen des Seminars, das als Blockveranstaltung an zwei aufeinanderfolgenden Wochenenden stattfand (*Zeit*) und so den Teilnehmenden ein intensives Eintauchen in die thematischen Zusammenhänge erlauben sollte. Im Seminar wurde eine Annäherung an Aspekte des Materials und dessen Wirkungen angestrebt. Dies wird entsprechend den „Prinzipien der LERNwerkstatt-Aktivitäten“ (Müller-Naendrup 1997, 148) insbesondere durch offene Aufgabenformate ermöglicht.

Spiel weist nach Krappmann (1999, 63) eine enge Anbindung an das skizzierte Lernverständnis auf, bedarf aber eines „entspannten Feldes“, das sowohl Anregung als auch Sicherheit bietet. Neben dem Materialaspekt wird hier explizit auf den „emotionalen Raum“ (vgl. Göppel 2010, 17) als Ort des Spielgeschehens referiert. Verschiedene Aspekte prägen dessen Qualität, besonders entscheidend sind die Einstellung, das Verhalten und die Rolle der Spielleiterinnen und Spielleiter (*Prozessbegleitung*). Vor dem Hintergrund dieser Koordinaten stellte das Seminar

die Teilnehmenden vor die Herausforderung, ein Spielmaterial mit weitestgehend offenem Charakter zu kreieren und dabei gleichzeitig ihren Lernprozess zu beobachten (*Leistungsanforderung*). Dafür bildeten sich Kleingruppen auf freiwilliger Basis (*Gruppe*), deren Größe mit der Dozentin ausgehandelt wurde (*Partizipation*). Die schriftliche *Dokumentation* und Reflexion der Lernbeobachtung bildete die Grundlage für den zwar obligatorischen, aber unbenoteten Leistungsnachweis (*Leistungsanforderung*).

Von den Lernbeobachtungen wurden zwei Ausschnitte in einer kleinen Gruppe mit fachwissenschaftlicher Expertise auf der Tagung in Bremen interpretiert. Transkribierte Kernpassagen der Gruppendiskussion der Workshopteilnehmenden machen die sehr unterschiedlichen und individuellen Lernprozessverläufe im Seminar transparent.

Tab. 1: Transkribierte Interpretationsausschnitte

Interpretationsausschnitt zu Dokument I	Interpretationsausschnitt zu Dokument II
„Sie hatten eigentlich schon ein anderes Ding im Blick, beeindruckt von der Materialvielfalt der Druckwerkstatt. Hat sie inspiriert. Kamen nicht dazu, so schnell etwas daraus zu entwickeln, weil sie sich nämlich unter Druck gesetzt fühlten, weil die anderen schon viel weiter waren. Das heißt, sie haben ihre Idee wieder fallen gelassen und haben die vorstrukturierten Dinge wieder aufgenommen, um doch der Zeit gerecht zu werden.“	„Haben sich von vorgegebenem Material inspirieren lassen. [...] Die Koffergruppe hatte explizit den Anspruch, etwas Eigenes zu entwerfen. Haben sich von ihrem Bauchgefühl leiten lassen. Die Idee des Koffers war ganz stark. Davon haben sie sich nicht abbringen lassen. Das hat uns gepackt. Das finde ich beeindruckend.“

Während sich die erste Gruppe der Studierenden (vgl. Tab. 1, Dokument I) durch den Vergleich mit den anderen unter Zeitdruck und Wettbewerbszwang fühlte, fokussierte die zweite studentische Gruppe (vgl. Tab. 1, Dokument II) konsequent die Entwicklung ihrer eigenen Idee. Die ängstliche Orientierung an den anderen als Maßstab und Konkurrenz waren für sie keine Option. Die erste Studierendengruppe reagierte hingegen sehr sensibel auf die zeitliche Komponente und nahm deshalb das soziale Umfeld eher als Bedrohung wahr. Das veranlasste sie schließlich, die Entwicklung einer eigenen Spielidee zugunsten der Erfüllung der Leistungsanforderung, auch wenn diese unbenotet war, aufzugeben.

Die strukturellen Entscheidungen der Dozierenden in Bezug auf die Leistungsanforderung und die Zeit – mehr oder weniger durch universitäre Rahmenbedingungen vorgegeben – wurden von den Studierenden ambivalent wahrgenommen sowie subjektiv gedeutet und beeinflussten somit ihren Lernprozess. Individuelle Konstruktionen von Erfahrungen und die damit verbundene biografische Sensi-

bilität scheinen maßgebliche Faktoren zu sein, die die Bedeutung des emotionalen Raumes in den Fokus der Betrachtung rücken.

3.2 Lernen entdecken – selbstverantwortetes Lernen und Lernbegleitung: Entscheidungsfreiheit und (Prozess-)Begleitung

Die Akzeptanz der Individualität des Lernprozesses und damit das Schaffen von Offenheit war Ausgangspunkt für das Konzipieren dieser wahlobligatorischen Lehrveranstaltung (*Entscheidungsfreiheit*) im Rahmen der Begleitstudien im Fach Pädagogik. Ziel des Seminars mit dem Titel ‚Lernen entdecken – selbstverantwortetes Lernen und Lernbegleitung‘ war es, forschend-entdeckendes Lernen als selbstbestimmte Methode kennenzulernen und dies anhand einer persönlich bedeutsamen Thematik, die einem derzeitigen subjektiven Interesse entspricht – im Sinne von „persönlichkeitsorientierten Lernsituationen“ (Müller-Naendrup 1997, 144) – zu erleben.

Die Studierenden absolvierten nach vier Seminareinheiten einen Wochenendblock, dem nochmals drei Seminare folgten (*Zeit*). Diese Kombination erwies sich als hilfreich: Nach einer Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen konnten die Studierenden sich auf die Suche nach einer interessierenden Thematik begeben. Die Organisationsplanung, diese zu bearbeiten, konnte langfristig vorbereitet werden. Für den eigenen Lernprozess standen zwei ganze Tage zur Verfügung und die reflektierende Auswertung konnte mit zeitlichem und wohl auch emotionalem Abstand auf einer Metaebene stattfinden.

Für die Lehrveranstaltung standen die drei Räume der Lernwerkstatt mit ihrem umfangreichen Materialangebot (*Raum/Material*) zur Verfügung, die als sehr anregend empfunden wurden:

„Bewegung bei der Arbeit und beim Nachdenken hilft ungemein, damit Dinge sacken können und neue Blickwinkel ausprobiert werden können.“²

Die postulierte Offenheit provozierte bei den Studentinnen vorerst Irritationen:

„Die Unsicherheit vor dem Seminar, was genau wir tun würden und ob oder wie ich mich vorbereiten könnte, war für mich als Studierende, die den stets durchstrukturierten Uni-Betrieb gewohnt ist, zugegebenermaßen nicht ganz einfach, auch wenn ich mich als kreativ und anpassungsfähig bezeichnen würde.“

Die Möglichkeit der Partizipation an der Seminargestaltung und die damit verbundene Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen wurden von den Studentinnen ambivalent beschrieben:

² Zitate der Studentinnen aus ihren Studienarbeiten werden im Folgenden kursiv gedruckt.

„Der Beginn des Wochenendes fühlte sich eher an wie eine recht unangenehme Konfrontation mit dem eigenen, oftmals schwierigen und hemmenden Leistungsanspruch.“

Ihre Kommilitonin sah die Zielstellung enger bezogen auf ihr künftiges Berufsfeld:

„Der Blick auf den Einsatz der erlebten Methode stand für mich mehr im Fokus als der eigene Wissenserwerb zur selbsterdachten Fragestellung, da ich im gesamten Arbeitsprozess meine zukünftige Rolle als Lernbegleiterin mehr im Blick hatte als den Erkenntnisgewinn in meiner auserwählten Problemstellung.“

Die Erkenntnisse, die sie im Rahmen der Bearbeitung ihres Themas gewann, entsprachen nicht ihren Erwartungen an ein Pädagogik-Seminar. Die Verpflichtung auf eine eigene Fragestellung wurde von ihr als unbegründeter Zeitaufwand empfunden.

Im Seminar sollten die Studierenden einen persönlich bedeutsamen Lernprozess erleben, was durchaus euphorisch mit der Aussage, *„dass ich erstmals im Rahmen der Universität ein Flow-Erleben hatte“*, bestätigt wurde. Die Seminarbedingungen in dieser kleinen Gruppe waren optimal. Die Lernbegleitung konnten zwei Kolleginnen übernehmen, so dass kontinuierlich Absprachen und Analysen auf die gewählten Themen der Studierenden, aber auch auf individuelle Befindlichkeiten und Gruppenprozesse bezogen, möglich waren. Die Arbeitsatmosphäre (*Gruppen/Raum/Material*) wurde von den Studentinnen durchweg als *„super“* und *„anregend“* beschrieben – Einschätzungen, die allerdings nicht übertragen werden können, wie in der Diskussion im Rahmen der Bremer Tagung deutlich wurde. Als wichtigste Frage wurde die nach Art und Umfang der Instruktion, die nicht für alle Studierenden gleichermaßen sein könne, benannt. Es bleibt immer wieder neu auszuloten, was dies bei aller grundsätzlichen Zurückhaltung der Lernbegleitung jeweils bedeutet. Wie viel Unsicherheit kann Studierenden zugemutet werden? Wie viel fachlichen Input – auch die Eingrenzung auf Themen – können Studierende erwarten? Sind wir berechtigt, sie derart privat herauszufordern, in der Hoffnung, dass sie mit diesem nur sie angehenden Lernprozess – der seminaröffentlich ausgetragen wird – tiefe Eindrücke in Bezug auf die methodische Arbeitsweise des entdeckenden Lernens erhalten? Wenn andererseits die Auseinandersetzung nicht stattfindet, sind prägende Erkenntnisse durch dieses induktive Vorgehen nicht zu erwarten.

Potenzial von Lernwerkstätten ist es, genau diese Lernprozesse herauszufordern, Irritationen zu provozieren und Lernbegleitung in den komplexen und unsicheren Auseinandersetzungen zu bieten und zunehmend zu schärfen.

Zudem bleibt systematisch zu beobachten, wie die Studierenden mit unterschiedlichen Seminarformaten umgehen. Dafür braucht es jeweils differenzierte Beschreibungen der Praktiken der Lernbegleitung und deren qualitative Reflexio-

nen, um didaktische und pädagogische Handlungsoptionen begründeter benennen zu können.

3.3 Musik ohne Grenzen – ein freies studentisches Projekt: Raum/Material und Prozessbegleitung/Partizipation

Neben curricular eingebundenen Angeboten in der Lernwerkstatt wurde dieses ‚freie‘ Projekt (*Entscheidungsfreiheit*) von vier befreundeten Musikpädagogikstudierenden (*Gruppe*) umgesetzt. Es fand ein Jahr lang wöchentlich zu einer selbstgewählten Zeit statt (*Zeit*). Das Angebot richtete sich allgemein an Kinder und Jugendliche,³ welche Lust und Interesse an Musik⁴ haben. Musikalische Aktivitäten, wie das Kennenlernen und Ausprobieren von Instrumenten, Musikhören, Singen und Rhythmusübungen, wurden mit gruppendynamischen Aktivitäten wie Spiel, Tanz, Gestalten und Theater kombiniert. Diese fanden in den Räumen der Lernwerkstatt – in der Großgruppe meist im Bühnenraum oder auf der Freifläche, die Kleingruppen- und Einzelarbeit in den mit unterschiedlichen Materialien angereicherten Räumen – statt (*Raum/Material*).

Nutzten die Studierenden zu Beginn hauptsächlich die vorhandenen Musikinstrumente für die Planung und Durchführung der Angebote, so ließen sie sich im Verlauf des Projektes von anderen Materialien zu unterschiedlichen Aktivitäten inspirieren. Auf die Frage, ob die Räume und Materialien der Lernwerkstatt einen direkten Einfluss auf die Arbeit der Studierenden hatten, antwortete eine Studentin⁵:

„Schon, auf die Formung des Projektes irgendwie. Wir haben ja angefangen mit sehr losen Ideen, und der Raum hat es schon sehr geprägt. [...] Und auch diese kleinen Räume, dass wir eventuell auch mal diesen Bastelraum dahinten haben und den Raum mit den vielen Tischen zum Basteln oder halt auch diesen großen freien Raum, für viel Bewegung und so. Stellt euch mal vor, wir hätten die nicht, bei diesem Piraten-Ding oder so, das hätten wir in einem Raum im Institut überhaupt nicht machen können.“

Das Projekt wurde von einer Mitarbeiterin der Lernwerkstatt unterstützt und begleitet. Diese nahm an den Aktivitäten teil, beobachtete die Interaktionen und regte im Anschluss an jede Stunde eine gemeinsame Reflexion an (*Prozessbegleitung*). Die detaillierte Planung der Aktivitäten mit den Kindern und Jugendlichen oblag den Studierenden. Ein Student beschrieb die erlebte Lernbegleitung:

3 Im Laufe des Jahres nahmen 13 Kinder und Jugendliche im Alter von drei bis 13 Jahren mit Fluchterfahrung u.a. aus Syrien, dem Iran, aus Serbien, Bosnien und Albanien an dem Angebot teil.

4 In diesem Kontext wurde Musik als transkulturelles und metasprachliches Verständigungsmittel verstanden.

5 Die folgenden Zitate stammen aus einem transkribierten Gruppeninterview mit den Studierenden.

„Ich kenne solche Situationen eigentlich nur aus schulpraktischen Übungen, wo der Dozent so etwas macht, so von außen noch mit dazu kommt. Und das ist immer was anderes, weil man da ja auch immer benotet wird, und mit dem Dozenten entwickelt sich nicht so ein Gespräch auf einer Ebene. Und es ist auch glaube ich immer ganz cool, dass wir dann noch diese Planung haben, die wir für uns machen. Und du bist überrascht, was passiert. So bist du noch mehr von außen dabei, oder? Also kannst das, glaube ich, noch besser einschätzen als wir.“

Da es sich um ein freies, curricular nicht eingebundenes Projekt handelte, gab es keine direkten Vorgaben einer schriftlichen Reflexion oder Präsentation, lediglich die Bitte, das Angebot im Rahmen eines Werkstattabends⁶ sowie bei der ‚Langen Nacht der Wissenschaft‘ vorzustellen (*Leistungsanforderung*). Diese ‚Anforderung‘ wurde von einer Studentin wie folgt wahrgenommen:

„Aber stimmt, wir haben den Prozess noch einmal reflektiert. Noch einmal, was war am Anfang, und haben die Entwicklung noch einmal gut überblickt. [...] Es ist auch schön, dass man eine Gelegenheit hat, Erfahrungen zu teilen, glaube ich. Oder halt auch Fortschritte so mitzuteilen und Prozesse und so.“

Den Studierenden konnte in diesem Projekt an den Strukturentscheidungen ihres Lernprozesses in Bezug auf das methodische Vorgehen, die inhaltliche, organisatorische und soziale Gestaltung, ein Höchstmaß an Partizipation gewährt werden. Sie nutzten die Räume und Materialien auf unterschiedlichste Weise und erlebten sich selbst in verschiedenen Rollen. Sie probierten (sich) aus, machten ‚Fehler‘ und entdeckten Neues, waren euphorisch, enttäuscht, hilflos und stellten sich und ihr pädagogisches Handeln immer wieder in Frage. Dies wurde insbesondere in den anschließenden Reflexionsgesprächen deutlich. Der Lernbegleitung kam in diesem Projekt eine besondere Bedeutung, verbunden mit verschiedenen Herausforderungen, zu. Was genau wird in der nächsten Stunde passieren? Wann wird der Lernprozess der Studierenden durch ein zu frühes ‚Eingreifen‘ verhindert und wann ist dieses jedoch notwendig? Welches Maß an Instruktion wird erwartet? Wie wirkt sich die Bitte der Vorstellung des Projektes für Dritte auf den Lernprozess aus? Zum einen nahm die Lernbegleiterin Einfluss auf den Lernprozess der Studierenden, indem sie diesen in den anschließenden Reflexionstreffen zu strukturieren suchte, die Vorstellung des Angebotes für Dritte erbat und das abschließende Gruppeninterview führte. Zum anderen ermöglichte dieses Projekt der Lernbegleitung ihre eigene Arbeit immer wieder zu hinterfragen und neue Erfahrungen in diesem Bereich zu erlangen. Eine ehrliche und konstruktive Rückmeldung für Studierende und Lernbegleitung konnte aufgrund der kleinen und

6 Diese finden an Mittwochabenden im Studienbegleitprogramm der Lernwerkstatt statt und richten sich an Studierende und Dozierende der Erziehungswissenschaften, Lehrämter und Interessierte.

vertrauten Gruppe geschehen und machte dieses zu einem entdeckenden, selbstbestimmten Lernprozess für die Studierenden und die Lernbegleitung.

3.4 „Runde Sache“ – Lernbegleitungshandeln im Schülerprojekt: Dokumentation und (Prozess-)Begleitung

Das Angebot, in der Hochschullernwerkstatt projektbasiert mit Gymnasialschülern⁷ zum Thema „Runde Sache“ zu arbeiten und deren entdeckendes, themenbezogenes Lernen an eigenen Fragen zu organisieren und zu begleiten, nahmen acht Studierende aller Lehramtsstudiengänge wahr (*Gruppe*). Für die Vorbereitung der Studierenden sowie für die sich anschließende Projektarbeit mit den Schülern konnten neben allen Räumen und Materialien der Lernwerkstatt ein spezifisches Materialarrangement⁸ (Dinge mit mechanischen, ökologischen etc. Bezügen zum Thema) genutzt werden (*Material/Raum*). Die weitere inhaltliche, methodische und soziale Gestaltung des Projektes wurde durch die Studierenden verantwortet und ausgehend von Ideen der Schüler vorbereitet (*Partizipation*). Im Projektverlauf ermöglichten die getrennten Räume weitgehend ungestörte Arbeitsphasen für die Schüler, die dort von der studentischen Begleitung oder von Mitschülern hin und wieder aufgesucht wurden. Spontan wurde auf weitere Materialien wie Werkzeuge, Baumaterial und Technik der Lernwerkstatt zugegriffen (*Raum/Material*).

Eine Einbindung in Studienstrukturen war im Modul „Außerunterrichtliches pädagogisches Praktikum“ möglich. Dieses schließt mit einem unbenoteten Praktikumsbeleg für eine Fallanalyse unter selbstgewählter Fragestellung ab (*Leistungsanforderung*). Drei Studierende nahmen außerhalb eines curricularen Zusammenhanges teil, die anderen wählten aus vielfältigen Projektangeboten dieses aus (*Entscheidungsfreiheit*).

Zeitlich und inhaltlich erfolgte die Organisation in theoretisch-analytischen, praktischen und reflexionsfokussierten Blöcken an fünf Terminen, welche Lernerfahrungen und Lernbegleitungshandeln thematisierten (*Zeit*). Diese wurden gemeinsam verabredet und von der Dozentin vorstrukturiert (*Partizipation*). Fünf Tage begleiteten die Studierenden die Schülergruppe, hier fungierte die Dozentin als Begleitung der Studierenden und initiierte die tägliche Auswertungs- und Reflexionsrunde (*Prozessbegleitung*). Als Grundlage für die Reflexion und Fallarbeit wechselten die Studierenden im Tandem tageweise zwischen Beobachtungs- und Begleitungsrolle. Die Aktivitäten wurden z.T. audiographisch und videographisch dokumentiert (*Dokumentation*).

⁷ Es meldeten sich 14 Schüler (alle männlich) der fünften bis siebten Jahrgangsstufe eines nahen Gymnasiums an, die Schüler konnten das Projekt innerhalb der schulischen Projektwoche frei wählen.

⁸ Basierend auf einer Leihgabe der PH St. Gallen, erweitert.

Eine solche videodokumentierte Lernbegleitungssituation wurde durch nichtbeteiligte Studierende bearbeitet (szenische Beschreibung einer Videosequenz). In deren Analyse wurde die Umsetzung und Bedeutung der Videodokumentation und damit einhergehend die Rolle der Prozessbegleitung besonders thematisiert (*Dokumentation/Prozessbegleitung*). Die studentische Videoaufbereitung fokussiert auf die Interaktion mit der Kamera:

„Der Betreuer [student. Lernbegleiter] dreht sich in Richtung Kamera und scheinbar zu der Person aus dem Off. Er bezieht diese innerhalb seiner Ausführungen in das Geschehen ein: ‘Hatten wir tatsächlich auch schon mal, die Diskussion’. Inhaltlich wird somit die Diskussion über eine viereckige Luftballonform weitergeführt, jedoch verlagert sich erneut der Schwerpunkt der Aufmerksamkeit der Jungen. Ihre Blicke wandern weg vom Betreuer und richten sich auf die Kamera [...]“

Durch die Nutzung der Kamera als Dokumentationsform kam es in der beschriebenen Situation zu einer Beeinflussung der Lernprozesse aller Lernenden in Form einer zeitweisen Verlagerung des Angelpunktes. Das Verhalten des ‚Betreuers‘ in der Szene wird als Unsicherheit gedeutet⁹. Sie könnte auf ein Bedürfnis nach Versicherung oder Legitimation des besprochenen Inhalts, auf eine Kontrollwirkung der (vermeintlich) beobachtenden Kamerafrau (Dozentin) oder auf Unklarheiten in den Rollenverständnissen zurückgeführt werden. Diese Unsicherheiten könnten die eigene Lernbegleitung (Was ist diese Rolle, die ich jetzt ausfüllen soll? Was mache ich, damit ich nicht wie ein typischer Lehrer auftrete?) oder die Prozessbegleitung durch die Dozentin betreffen (Welche Aufgabe übernimmt sie in diesem Setting – beraten, dokumentieren, evaluieren?). Dies ruft erneut die Frage nach der Bedeutung von Sicherheit als Basis für persönlich bedeutsames Lernen auf (vgl. 3.1).

Hinsichtlich der Ausgangsfrage kann geschlossen werden, dass die Entscheidungen der Lernprozessorganisation zur Nutzung der Räume und Materialien der Lernwerkstatt ein ungestörtes Ausprobieren im Sinne des „autotelischen Prinzips“ (Müller-Naendrup 1997, 185) für die Schüler wie für die Studierenden ermöglichte. Dies kann als Potential auch im Erkunden pädagogischer Handlungsmöglichkeiten verstanden werden. Die mit den Studierenden getroffene strukturelle Entscheidung zur Videodokumentation (mobile, detailnahe Dokumentation vs. eine weniger involvierte Raumkamera etc.) wirkt ambivalent, sie ermöglicht komplexe (Selbst)Beobachtung, scheint aber eben diese Ungestörtheit der Lernprozesse zu beeinträchtigen. Wie Studierende so zum entlasteten Probehandeln befähigt werden und dennoch die Dokumentation solcher Handlungssituationen zur Unterstützung fallanalytischer und reflexiver Komponenten im Professionalisierungsprozess ermöglicht werden kann, ist weiter auszuloten. Die Ausgestaltung

⁹ Anregungen aus dem Diskussionsforum im Rahmen der Tagung fließen folgend ein.

der Prozessbegleitung und die (Un?)Vereinbarkeit verschiedener Funktionen (wie Begleiterin und Dokumentarin) muss gemeinsam thematisiert werden, um Studierende angemessen unterstützen zu können.

4 Fazit

Die fokussierte Betrachtung strukturierender Bedingungen, insbesondere in Bezug auf die vier verschiedenen Lernwerkstattangebote, konnte ambivalente Auswirkungen auf die Lernprozesse von Studierenden, aber auch die der Dozierenden und Mitarbeiterinnen der Lernwerkstatt exemplarisch aufzeigen. Neben dem ‚emotionalen Raum‘, dessen Betrachtung den Blick auf Gruppenprozesse (Gruppenfindung, Gruppenzusammensetzung) und Atmosphären (bestimmt auch durch Raum, Zeit, Material, Leistungsanforderung) lenkt, kommt der Lernbegleitung als Person, welche die meisten strukturellen Entscheidungen trifft, eine gesonderte Bedeutung zu. Eine allgemeingültige Antwort auf die Frage, inwiefern strukturelle Entscheidungen Lernen als einen aktiven, konstruktiven und selbstbestimmten Prozess, wie es in Lernwerkstätten angestrebt wird, beeinflussen, scheint nicht sinnvoll, nimmt man die Einzigartigkeit von Lernprozessen und Situationen ernst. Die Vorbereitung der Tagung in Bremen sowie das Verfassen dieses Textes konnte jedoch zeigen, wie wichtig die Reflexion und Analyse struktureller Bedingungen von Lernprozessen ist und welches Potenzial ein kollegialer Austausch in diesem Zusammenhang birgt. Alle Erwägungen zu Einflussfaktoren auf studentischen Tätigkeiten in der Lernwerkstatt sind dabei ‚Mittel zum Zweck‘, um über Lernen nachzudenken. Die differenzierte Reflexion dieser Aktivitäten sollte unabdingbarer Bestandteil der Kooperation aller Dozierenden, insbesondere der in Lernwerkstatt Arbeitenden, sein. Sich selbst als Lernenden wahrzunehmen und eigenes pädagogisches Handeln immer wieder zu hinterfragen, trägt zur individuellen Professionalisierung der Hochschullehrkräfte bei.

Literatur

- Göppel, Rolf (2010): Wie erleben Kinder und Jugendliche die Schule als Bildungsort und als „emotionalen Raum“? In: Göppel, Rolf/Hirblinger, Annedore/Hirblinger, Heiner/Würker, Achim (Hrsg.): Schule als Bildungsort und „emotionaler Raum“. Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zu Unterrichtsgestaltung und Schulkultur. Opladen & Farmington Hills: Budrich, 17-39.
- Herrle, Matthias; Rauin, Udo & Engartner, Tim (2016): Videos als Ressource zur Generierung von Wissen über Unterrichtsrealität(en). In: Rauin, Udo/Herrle, Matthias/Engartner, Tim (Hrsg.): Videanalysen in der Unterrichtsforschung. Weinheim: Beltz, 8-28.
- Krappmann, Lothar (1999): Spielen, Lernen und Bildung. In: Petillon, Hanns/Valtin, Renate (Hrsg.): Spielen in der Grundschule. Grundlagen – Anregungen – Beispiele. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 54-66.

- Müller-Naendrup, Barbara (1997): Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung. Frankfurt a.M./Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Peter Lang, 148-162.
- Rangosch-Schneck, Elisabeth (2017): Nachgefragt: Lernhindernisse und -widerstände in der Lernwerkstattarbeit? Anmerkungen zu spezifischen Herausforderungen für Lernende und Lehrende in Seminarangeboten für (Lehramts-)Studierende. In: Kekeritz, Mirja/Graf, Ulrike/Brenne, Andreas/Fiegert, Monika/Gläser, Eva/Kunze, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 201-211.
- Rumpf, Dietlinde & Schöps, Miriam (2013): Hochschulwerkstätten als Raum für Kooperation. In: Coelen, Hendrik/Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer, 31-40.
- Rumpf, Dietlinde & Schöps, Miriam (2017): Reflexion als Gegenstand qualitativer Forschung. In: Kekeritz, Mirja/Graf, Ulrike/Brenne, Andreas/Fiegert, Monika/Gläser, Eva/Kunze, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 85-99.
- Schmidt-Lauff, Sabine (2014): Zeitprogrammatiken und temporale Semantiken – für eine neue Zeitsensibilität pädagogischen Organisierens. In: Göhlich, Michael/Schröer, Andreas/Schwarz, Jörg/Weber, Susanne Maria (Hrsg.): Organisation und das Neue. Organisation und Pädagogik 15, Wiesbaden: Springer, 115-125.
- VeLW – Verbund europäische Lernwerkstätten (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Bad Urach. Online unter: www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf (Abrufdatum: 08.11.2018).
- Wedekind, Hartmut & Schmude, Corinna (2017): Werkstätten an Hochschulen – Orte des entdeckenden und/oder forschenden Lernens. In: Kekeritz, Mirja/Graf, Ulrike/Brenne, Andreas/Fiegert, Monika/Gläser, Eva/Kunze, Ingrid (Hrsg.) (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 185-200.

Axel Jansa und Lena S. Kaiser

Hochschullernwerkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen – Eine Verortung zwischen berufsfeldbezogenen Kompetenzen, reflektiertem Theorie-Praxis-Bezug und Möglichkeiten einer eigenständigen Positionierung

Abstract

Lernwerkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen stellen noch ein erhebliches Forschungsdesiderat dar. Im Folgenden wird der Versuch unternommen dieser Forschungslücke zu begegnen und zu fragen, welchen Beitrag kindheitspädagogische Lernwerkstätten zur Entwicklung von professionsbezogenem Denken, Können und Handeln im Rahmen der hochschulischen Qualifizierung von Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen leisten können? Ferner wird ein das Theorie-Praxis-Verhältnis diskutierender Einblick in kindheitspädagogische Lernwerkstattarbeit gegeben, der sowohl die Akteurs- als auch die Systemebene tangiert. Vertiefend dazu findet eine exemplarisch-deskriptive Verknüpfung des Lernwerkstattmodells mit dem Reggianischen Atelier statt. Im Konzept der Bildungswerkstatt an der Hochschule Esslingen wird der Reflexion individueller und gruppenbezogener Bildungsprozesse mit verschiedenen Dokumentationsformen Raum gegeben und es erfolgt eine Verknüpfung sehr unterschiedlicher Bildungsbereiche und Konzepte. Im Sinne weitgehender Partizipation tragen Studierende in verschiedenen Lehr-Lern-Formaten wesentlich zur konzeptionellen und materiellen Weiterentwicklung der Bildungswerkstatt bei.

1 Einleitung

Der spezifische Ansatz der Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogischen Studiengängen erschließt sich vor dem Hintergrund der Diskussionen um die Neubestimmung einer Elementardidaktik, in deren Kontext Lernwerkstätten in Kindertageseinrichtungen seit ca. 2005 entstanden sind (vgl. Jansa 2013, 94). Mit der stärkeren Wahrnehmung von Kindertageseinrichtungen als Bildungseinrichtungen gelangte der mit dem Bildungsverständnis direkt verknüpfte Didaktikbegriff in den Fokus der Fachdiskussion.

Im neuen konstruktivistisch begründeten elementardidaktischen Ansatz, welcher von Selbstbildungspotenzialen (Schäfer 2011) ausgeht, steht – als Pendant zur Bildung als zentrale Aktivität der Kinder – die Erziehung als zentrale Aktivität der Erwachsenen. Erziehung wird verstanden als Ermöglichung, Unterstützung und Herausforderung der Selbstbildungskräfte des Kindes (vgl. Schäfer 2011; Liegle 2008). In Bezug darauf ist Bildung zu verstehen als

„das Können und Wissen, das jemand einsetzen kann, um sich an dem sozialen und kulturellen Leben zu beteiligen, und die Aufgaben, die sich ihm dabei stellen, zu lösen. In diesem Sinne ist jeder Mensch auf eine persönliche Weise schon immer gebildet; denn jeder Mensch bringt Ressourcen mit, mit welchen er Wirklichkeit sinnvoll verstehen und Problemstellungen lösen kann“. (Schäfer 2016, 6; vgl. Schäfer 2011, 36).

Dieses grundlegende und von Lebensaltern unabhängige Bildungsverständnis macht deutlich, dass die konstruktivistisch begründete Elementardidaktik in besonderer Weise an Lernwerkstattarbeit, wie sie im Positionspapier des Verbandes europäischer Lernwerkstätten (vgl. VeLW 2009) definiert wird, anschlussfähig ist und vor allem in Qualifizierungsprozessen von Studierenden durch Lernwerkstattarbeit in einem doppeldidaktischen Sinn erschließbar wird. Es ergeben sich daraus drei bedeutsame Postulate für das Arbeiten in kindheitspädagogischen Lernwerkstätten an Hochschulen:

1. Das konstruktivistische Bild vom kompetenten Lerner, der sich in aktiven Auseinandersetzungsprozessen mit der sozialen und materiellen Umwelt befindet, impliziert, dass das Prinzip *Bildung = Selbstbildung* auch für Studierende gelten muss, woraus sich eine Präferenz für eine konstruktivistische Hochschuldidaktik ergibt. Dem konstruktivistischen Lernverständnis hochschuldidaktisch folgend, sind Bildungsprozesse zu initiieren, die einen Zusammenhang von Wissen und Handeln herstellen, um verkörperte erfahrungsbezogene Haltungen bei den Studierenden zu evozieren.
2. Es besteht ein didaktisches Verweisungsverhältnis zwischen den Formen hochschulischen Lernens und elementardidaktischen Handlungsformen mit bestimmten Settings, wie sie die zukünftigen Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen in der Praxis entweder vorfinden oder selbst initiieren. Dies kann auch auf lernwerkstattspezifische Lernformen, die in partizipatorische Bildungsprozesse münden (vgl. VeLW 2009, 4), bezogen werden. Einer partizipatorischen Didaktik – wie sie in Anlehnung an die Reggio-Pädagogik auch in lernwerkstattspezifischen Lernformen stattfinden kann – schafft dafür einen geeigneten Rahmen. Innerhalb einer solchen Didaktik können Kinder ihr Interesse an Dingen mit den Beziehungen zu anderen Kindern und den pädagogischen Fachkräften verbinden. Ein gemeinsames Denken und Handeln steht dabei im Mittelpunkt. Erst durch den Zusammenschluss der individuellen Potenziale aller Beteiligten, den eine solche Didaktik herausfordert, werden neue

Ideen hervorgebracht. Demnach geht es darum, Bildungsprozesse bei Kindern und Erwachsenen in Gang zu bringen, die durch die Verknüpfung aller individuellen Potenziale erst entstehen und dabei die Möglichkeiten des Einzelnen überschreiten (vgl. Kaiser & Schäfer 2016, 8).

3. Der für die kindheitspädagogischen Studiengänge formulierte Anspruch eines Theorie-Praxis-Bezugs (vgl. bspw. Robert Bosch Stiftung 2008) lässt sich in besonderem Maße über hochschulische Lernwerkstätten als Orte der Praxiserprobung und -begegnung umsetzen (vgl. Jansa 2016, 62).

2 Kindheitspädagogik an Hochschulen – Neue Herausforderungen

Dieser oben skizzierte Anspruch eines Theorie-Praxis-Bezugs stellt Hochschulen vor neue Herausforderungen. Mit der akademischen Qualifizierung von kindheitspädagogischen Fachkräften wird eine Qualitätssteigerung der Betreuung und Bildung von Kindern sowie der Institutionen der Kindertagesbetreuung im Allgemeinen verfolgt. Das Ziel von Professionalisierungsbemühungen ist es, das pädagogische Handeln der Fachkräfte qualitativ zu verbessern, sodass die daraus resultierenden Effekte Kindern und ihren Familien zugutekommen.

Um den gestiegenen Erfordernissen gerecht werden zu können, bedarf es spezifischer Qualifikationen und Kompetenzen, die auch in den entsprechenden kindheitspädagogischen Studiengängen Berücksichtigung finden müssen. Bildungspolitische Diskussionen haben in den letzten Jahren den Begriff der Kompetenzorientierung fokussiert. Der in verschiedenen Qualifikations- und Orientierungsrahmen formulierte Kompetenzbegriff zeigt, dass es um die Anwendung von Wissen und Können auf unterschiedlichen Stufen und Ebenen geht. Gleichzeitig kann unter der Einführung des Kompetenzbegriffs auch ein Paradigmenwechsel innerhalb des hochschuldidaktischen Diskurses verzeichnet werden (vgl. Messner 2016, 6). Kompetenzen verstanden als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27f.), rücken Studierende ins Zentrum von Lehr- und Lernprozessen.

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion, insbesondere in Bezug auf die Professionalisierung im Lehrberuf, wird der Kompetenzbegriff zum Teil in Abgrenzung zum Persönlichkeitsparadigma als überholter Ansatz diskutiert (vgl. Schönknecht 2013). Andere wie Blömeke (2009) wiederum verstehen diesen im Kontext der empirischen Lehr-Lernforschung weiterentwickelten Ansatz, das da-

ran anschließende „Prozess-Produkt-Paradigma“ sowie das auf dem Kompetenzbegriff basierende „Expertenparadigma“ als drei sich ergänzende Perspektiven. Im Kontext des Professionalisierungsdiskurses im Bereich der Frühpädagogik als Teilgebiet der Kindheitspädagogik steht bislang das kompetenzbasierte Professionalisierungsmodell (vgl. Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011) im Mittelpunkt, allerdings werden zunehmend Aspekte der Persönlichkeitsbildung insbesondere über Methoden der Biografiearbeit als notwendige Bestandteile der Professionalität von Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen diskutiert (vgl. verschiedene Beiträge in Friedrich u.a. 2016).

Das Verhältnis zwischen Kompetenzorientierung und dem für die Kindheitspädagogik zentralen Begriff der Bildung gerät auch aus einer anderen Perspektive ins Blickfeld: Vor dem Hintergrund der Kritik des Kompetenzbegriffs als einer aus der Ökonomie entstammenden Kategorie (vgl. Krautz 2009a/b; Kessl 2015), gelangt der umfassendere und einen emanzipatorischen Anspruch einschließende Bildungsbegriff wieder stärker ins Zentrum. Darauf weist auch Stieve (2013) in seiner Abhandlung über die bildungstheoretischen Grundlagen der frühen Bildung hin: Die klassische auf Humboldt zurückgehende „Entstehung eines frühpädagogischen Bildungsbegriffs [ist] wesentlich in einem aufklärerischen Verständnis verankert“ (ebd., 56). Eine sich in der Tradition der kritischen Erziehungswissenschaft verstehenden kritischen Kindheitspädagogik sieht unter anderem in der Bezugnahme auf das emanzipatorische Verständnis des Bildungsbegriffs einen Ansatz, aktuelle Transformationen des kindheitspädagogischen Feldes zur reflektieren. Vor diesem Hintergrund wäre unserer Einschätzung nach zu klären, wie perspektivisch mit der aufgezeigten Ambivalenz des Kompetenzbegriffs in kindheitspädagogischen Hochschullernwerkstätten umzugehen ist.

3 Begründungszusammenhänge für einen gelingenden Theorie-Praxis-Bezug

Die Praxis eines kindheitspädagogischen Studiums schließt Erfahrung unterschiedlicher Perspektiven, Methoden und Strategien ein. Sowohl theoretische als auch an die Praxis von bspw. Kindertageseinrichtungen gebundene Auseinandersetzungen etwa über Blickrichtungen, Fragestellungen sowie Denk- und Handlungsweisen sind wichtige Bestandteile dieses Studiums, welches die Erfahrung einer intellektuellen und persönlichen Relativierung impliziert. Infolgedessen bedarf es sowohl der Entwicklung und dem Erwerb von theoretischen Grundlagen und Fachwissen als auch dessen fortdauernde Anwendung, Vertiefung und Spezifizierung, Einschätzung und Verbesserung. Die Erfahrung einer intellektuellen und persönlichen Relativierung, auch vor dem Hintergrund der eigenen Biografie, bedarf Settings, die über klassische Formate mit wenig Handlungsbe-

zug hinausgehen. Dies prägt nicht nur die zukünftige Persönlichkeitsbiografie als Kindheitspädagogin bzw. Kindheitspädagoge nachhaltig, sondern hieraus kann gleichermaßen auch die Befähigung erwachsen, auf ständig wechselnde Anforderungen und Rahmenbedingungen lernend reagieren und sich selbstständig an der Evolution von Wissen beteiligen zu können.

Die Anlehnung an Kompetenzorientierung, so wie sie hier beschrieben wird, ist auch eine didaktische Umschreibung eines dynamischen Bildungsverständnisses. Sie betont das selbständige Handeln und dessen Reflexion, durch die u.a. die Befähigung zustande kommt, zuvor unbekannte Situationen zu meistern. Dabei ist Handlungssicherheit im Sinne von Professionalität das Ergebnis eines berufsbiografischen Entwicklungsprozesses, in dem Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen ihre theorie- und erfahrungsbasierten Wissensbestände kontinuierlich sowohl abgleichen als auch aus- und umbauen. Auf diese Weise gelingt es immer besser, in pädagogischen Situationen eine „fall- und situationssensible Passung“ (Nentwig-Gesemann 2007, 93) herzustellen.

Entscheidend für die Herausbildung beruflicher Identität ist, dass Erfahrungslernen immer auch Wissenszuwachs für ein professionelles Selbstkonzept beinhaltet, in das neben Planung und Analyse von pädagogischen Prozessen und Handlungen auch Zweifel und Unsicherheit, ob das pädagogische Handeln „passgenau“ war, gehören. Spezifische Charakteristik des Kompetenzbegriffs ist es, Handlungssinn, Einsichten und selbstkritische Reflexion aus einem schöpferischen und kreativen Umgang mit der Differenzenerfahrung zwischen theoretischem Wissen und dessen Anwendung herauszubilden. Damit zeigt sich kompetentes Handeln in der je situativen Bewältigung von Herausforderungen (Performanz des Handelns). Infolgedessen ist Kompetenz kontextualisiert und sehr spezifisch, dennoch auf Transferprozesse und Generalisation ausgerichtet (vgl. Harting & Klieme 2007, 13).

Kompetenzorientierung könnte damit einerseits durchaus als Pragmatik verstanden werden, andererseits erscheint es unpassend, sie als technisch oder methodisch-instrumentelle Handlungsbereitschaft oder übereilte Anwendungsorientierung misszuverstehen. Das Hochschulstudium als reine Berufsausbildung anzusehen oder die Annahme zu bestärken, dass sich der Zweck wissenschaftlichen Studiums ohne den Exkurs der selbsttätigen Auseinandersetzung und Vertiefung mit dessen Gegenständen sowie ohne biografische Reflexion erreichen lässt, reduziert die ursprüngliche Intention des Kompetenzbegriffs.

Die Grundgedanken von Professionalisierung, Kompetenzentwicklung und reflektiertem Theorie-Praxis-Bezug aufgreifend, startete die Bildungswerkstatt der Hochschule Esslingen 2006 als Ort der elementardidaktischen Auseinandersetzung mit mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Phänomenen für die spätere pädagogische Arbeit mit Kindern und ist damit Beispiel dafür, wie Planung und Analyse von pädagogischem Handeln gemeinsam mit Studierenden in einem doppeldidaktischen Sinn konzipiert und reflektiert wird.

Im Folgenden werden am Beispiel dieser Bildungswerkstatt einzelne didaktische Settings zur Entwicklung von professionsbezogenem Denken, Können und Handeln aufgegriffen und konkretisiert sowie weitere Aspekte auf der Handlungs- und Strukturebene betrachtet:

- Die Werkstatt ist wichtiger Bestandteil des spezifischen Profils dieses kindheitspädagogischen Studiengangs und damit materialisierter Ort einer spezifischen Lernkultur. Mit ihren anfangs 18 ausleihbaren Experimentierkisten war sie zunächst als Ort für Studierende konzipiert, an dem handlungspraktische Kompetenzen erworben werden, um Kinder bei der Aneignung elementarer Bildungsinhalte zu begleiten. Heute erhalten die Studierenden in verschiedenen Lehrveranstaltungen die Möglichkeit, unterschiedliche (didaktische oder verwendungs- und bedeutungsoffene) Materialien kennenzulernen, einzuschätzen und mit Kindern zu erproben.
- Studierende trugen von Beginn an in verschiedenen Lehr-Lern-Formaten im Sinne weitgehender Partizipation wesentlich zur konzeptionellen und materiellen Weiterentwicklung der Bildungswerkstatt bei. Dies betrifft die Entwicklung und Erprobung neuer Materialien, die Gestaltung des Raumes, die Öffentlichkeitsarbeit und umfasst damit im Wesentlichen die konzeptionelle, partizipatorisch angelegte Weiterentwicklung der Bildungswerkstatt im Sinne einer Kultur des Lernens, die sich an Selbstbildungspotenzialen von Studierenden orientiert und dabei Möglichkeits- und Erfahrungsräume durch die Bildungswerkstatt eröffnet.
- Mit der starken Betonung von Partizipation wird auf der Handlungsebene an die Tradition des demokratischen Lernens und des „Denk-Handeln“ im Sinne Deweys (vgl. Dewey 1951) angeknüpft. Auf der Strukturebene ist dieses demokratische Lernen möglich, da über spezielle curriculare werkstattbezogene Module und curriculare inhaltliche Freiräume – als „Innovative Seminare“ im Modulhandbuch ausgewiesen, für die die Studierenden die Themenstellungen vorschlagen – in denen selbstbestimmtes, autonomes, informelles Lernen möglich ist. Unabhängig davon engagieren und beteiligen sich Studierende auch jenseits des Curriculums u.a. im Format der „offenen Bildungswerkstatt“.
- Die Bildungswerkstatt ist für die Studierenden ein Ort der Identifikation, da sie diese konzeptionell und materiell entwickelt haben. Sie prägen damit auch die Wahrnehmung der Bildungswerkstatt als Teil-Profil des Studiengangs. Dies wurde 2015 nochmals deutlich, als Studierende im Rahmen der Erweiterung des Raumes maßgeblich beteiligt waren. Das wöchentlich stattfindende Format der „offenen Bildungswerkstatt“ bietet den Studierenden die Möglichkeit, selbst Themen zu platzieren und Veranstaltungen verantwortungsvoll (mit-)zu organisieren.

4 Zum Theorie-Praxis-Bezug auf konzeptioneller Ebene: Verschränkung von reggianischer Elementardidaktik und Hochschuldidaktik in kindheitspädagogischen Studiengängen

In der Bildungswerkstatt in Esslingen erfolgte im Rahmen der kontinuierlichen konzeptionellen Weiterentwicklung einerseits die Einbeziehung weiterer Bildungsbereiche, andererseits wurden Materialien unterschiedlicher elementarpädagogischer Konzepte integriert. In diesem Zusammenhang wurden Merkmale der Reggio-Pädagogik in ihrer Relevanz für die Weiterentwicklung der Bildungswerkstatt untersucht. Dieses elementarpädagogische Konzept war in der norditalienischen Stadt Reggio Emilia für und mit den kommunalen Kindertageseinrichtungen entwickelt worden. Ab den 1980er Jahren erfolgte seine weltweite Rezeption, so auch in Deutschland. Die Reggio-Pädagogik als explizit konstruktivistisch fundierter Ansatz zeichnet sich durch folgende Merkmale aus, die in der Bildungswerkstatt in Esslingen in einem doppeldidaktischen Sinn (vgl. hierzu auch Kaiser 2016, 275) besondere Berücksichtigung erfahren:

Der Raum als dritter Erzieher: Räume wirken als reichhaltige, vorbereitete Umgebung, die den Kindern Anregung und Herausforderung bieten. Einrichtung und Material haben Aufforderungscharakter und laden zum forschenden Lernen ein.

Offene Materialien und Alltagsmaterialien ermöglichen kreatives, experimentelles Vorgehen, regen Kinder an, eigene Aufgabenstellungen zu entwickeln. Beispiele sind Materialien zum Sortieren und Konstruieren, Werkzeuge und Geräte zum Auseinandernehmen.

Die 100 Sprachen des Kindes: Die verschiedenen Möglichkeiten der Sinneswahrnehmung bilden die Grundlage für die vielen Sprachen der Kinder, sie brauchen vielfältige Materialien und Darstellungsarten, um viele Ausdrucksformen zu entwickeln.

Die Dokumentation der Lernprozesse und Ergebnisse der Kinder dient der Ideensammlung und als kollektives Gedächtnis. Dokumentationen machen Bildungsprozesse sowohl in individuellen Portfolios als auch in gruppenbezogenen großflächigen Wanddokumentationen, den so genannten „Sprechenden Wänden“, sichtbar.

Das Atelier in jeder Einrichtung ist der Ausgangspunkt von Projekten und die Werkstatt der 100 Sprachen. Eine der vier zentralen Sprachen ist die Arbeit mit Licht und Schatten. Experimente mit dieser Ausdrucksform ermöglichen so die Verbindung unterschiedlicher Zugänge wie Ästhetik, Naturwissenschaften und Philosophie; sie eignen sich in besonderer Weise für projektorientierte Vorgehensweisen.

(Vgl. dazu ausführlich Jansa 2013)

Diese Auflistung einiger zentraler Merkmale der Reggio-Pädagogik macht deutlich, in welcher Weise Ähnlichkeiten zum Lernwerkstattansatz bestehen und wo das Potenzial zu seiner Weiterentwicklung liegt. Daher wurden sukzessive seit

2009 verschiedene Elemente des Ateliers aus der Reggio-Pädagogik in die Esslinger Bildungswerkstatt integriert.

Die Ausstattung mit Geräten und Materialien, die *Experimente mit Licht, Schatten und Farben* anregen (Tageslichtprojektoren, Leuchttisch, Schattenspielvorhang, Projektionsflächen, Spiegel, Materialien verschiedenster Form, Dichte und Konsistenz), sowie mit Raumgestaltungselementen bieten interdisziplinäre Verknüpfungsmöglichkeiten, bei denen technische, naturwissenschaftliche und ästhetische Zugänge miteinander verschränkt werden, um nicht bildungsbereichsspezifisches Denken und Handeln bei den Studierenden zu evozieren, sondern um Möglichkeitsräume und Denkweisen zu eröffnen, die eine phänomenbezogene Auseinandersetzung mit der materiellen und sozialen Umwelt ermöglichen.

Verschiedene *Dokumentationsformate*, wie sie auch in der Reggio-Pädagogik Anwendung finden, dienen auch hier in der Bildungswerkstatt der *Reflexion von Bildungsprozessen*. Unterstützungssysteme sind einerseits Wanddokumentationen, in denen gruppenbezogene Erprobungen dokumentiert werden, andererseits werden individuelle Lernprozesse beim Experimentieren bzw. in der Auseinandersetzung mit verschiedenen elementarpädagogischen Konzepten in individuellen Portfolios reflektiert und dokumentiert. Hiermit wird versucht, besonders auch das Lernen in Gruppen und sozialen Konfigurationen zu dokumentieren. Im Zusammenhang von Kompetenzerwerb und Professionalisierung von Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen wird besonders der Aspekt der gemeinsam geteilten Erfahrung in Peergroups aufgegriffen und theoriegeleitet reflektiert.

5 Merkmale von Transferprozessen

Für das im vorangegangenen Kapitel angesprochene Übertragen von erworbenem Wissen auf neue Situationen werden zur Anbahnung von Transferprozessen Lernarrangements in Lernwerkstattarbeit geschaffen, in denen bereits im Studium Möglichkeiten zum Aufbau und zur Vernetzung von Wissensstrukturen eröffnet werden. Zirkuläre Prozesse zwischen Theorie und Praxis sowie Praxis und Theorie können sich dabei über vielfältige Weisen und Wissensformen erstrecken, die in der differenzierten Betrachtung von Disposition und Performanz erkennbar werden (vgl. Kaiser 2016, 292):

Vom theoretischen kindheitspädagogischen Wissen zum Handlungswissen:

Beim praxisfeldorientierten Aufbau in Lernwerkstätten (bspw. durch Stationen) sind ausgehend von Problem- und Handlungsfeldern der Praxis, wie sie den zukünftigen Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen begegnen, relevante und ganzheitlich gestaltete Problem- und Handlungsfelder zu bearbeiten. Lernwerkstätten ermöglichen

- durch die Einbettung handlungsorientierter Anteile in theoretische Ansätze Handeln zu lernen und dieses Handeln begründen zu können;
- Settings, in denen bspw. anhand von Beobachtung und Dokumentation oder Projektarbeit eigene Lernprozesse beschrieben und reflektiert werden und sich mit anderen darüber ausgetauscht sowie Lernprozesse dokumentiert und präsentiert werden können.

Vom kindheitspädagogischen Handlungswissen zur Handlungskompetenz:

Pädagogische Planungen sollen in konkretes pädagogisches Handeln transferiert werden. Dazu bedarf es der Erfahrung, dass Handlungskompetenzen erst dann dienlich sind, wenn theoretisches Wissen verfügbar gemacht werden kann.

- Lernwerkstätten ermöglichen es, didaktische Praxen vertieft zu thematisieren und zu reflektieren, wenn eigene Erfahrungen bspw. im Themenfeld „Beobachtung und Dokumentation“ gemacht werden.
- Lernwerkstätten ermöglichen mit praxisorientierten Auseinandersetzungen biografische Zugänge zu bestimmten (bildungsbereichsspezifischen) Themenbereichen und bieten damit eine weitere Reflexionsebene an.
- Die Planung, Anwendung und das Erfahren von didaktischen Settings ermöglicht in Lernwerkstattarbeit einen Transfer von pädagogischer Planung zu konkretem pädagogischem Handeln oder dessen Beobachtung, damit sich Handlungskompetenzen entwickeln können.

In Ergänzung und als Grundlage der beschriebenen Transferprozesse wurde in die Werkstattarbeit in Esslingen 2010 als weiteres Merkmal das *biografische Arbeiten* als zusätzliche Reflexionsform integriert: Studierende setzen sich mit ihren eigenen Bildungserfahrungen als Kind, exemplarisch im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich, in individuellen Portfolios auseinander. Dabei entdecken Studierende verhindernde und fördernde Umstände in ihrer Lernbiografie, reflektieren diese gemachten Erfahrungen sowohl systematisch und theoriegebunden unter Einbeziehung entwicklungspsychologischen und erziehungswissenschaftlichen Wissens und können sich daraus didaktische Grundlagen über Lern- und Bildungsprozesse von Kindern erschließen.

Im Laufe ihres Bestehens entwickelte sich die Bildungswerkstatt in Esslingen zum Kern eines hochschuldidaktischen Modells für den Studiengang, in dem nachhaltige Bildungsprozesse im Sinne des „*forschenden Studierens*“ über die Verknüpfung der drei didaktischen Elemente Projekt-, Lernwerkstatt- und Portfolioarbeit die systematische Förderung des neugierigen Blicks in einem reggianischen Verständnis der Pädagogin als Forscherin und des Pädagogen als Forschers zum Ziel haben – anders ausgedrückt der forschende Habitus. Insofern sollen Studentinnen und Studenten durch Lernwerkstattarbeit dabei unterstützt werden Transformationsprozesse zu vollziehen, die sich über die Transformationen von theoretischen

kindheitspädagogischen Wissen zum Handlungswissen und vom Handlungswissen zur Handlungskompetenz erstrecken.

Daher versteht sich die Bildungswerkstatt in Esslingen nicht nur als einen Ort der über die Kompetenzentwicklung hinausgehenden Auseinandersetzung mit (Selbst-)Bildungsprozessen von Studierenden und der reflektierten Auseinandersetzung mit kindheitspädagogischer Theorie, sondern auch als einen Ort, von dem innovative konzeptuelle und hochschuldidaktische Impulse ausgehen (vgl. dazu ausführlich Jansa 2016, 65).

6 Fazit

Zu Beginn dieses Beitrags wurde auf ein bestehendes Forschungsdesiderat in Bezug auf Lernwerkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen hingewiesen, nun kann als Zwischenergebnis festgehalten werden, dass der Ansatz der Lernwerkstattarbeit durch seine konzeptionelle Nähe sowohl zum konstruktivistischen Bild vom Kind und seinen Lern- und Bildungsprozessen als auch durch die konzeptionelle Nähe zur sich herausbildenden Elementardidaktik, einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung von professionsbezogenem Denken, Können und Handeln im Rahmen der hochschulischen Qualifizierung von Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen leisten kann. Hierbei spielt insbesondere das Theorie-Praxis-Verhältnis eine wichtige Rolle sowie die Ermöglichung einer weitgehenden Partizipation der Studierende als Mitgestaltende ihres Professionalisierungsprozesses auch bei der Entwicklung der Werkstätten, wie dies an einem Beispiel gezeigt werden konnte.

Ausgehend von diesem Beispiel und dem erwähnten Austausch unter den Werkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen werden deren innovative hochschuldidaktische Impulse deutlich. Bezogen auf den Professionalisierungsdiskurs in der Kindheitspädagogik kann durch weitere Standortbestimmungen und diskursive Betrachtungen der Werkstätten ein wichtiger Impuls zur Klärung des Verhältnisses von Bildung und Kompetenz ausgehen, ein Klärungsprozess der erst am Anfang steht, der aber für die gesamte Profession von Bedeutung sein kann – die Diskussion hat begonnen.

Literatur

- Blömeke, Sigrid (2009): Voraussetzungen bei der Lehrperson. In: Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 122-126.
- Dewey, John (1951): *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Macmillan company.
- Friedrich, Tina, Lechner, Helmut, Schneider, Helga, Schoyerer, Gabriel & Ueffing, Claudia (2016) (Hrsg.): *Kindheitspädagogik im Aufbruch. Profession, Professionalität und Professionalisierung im Diskurs*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Nentwig-Gesemann, Iris & Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifikation frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertisen 19, München: Deutsches Jugendinstitut, 1-86.
- Hartig, Johannes & Klieme, Eckhard (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft, 10. Jg., 11-29.
- Jansa, Axel (2013): Lernwerkstattarbeit im Studium der Kindheitspädagogik – Erleuchtungen und Erkenntnis in der Atelierarbeit an der Hochschule Esslingen. In: Coelen, Hendrik/Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 93-108.
- Jansa, Axel (2016): Von der mathematisch-naturwissenschaftlichen Lernwerkstatt zur innovativen Bildungswerkstatt. In: Hochschulmagazin Spektrum, H. 42, 62-65.
- Kaiser, Lena S. (2016): Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogischen Studiengängen – Empirische Studien zur Theorie-Praxis-Verknüpfung. München: kopaed.
- Kaiser, Lena S. & Schäfer, Gerd E. (2016): Gemeinsam fragen und Antworten finden. Lernwerkstätten – was sie sind und wer dort lernt. In: Entdeckungskiste, 13. Jg., 6-9.
- Kessl, Fabian (2015): Ökonomisierung von Bildung und Erziehung. Von der Dynamisierung eines anhaltenden Prozesses durch TTIP. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. 25. Jg., 17-24.
- Krautz, Jochen (2009a): Bildung als Anpassung? Das Kompetenzmodell im Kontext einer ökonomisierten Bildung. Fromm Forum, 13. Jg., 87-100.
- Krautz, Jochen (2009b): Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. Kreuzlingen, München: Hugendubel.
- Liegler, Ludwig (2008): Erziehung als Aufforderung zur Bildung. In: Thole, Werner/Rosbach, Hans-Günther/Föling-Albers, Maria/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich, 85-113.
- Messner, Elgrid (2016): Hochschuldidaktische Herausforderungen zwischen Bologna und Humboldt. In: Steirische Hochschulkonferenz (Hrsg.): Qualität in Studium und Lehre. Kompetenz- und Wissensmanagement im steirischen Hochschulraum. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 5-7.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2007): Das Konzept des forschenden Lernens im Rahmen der hochschulischen Ausbildung von FrühpädagogInnen. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Schnadt, Pia (Hrsg.): Neue Wege gehen – Entwicklungsfelder der Frühpädagogik. München: Ernst Reinhardt, 92-101.
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2008): Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Stuttgart: Robert-Bosch-Stiftung GmbH.
- Schäfer, Gerd E. (2011): Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. Weinheim und München: Juventa.
- Schäfer, Gerd E. (2016): Weltwerkstatt – Praxis und Theorie frühkindlicher Bildung. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Schönknecht, Gudrun (2013): Professionalisierung im Lehrerberuf. Theorien, Konzepte Forschung. Vortrag im Kolloquium der Abteilung für deutsche Sprache und Philologie an der Aristoteles Universität Thessaloniki, 9.10.2013. Online unter http://www.del.auth.gr/lessons/Schonknecht_Professionalisierung.pdf (30.09.2018).
- Stieve, Claus (2013): Anfänge der Bildung. Bildungstheoretische Grundlagen der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Edelman, Doris/Stamm, Margit (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, 51-70.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz, 17-32.

Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V. (VeLW) (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Bad Urach.

Corina Rohen

Handlungsorientiertes Lernen in der ISSU-Werkstatt (Interdisziplinäre Sachbildung/Sachunterricht) an der Universität Bremen

Abstract

Nach Brügelmann ist „das Lernen in Werkstätten [...] handlungs- und produktorientiert, [...] steht vor komplexen Aufgaben [und] lebt von ihrer [sic!] Praxisnähe“ (Brügelmann 2013, 53). Die ISSU-Werkstatt im Studienfach Interdisziplinäre Sachbildung/Sachunterricht (ISSU) der Universität Bremen ist institutioneller Bestandteil innerhalb der Lehrer- und Lehrerinnenbildung. Begleitet durch Lehrende des Studienfachs ISSU, wird Studierenden ermöglicht, im Rahmen natur- und gesellschaftswissenschaftlicher Lerneinheiten in der Werkstatt Praxiserfahrungen mit Kindern aus dem Elementar- und Primarbereich zu sammeln und zu reflektieren. Dabei findet insofern die Heterogenität der Kinder Berücksichtigung, als diese ermuntert werden, sowohl eigenen Fragestellungen nachzugehen als auch sich an Frageimpulsen anderer zu orientieren. Weiterhin wird in der ISSU-Werkstatt eine Balance zwischen angeleitetem Experimentieren und freiem Explorieren geschaffen und das Lernen als aktive Wissenskonstruktion gefördert.

Der Beitrag erörtert am Beispiel des Inhalts „Klima und Klimawandel“, wie die Kompetenzerweiterung von Studierenden in der ISSU-Werkstatt sowohl praxisnah als auch handlungsorientiert unterstützt werden kann.

1 Die ISSU-Werkstatt an der Universität Bremen

Die ISSU-Werkstatt besteht seit dem Jahr 2011 an der Universität Bremen und ist im Studienfach Interdisziplinäre Sachbildung/Sachunterricht (ISSU) angesiedelt. Das Fach Sachunterricht soll Schüler*innen „darin unterstützen, ihre natürliche, kulturelle, soziale und technische Umwelt sachbezogen zu verstehen, sie sich auf dieser Grundlage bildungswirksam zu erschließen und sich darin zu orientieren und zu handeln [...]“. Das sachunterrichtliche Lernen leistet einen Beitrag zu grundlegender Bildung. Der unverzichtbare Referenzrahmen für das Fach Sachunterricht ist daher der Begriff der Bildung“ (GDSU 2013, 9).

In seinem Vortrag zur Gründung der „Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts“ (Klafki 2005) führt Klafki sein Bildungsverständnis auf. Demnach existieren laut Klafki zwei Dimensionen von Bildung: Die erste Dimension umfasst die Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit, in einer zweiten Dimension muss Bildung als Bildung für alle verstanden werden, als Bildung im Medium des Allgemeinen und als Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten. Die zweite und dritte Bestimmung dieser zweiten Bildungsdimension enthalten Leitprinzipien für die inhaltliche Ausgestaltung von Sachunterricht, denn Bildung im Medium des Allgemeinen bedeute, dass ein Bewusstsein zentraler Probleme der Gegenwart und möglicherweise auch der Zukunft bestehe, d.h. einer „Konzentration auf epochaltypische Schlüsselprobleme unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft“ (ebd.) wie z.B. die Frage von Krieg und Frieden.

Als zweite Orientierungsdimension des Sachunterrichts werden von Klafki vielseitige Interessen- und Fähigkeitsförderung benannt, die als polare Ergänzung zu den Schlüsselproblemen zu sehen sind. Weiterhin sind für Klafki vier Unterrichtsprinzipien leitend: Das Prinzip des exemplarischen Lehrens und Lernens, methodenorientiertes Lernen, handlungsorientierter Unterricht und die Verbindung von sachbezogenem und sozialem Lernen (Klafki 2005, 8). Handlungsorientierung stellt dabei eines der didaktischen Prinzipien des Sachunterrichts dar. Gudjons (1994, 232) versteht unter handlungsorientiertem Unterricht „ein Unterrichtskonzept [...], das den SchülerInnen einen handelnden Umgang mit den Lerngegenständen ermöglichen soll, bei dem materielle oder soziale Tätigkeiten der SchülerInnen den Ausgangsprozess des Lernprozesses bilden.“ Meyer (2013, 214) konstatiert: „Handlungsorientierter Unterricht ist ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Organisation des Unterrichtsprozesses leiten, so daß [sic!] Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können.“

Eine theoretische Begründung zur Handlungsorientierung lässt sich z.B. in den Ansätzen von Piaget und Aebli finden. Auf der Basis von Piagets Beobachtungen hat sein Schüler Hans Aebli die kognitive Handlungstheorie weiterentwickelt, in der er vom Ursprung des Denkens im Handeln spricht: „Wenn das Denken aus dem Handeln hervorgeht, muß [sic!] schon dieses wesentliche Züge des Denkens enthalten. Wir sehen sie in einer gemeinsamen Funktion. Die gemeinsame Funktion ist die Stiftung von Beziehungen zwischen vorgefundenen oder laufend erzeugten Elementen. Handlung und Denken setzen sie in einen und anderen Fall zueinander in Beziehung“ (Aebli 1993, 13). Denken und Handeln stellen keinen Dualismus dar, d.h. beides ist untrennbar miteinander verbunden, egal, ob ein Kind mit Bauklötzen baut oder eine Sängerin Töne erzeugt und diese zu einer Melodie verbindet (vgl. Aebli 1993, 13ff.).

Auch in neueren Ansätzen zum Wissenserwerb wird die Wichtigkeit von Handlungen für den Aufbau kognitiver Prozesse begründet. Die gemäßigte konstruktivistische Position zum Lernen bspw. versucht, Instruktion und Konstruktion in einer Balance zu sehen, d.h. einer Verknüpfung von Instruktion seitens der Lehrenden bzw. der Konstruktion auf Seiten der Lernenden. Diese Position beinhaltet verschiedene Merkmale des Lernens: Lernen als aktiven Prozess (aktive Beteiligung der Lernenden), Lernen als selbstgesteuerten Prozess, Lernen als konstruktiven Prozess (Anknüpfen an Vorerfahrungen/Vorwissen), Lernen als emotionalen Prozess (z.B. im Hinblick auf Motivation), Lernen als situativen Prozess (Lernen in spezifischen Kontexten) und Lernen als sozialen Prozess (vgl. Reinmann & Mandl 2006, 637ff.).

In der ISSU-Werkstatt wird Studierenden ermöglicht, selbst handlungsorientiert zu arbeiten, denn „der handelnde und der denkende Mensch reflektieren [sic!] im Zuge des Handelns und Denkens laufend ihr eigenes Tun. Sie tun dies nicht *in abstracto*, sondern in engem Zusammenhang mit der Beurteilung der realisierten Schritte und der noch zurückliegenden Distanz zum Ziel“ (Aebli 1993, 27, Herv. i.O.). Studierenden wird in der Werkstatt ermöglicht, ihr eigenes Tun zu reflektieren. Dies geschieht z.B. aufgrund der Analyse einzelner Schritte innerhalb didaktischer Miniaturen (s.u.). Weiterhin unterstützen Studierende Kinder dabei, Phänomene in einer Balance zwischen Instruktion und Konstruktion erschließen zu können, denn „erst im Zusammenhang mit Denkprozessen gewinnt das Handeln an Bedeutung; es unterstützt den Aufbau von kognitiven Strukturen und hat eine kognitiv-konstruktive Funktion“ (Möller 2004, 149).

Insofern existieren zwei Lerngruppen, die vom Angebot der Werkstatt profitieren: Lehramtsstudierende sowie Kinder des Elementar- und Primarbereichs.

1.1 Lerngruppe Studierende – Einbindung der ISSU-Werkstatt in das Studium

Im Bachelorstudiengang „Bildungswissenschaften des Primar- und Elementarbereichs“ an der Universität Bremen können Studierende neben dem Primarbereich den Schwerpunkt Elementarbereich studieren. Somit besteht die Möglichkeit, nach dem Bachelorabschluss nicht nur einen Masterstudiengang „Lehramt an Grundschulen“ (Master of Education) zu belegen, sondern auch – nach Absolvierung eines Anerkennungsjahres in einer Kindertagesstätte – in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung als Elementarpädagogin oder Elementarpädagoge zu arbeiten. Neben den Studienfächern Mathematik und Deutsch können Studierende u.a. das Studienfach Interdisziplinäre Sachbildung/Sachunterricht (ISSU) anwählen. Innerhalb dieses Studienfachs belegen die Studentinnen und Studenten im 5. Semester ein Modul, das praxisorientierte Elemente in den Vordergrund stellt und eine Praxisphase von einer Woche beinhaltet. Das Modul verbindet fachwissenschaftliche und fachdidaktische Grundlagen bei der Gestaltung natur-

wissenschaftlicher, gesellschaftswissenschaftlicher und/oder perspektivübergreifender praxisnaher Lernsituationen sowohl für den Elementar- als auch für den Primarbereich. In diesem Rahmen werden Lernangebote für Kinder vorbereitet, durchgeführt und reflektiert. Die Erfahrungen der Studierenden nach dem Orientierungspraktikum im zweiten Semester werden aufgegriffen und auf professionsorientierte fachdidaktische Bezüge ausgeweitet, wobei der Umgang mit individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder im Zentrum steht. Die Studentinnen und Studenten sind in dieser Praxisphase eine Woche (ca. 25 Zeitstunden) in der Schule anwesend, wobei der selbstständig gestaltete Unterricht pro Studentin bzw. Student ca. drei Unterrichtsstunden betragen soll. Studierende, die den Elementarbereich als Schwerpunkt gewählt haben, planen und gestalten zusätzlich ein eigenverantwortliches Lernangebot für den Elementarbereich (vgl. Universität Bremen 2015), die mit einer KiTa-Gruppe in der ISSU-Werkstatt absolviert wird. In der ISSU-Werkstatt soll Studierenden ermöglicht werden, ihre Kompetenzen Schritt für Schritt zu erweitern. Frey und Jung (2011) haben einen Überblick über verschiedene Kompetenz- und Standardmodelle sowie Professionsstandards im Zusammenhang mit Lehrer*innenbildung zusammengetragen. Ein Beispiel ist das Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2011, 32ff.), in dem zunächst die Bereiche Professionswissen, Überzeugungen/Werthaltungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten aufgeführt werden. Weiterhin wird das Professionswissen in die Kompetenzbereiche Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, Beratungswissen, pädagogisches Wissen und Organisationswissen aufgeteilt, die wiederum in Kompetenzfacetten unterteilt werden.

In Bezug auf die ISSU-Werkstatt stellt insbesondere fachdidaktisches Wissen als Komponente des professionellen Wissens Entwicklungsmöglichkeiten für Studierende dar, z.B. über die Entwicklung, Durchführung und Reflexion didaktisch adäquater Anordnungen von Experimenten oder der Diagnose und Beurteilung von Schüler*innenvorstellungen und dem Umgang mit sogenannten Fehlvorstellungen.

1.2 Lerngruppe Kinder des Elementar- und Primarbereichs – Einbindung der ISSU-Werkstatt als außerschulischer Lernort

Außerschulische Lernorte sind Orte außerhalb der Schule, die in schulische Lern- und Bildungsprozesse einbezogen werden können. Das Angebot außerschulischer Lernorte ist komplex und vielfältig. So gibt es außerschulische Lernorte mit und ohne spezifischen Bildungsauftrag: Zu den Lernorten mit Bildungsauftrag, d.h. Orte mit pädagogisch-didaktischen Konzepten zählen z.B. Museen, Science Center oder Schüler*innenlabore bzw. –werkstätten. Lernorte ohne spezifischen Bildungsauftrag können in vier thematische Bereiche unterschieden werden: in Orte der Natur, der Kultur, der Industrie und Arbeitswelt sowie Orte des gesell-

schaftlichen und politischen Zusammenlebens (vgl. Baar und Schönknecht 2018, 20ff.). Baar und Schönknecht (2018, 42) merken an, dass das Lernen an außerschulischen Lernorten besonders geeignet sei, um als offener Unterricht realisiert zu werden. Allerdings kann es sinnvoll sein, sich „je nach Zielen, Themen oder der Situation in der Lerngruppe [...] auf eine organisatorische und/oder methodische Öffnung zu beschränken, offene und instruktionsorientierte Phasen aufeinander zu beziehen oder mit dem Lernen an außerschulischen Lernorten in einem eher instruktionsorientierten Unterricht einen Prozess der Öffnung anzubahnen“ (ebd.).

In der ISSU-Werkstatt wird Kindern das Lernen in einer Balance zwischen Offenheit und Strukturierung ermöglicht. In Bezug auf die Konkretisierung von Unterrichtskonzeptionen vor allem im Anfangsunterricht spricht Miller (2007, 205) vom offenen, handlungsorientierten Sachunterricht mit Strukturierung. Was sich zunächst nach einem Gegensatz anhört, drückt aus, dass in heterogenen Lerngruppen Schülerinnen und Schüler mit z.B. ungünstigen Lernvoraussetzungen einer besonderen Strukturierung bedürfen und sich daher ein allzu offenes Lernangebot eher nachteilig auswirken kann: „Erwartungsgemäß zeigte sich der konstruktivistisch orientierte Unterricht mit stärkerer Strukturierung für die leistungsschwachen Kinder sowohl beim Empfinden von Kompetenz und beim Empfinden von Engagement als auch bei der Erfolgszuversicht überlegen“, so das Resultat einer empirischen Untersuchung zum „Schwimmen und Sinken“ (Blumberg u.a. 2004, 52; vgl. Miller 2007, 200f.). Ausgehend von Miller setzt sich die Konzeption der ISSU-Werkstatt für eine schrittweise Öffnung ein, so dass eine Balance zwischen angeleiteten Methoden und Selbstbildungsprozessen geschaffen wird, durch die das Lernen als aktive Wissenskonstruktion gefördert wird. Dazu setzen sich die Studierenden u.a. auch mit unterschiedlichen didaktischen Ansätzen zum naturwissenschaftlichem Lernen auseinander, in denen verschiedene Instruktions- bzw. Konstruktionsgrade angewendet werden.

2 Didaktische Ansätze in der naturwissenschaftlichen Bildung

Didaktische Konzepte für die frühe naturwissenschaftliche Grundbildung weisen unterschiedliche Herangehensweisen auf: Lück (2006, 40) plädiert beispielsweise für eine „Angebotspädagogik mit instruktiven Elementen bei der Heranführung an Naturphänomene“. Das gezielte und angeleitete Experiment als Methode nimmt dabei einen zentralen Stellenwert ein, da es genaues Beobachten fördere und die Sinne schule. Das Ziel sei, dass die Kinder sich mit naturwissenschaftlichen Erklärungen von Phänomenen der Natur auseinandersetzen und zudem fachspezifisches Wissen erwerben (vgl. Lück 2003, 21).

Schäfer (2007) vertritt dahingegen die Auffassung, dass es nicht genüge, „gegen Ende der Kindergartenzeit so etwas wie eine auf kleine Kinder zugeschnittene Naturwissenschaft, z.B. über kindgerechte Experimente, in den Kindertagesstätten einzubringen“ (Schäfer 2007, 151f.), vielmehr müsse der Zugang zu naturwissenschaftlichen Phänomenen von den Alltagserfahrungen der Kinder her erschlossen werden, d.h. Kinder müssen zunächst grundlegende Erfahrungen mit Phänomenen der belebten und unbelebten Natur sammeln können, was Konsequenzen für das pädagogische Handeln nach sich ziehe (vgl. Schäfer 2007, 151f.).

Ein zentrales Element des von Fthenakis (2009) beschriebenen Ansatzes ist die Ko-Konstruktion als Interaktion zwischen Fachkraft und Kind. Gemeinsam sollen naturwissenschaftliche Phänomene entdeckt und erforscht werden, Fragen nachgegangen und Erklärungen für Phänomene gefunden werden. Wie bei Lück spielt auch hier das angeleitete Experimentieren eine zentrale Rolle, allerdings bleibt mehr Raum für Eigeninitiative und metakognitive Gespräche (vgl. Fthenakis 2009, 45f.).

Insofern existieren unter den didaktischen Konzepten für die naturwissenschaftliche Grundbildung zwei Pole: Zum einen das Heranführen an naturwissenschaftliche Phänomene mit Hilfe von instruktiven Elementen, d.h. im Rahmen einer Angebotspädagogik, und zum anderen didaktische Konzepte, bei denen Selbstbildungsprozesse der Kinder von zentraler Bedeutung sind (vgl. Michalik 2010, 95ff.). In der Konzeption der ISSU-Werkstatt geht es weniger darum, sich grundsätzlich für einen Ansatz zu entscheiden, sondern abhängig von der Lerngruppe entsprechend zu agieren, d.h. dass z.B. für eine Lerngruppe mit ungünstigen Lernvoraussetzungen ein stärker strukturiertes Lernangebot vorteilhafter sein kann. Zentral ist allerdings immer die Ko-Konstruktion als Austausch zwischen Studierenden und Kindern, ein Qualitätsstandard, der auch bei Ramseger (2009, 20) diskutiert wird. Ramseger (2009) nennt weitere Qualitätsmerkmale, die auch in der bremischen ISSU-Werkstatt eine Rolle spielen: So spricht er im Rahmen naturwissenschaftlichen Unterrichts von „bildender Erfahrung“ und resümiert, dass es um das Verstehen der Natur geht und nicht um bloßes experimentelles Handeln (vgl. Ramseger 2009, 17). Ein weiterer Qualitätsmaßstab ist laut Ramseger (2009) eine Frage an die Natur als Ausgangspunkt für bildenden Unterricht: „Nur was mir persönlich fragwürdig wird, fordert mich heraus [...]. Nur ein Lernarrangement, das bei Kindern eine sie ernsthaft interessierende Frage auslöst, kann bildende Kraft entfalten. Die Frage muss nicht unbedingt von den Kindern selbst kommen, Lehrer(innen) dürfen durchaus erstaunliche Phänomene in den Unterricht einbringen und so Fragen an die Natur bei den Kindern erst aufwerfen. Aber die Frage muss in den Augen der Kinder bedeutsam sein [...]“ (Ramseger 2009, 17).

Die von den Studierenden der ISSU-Werkstatt eingespielten Impulsfragen erfüllen die Funktion, den Lernprozess der Kinder anzuregen, ohne diese zu über- oder

zu unterfordern. Daran schließt sich auch die Frage nach der in Klafkis didaktischer Analyse zentralen Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung des Unterrichtsinhalts an: Inwieweit ist das Thema oder der Inhalt für Kinder bedeutsam und weckt das Interesse (vgl. Klafki 1958, 457f.)?

Zusammengefasst geht es in der ISSU-Werkstatt um die Förderung der Fragehaltung bei allen Beteiligten. Kinder entwickeln eine forschende Haltung zu Phänomenen, während Studierende eine forschende Haltung im Hinblick auf die Beobachtung von Kindern sowie die Erprobung und Reflexion didaktischer Miniaturen (s.u.) entwickeln.

3 Umsetzung eines Lernangebots am Beispiel Klima und Klimawandel

Wie Lernen in der Werkstatt systematisiert wird, soll im Folgenden beispielhaft am Inhalt „Klima und Klimawandel“ verdeutlicht werden. Der zeitliche Umfang beträgt ca. 120 Minuten für die 3./4. Jahrgangsstufe. Ausgehend von Fragen wie „Welche Ursachen des Klimawandels gibt es?“ oder „Welche Folgen hat der Klimawandel?“ sollen Schülerinnen und Schüler erfahren, dass die Durchschnittstemperatur in den letzten 150 Jahren gestiegen ist, dass das Schmelzen des Inlandeises einen Anstieg des Meeresspiegels bewirkt und erklären können, was ein Treibhauseffekt ist. Abhängig von der Lerngruppe werden verschiedene Stationen mit z.T. vorstrukturierten Experimenten und Versuchen vorbereitet, die die Kinder je nach individuellen Voraussetzungen durchlaufen können, aber nicht müssen.

Entscheidend ist die Ko-Konstruktion im Rahmen von Lehr-Lernsituationen, d.h. das Reflektieren, das Deuten, die gemeinsamen metakognitiven Gespräche zwischen Studierenden und Kindern. Die Studentinnen und Studenten gehen auf Fragen der Kinder ein, handeln situationsabhängig und geben ihrerseits Impulse, um den Lernprozess anzuregen. Eine gemeinsame Einstiegsphase ermöglicht den Studierenden, Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu ermitteln und Fragen aufzunehmen, die entweder in der Gruppenarbeit an den Stationen oder in der Phase der Ergebnissicherung am Ende der Lerneinheit geklärt werden. Gerade im Hinblick auf Vorstellungen der Kinder existiert eine große Diversität. Lüschen (2015) konnte bspw. in ihrer Untersuchung zu Schülervorstellungen zum Klimawandel mit Grundschulkindern zeigen, dass neun von 29 Schülerinnen und Schülern den Begriff Klimawandel nicht kannten, während andere Kinder „komplexe Kausalketten bilden können, in denen natürliche und anthropogene Prozesse einander regulierend, störend bzw. verstärkend beeinflussen“ (Lüschen 2015, 177f.).

Die Studierenden erfahren dadurch die Notwendigkeit des Einsatzes verschiedener didaktischer Herangehensweisen, da die Umsetzung des Lernangebots abhängig von der jeweiligen Lerngruppe mit ihren unterschiedlichen Vorstellungen ist. Zeyer & Welzel (2006, 54ff.) beschreiben den Begriff der didaktischen Miniaturen, die Wedekind (2013) für seine Arbeit mit Studierenden aufgenommen hat und die unterschiedliche Lernwege und Instruktionsgrade umfasst. Die Studentinnen und Studenten reflektieren „auf der Grundlage fachlicher, lerntheoretischer, pädagogischer und didaktischer Theorien in der Lernwerkstatt themenbezogen eigenständig und – verantwortlich Lernangebote für ihre Kommilitonen bzw. Kinder“ (Wedekind 2013, 25f.). In der ISSU-Werkstatt entscheiden die Studierenden auf Grundlage der jeweiligen Lernvoraussetzungen der Kinder, inwieweit das Lernangebot zu öffnen ist oder ob vorstrukturierte Lernangebote z.B. in Form von Experimenten vorbereitet werden müssen. Insofern kann in der ISSU-Werkstatt von *adaptiven didaktischen Miniaturen* gesprochen werden, die individuelle Zugänge zu Phänomenen ermöglichen können.

4 Fazit

Die ISSU-Werkstatt an der Universität Bremen ist ein Lernort sowohl für Studierende als auch für Kinder des Elementar- und Primarbereichs. Durch Berücksichtigung verschiedener Qualitätsmerkmale, die Förderung handlungsorientierten Lernens sowie die Anwendung gemäßigt konstruktivistischer Unterrichtssettings leistet die Arbeit in der ISSU-Werkstatt einen Beitrag zur Kompetenzerweiterung von Studierenden genauso wie zum Erkenntnisprozess der Kinder. Im Sinne *adaptiver didaktischer Miniaturen* strukturieren die Studierenden im Rahmen fachdidaktischer Lehrveranstaltungen Lernangebote für Kinder und wenden u.a. unterschiedliche didaktische Ansätze an, die nicht allein auf einer theoriebasierten Entscheidungsebene gegeneinander abgewogen werden sollen, sondern vor dem Hintergrund der Lernbedürfnisse und -potentiale der anwesenden Kinder individualisiert begründet zum Einsatz kommen (vgl. Michalik 2010, 105). Somit können beide Zielgruppen durch die Erarbeitung bzw. Erfahrung unterschiedlicher Lernangebote im Sinne enger oder weiter gefasster Ko-Konstruktionen zu eigenen, bedeutsamen Erkenntnissen kommen.

Literatur

- Aebli, Hans (1993): Denken: das Ordnen des Tuns. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Baar, Robert & Schönknecht, Gudrun (2018): Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen. Weinheim: Beltz.

- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, 29-53.
- Blumberg, Eva/Möller, Kornelia & Hardy, Ilonca (2004): Erreichen motivationaler und selbstbezogener Zielsetzungen in einem schülerorientierten naturwissenschaftsbezogenen Sachunterricht – Bestehen Unterschiede in Abhängigkeit von Leistungsstärke? In: Bos, Wilfried/Lankes, Eva/Platzmeier, Nike/Schwippert, Knut (Hrsg.): Heterogenität. Eine Herausforderung an die empirische Bildungsforschung. Münster: Waxmann, 41-55.
- Brügelmann, Hans (2013): Labor oder Werkstatt? – Persönliche Einsichten aus 40 Jahren Lernen und Lehren in der Pädagogik. In: Coelen, Hendrik/Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Wiesbaden: Springer, 41-54.
- Fthenakis, Wassilios E./Wendell, Astrid/Eitel, Andreas/Daut, Marika & Schmitt, Annette (2009): Natur-Wissen schaffen. Band 3: Frühe naturwissenschaftliche Bildung. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Frey, Andreas & Jung, Claudia (2011): Kompetenzmodelle, Standardmodelle und Professionsstandards in der Lehrerbildung: Stand und Perspektiven: Verlag Empirische Pädagogik.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gudjons, Herbert (1994): Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klafki, Wolfgang (1958): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Die Deutsche Schule, 10. Jg., 450-471.
- Klafki, Wolfgang (2005): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: Widerstreit Sachunterricht, 3. Jg., online unter: www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe_4/März_2005. Online unter: <http://www2.hu-berlin.de/wsuebeneII/arch/klafki/klafki.pdf> (Abrufdatum: 29.05.2018).
- Lück, Gisela (2003): Handbuch der naturwissenschaftlichen Bildung. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder.
- Lück, Gisela (2006): Was blubbert da im Wasserglas? Freiburg: Herder.
- Lüschen, Iris (2015): Der Klimawandel in den Vorstellungen von Grundschulkindern. Wahrnehmung und Bewertung des globalen Umweltproblems. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Meyer, Hilbert (2013): Unterrichtsmethoden I. Theorieband. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Michalik, Kerstin (2010): Didaktische Konzepte für die naturwissenschaftliche Grundbildung von Kindern im Elementarbereich. In: Fischer, Hans-Joachim/Gansen, Peter/Michalik, Kerstin (Hrsg.): Sachunterricht und frühe Bildung. Heilbrunn: Klinkhardt, 93-108.
- Miller, Susanne (2007): Unterrichtskonzeptionen zwischen Offenheit und Strukturiertheit. Orientierungen für den Sachunterricht im Anfangsunterricht. In: Gläser, Eva (Hrsg.): Sachunterricht im Anfangsunterricht. Lernen im Anschluss an den Kindergarten. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 194-205.
- Möller, Kornelia (2004): Verstehen durch Handeln beim Lernen naturwissenschaftlicher und technikbezogener Sachverhalte. In: Lauterbach, Roland/Köhnlein, Wolfgang (Hrsg.): Verstehen und begründetes Handeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 147-165.
- Ramseger, Jörg (2009): Experimente, Experimente! In: Die Grundschulzeitschrift, 23. Jg., 14-17, 20.
- Reinmann, Gabi & Mandl, Heinz (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim/Basel: Beltz, 613-658.
- Schäfer, Gerd E. (Hrsg.) (2007): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Berlin: Cornelsen.
- Universität Bremen, Fachbereich 12 (2015): Modulhandbuch Interdisziplinäre Sachbildung/Sachunterricht (ISSU) im Bachelor of Arts Bildungswissenschaften des Primar- und Elementarbereichs

- (BiPeb). Online unter: http://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/issu/PDFs/Modulhandbuch_BiPeb_30.7.2015.pdf (Abrufdatum: 28.11.17).
- Wedekind, Hartmut (2013): Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen. In: Coelen, Hendrik/Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 21-29.
- Zeyer, Albert & Welzel, Manuela (2006): Lernen, um das Gelernte zu kommunizieren. Didaktische Miniaturen als methodische Alternative im integrierten naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Physik und Didaktik in Schule und Hochschule. Online unter: <http://www.phydid.de/index.php/phydid/article/view/40> (Abrufdatum: 31.10.2018).

Kornelia Lehner-Simonis

Kinder als Naturforscher/innen – *KaN*. Ein Konzept für die Lernwerkstattarbeit

Abstract

Das Projekt von „KaN“ zeigt auf, wie Forschendes Lernen erfolgreich auf Hochschulebene umgesetzt werden kann. Viele Inhalte der Module aus dem Lehramt Primarstufe können vertieft und praktisch umgesetzt werden. Im Arbeitsprozess hat sich allerdings herausgestellt, dass eine entsprechende Lernumgebung für die Studierenden noch sehr mangelhaft vorhanden ist. Um eine effektive Umsetzung des Konzeptes zu bewirken und dadurch die Kompetenzen der zukünftigen Lehrpersonen intensiver zu fördern, wäre es notwendig den Studierenden „Raum“ für die praktische Umsetzung ihrer Erkenntnisse zu geben. Die Einrichtung einer Lernwerkstatt, basierend auf einem entsprechenden Konzept, ist dafür erforderlich. Wie soll diese Lernwerkstatt aussehen? Die Lernwerkstatt soll inspirieren, alle Sinne ansprechen, kreative Prozesse in Gang setzen und als multifunktionaler Raum und Lernumgebung mit wenigen Instruktionen verstanden werden (vgl. Wedekind 2011). Wenn es möglich ist diese Kriterien umzusetzen, können Lehrende auch ihre besondere Rolle als „Lernbegleiter“ erfolgreich übernehmen. Studierende eignen sich im Rahmen der Lernwerkstattarbeit naturwissenschaftliches Fachwissen an und setzen sich mit der Methode des Forschenden Lernens auseinander. Während dieses Prozesses nehmen die Lehrenden beratende Funktion ein und geben anschließend Raum, um das angeeignete Wissen erfolgreich in die Praxis umzusetzen. Das Konzept von „KaN“ wurde als ein wichtiger Baustein für die Entstehung eines Gesamtkonzeptes der Lernwerkstatt Naturwissenschaften und Mathematik – „NawiMa“ an der Pädagogischen Hochschule Wien gesehen.

1 Einleitung

Aufgrund der Zielsetzungen des RECC (Regional Educational Competence Center Naturwissenschaften und Mathematik) an der Pädagogischen Hochschule Wien leisten Kolleginnen und Kollegen Entwicklungsarbeit zum Thema Forschendes Lernen in der Ausbildung für Lehramtsstudierende. Gegenwärtig ist das Team, unter der Leitung von Dr. Barbara Holub, bemüht das Konzept für die Einrichtung einer Lernwerkstatt für den naturwissenschaftlichen und mathema-

tischen Bereich – „Lernwerkstatt NawiMa“ - an der Pädagogischen Hochschule Wien weiter zu entwickeln. Die Forschungsarbeit im RECC in den letzten Jahren zeigt einen immer konkreter werdenden Weg, wie an der Pädagogischen Hochschule Wien Lernwerkstattarbeit in die Realität umgesetzt werden kann. Das evaluierte Konzept von „KaN“ spielt dabei eine wesentliche Rolle.

2 Die Lernwerkstatt ein Ort für eigenständiges Lernen

Im deutschsprachigen Raum verfolgen Lernwerkstätten an Hochschulen schon seit mehr als 30 Jahren das Ziel Lehre und Forschung, unter einem engen Bezug von Praxis und Theorie, zu vereinen. Auch in Österreich, wo seit dem Studienjahr 2015/16, im Zuge der „Pädagog/innenbildung NEU“ die Curricula neu verfasst wurden, liegt der Fokus auf Kompetenzentwicklung angehender Lehrpersonen. Die Einrichtung einer Lernwerkstatt NawiMa an der Pädagogischen Hochschule Wien ermöglicht den Studierenden offenere und individualisierende Wege des Lernens selbst zu erleben und diese in ihren späteren Unterricht einfließen zu lassen. Da das Forschende Lernen eines der Grundprinzipien von Lernwerkstattarbeit ist, braucht es in der Ausbildung eine entsprechende Lernumgebung, um diese Methode umzusetzen. „Die Lernwerkstatt ist die Möglichkeit anderem Lernen Raum zu geben [...]“ (Ernst, 1993 zit. nach Coelen, 2013, S. 183ff.). Damit Lehrerinnen und Lehrer dieses andere Lernen den Kindern ermöglichen, müssen sie selbst aktiv, offen und forschend entdeckend lernen. Die Einrichtung einer Lernwerkstatt in der Ausbildung für Studierende ermöglicht dieses eigenständige Lernen. Hochschuldidaktisch könnte der Vorgang mit dem Prinzip des pädagogischen Doppeldeckers verglichen werden. Dieser Begriff wurde von Karlheinz Geissler, emeritierter Professor für Wirtschaftspädagogik an der Universität der Bundeswehr in München, 1985 geprägt (vgl. Wahl, 2013). Auch im Projekt „KaN“ werden Inhalte zur Methode des Forschenden Lernens behandelt. Studierende haben die Möglichkeit ihr Wissen darüber und ihr, im Projekt erworbenes, naturwissenschaftliches Fachwissen in die Praxis umzusetzen. Abschließend reflektieren sie ihre praktischen Erfahrungen und befinden sich selbst in einem forschend lernenden Prozess. Die so gewonnenen Erkenntnisse sollten sich in ihrem zukünftigen pädagogischen Handeln auswirken.

3 Das Konzept von „KaN“

Auf die Frage, wie passen die Orientierung an von den Studierenden zu erlangenden Kompetenzen sowie die Modularisierung von Studiengängen mit dem konzeptionellen Anspruch von Lernwerkstätten zusammen, kann möglicherweise das Konzept von „Kinder als Naturforscher/innen – KaN“ befriedigende Antworten aufzeigen. Nach der Grundidee von „KaN“ beschäftigen sich Studierende intensiv mit Themen aus belebter und unbelebter Natur und eignen sich dazu fachliches Wissen an. Viele dieser Themen finden sich im österreichischen Lehrplan und auch exemplarisch im neuen Curriculum der Primarstufe für den naturwissenschaftlichen Sachunterricht wieder. Aufgrund der theoretischen Auseinandersetzung mit Forschendem Lernen und Begreifen, wie ‚naturwissenschaftliche Grundbildung‘ – *scientific literacy*, vertiefen sich Studierende in diesem Projekt in das Planen von Lernsettings, die dem Konzept von Lernwerkstattarbeit sehr nahekommen. Im Vorfeld stellen sie Experimente, die mit einfachen Materialien (Alltagsmaterialien) durchgeführt werden können, zusammen. Ihre Motivation die Erkenntnisse und Planungen in die Praxis umsetzen zu können, bewirkte selbstständiges, offenes und kreatives Arbeiten im Team der Studierenden. An Forschertagen mit Kindern erkannten sie, dass durch eine entsprechend vorbereitete Umgebung dieses „andere“ Lernen von Erfolg gekrönt war. Sie gaben an, wie aufregend und spannend Lernen für die Lehrperson und Kinder sein kann (vgl. Lehner-Simonis, 2016). Zum Forschen mit den Kindern wurde ein Raum benutzt, der durch das ehemalige Fachdidaktik Zentrum an der Pädagogischen Hochschule Wien eingerichtet und als Lernwerkstatt bezeichnet wurde. Aus diversen Gründen – vor allem aus Mangel an finanziellen Ressourcen – gab es bis vor Kurzem zu dieser Einrichtung noch kein wirkliches Konzept. Während des Projektes hat sich gezeigt, wie notwendig ein Raum als Ideenbörse für das eigenständige Lernen von Studierenden im Zuge einer professionellen Ausbildung ist. Seit dem Studienjahr 2017/18 gibt es nun an der Pädagogischen Hochschule Wien die Einrichtung einer Lernwerkstatt. Drei Kernpunkte verdeutlichen die Implementierung der Lernwerkstatt NawiMa im Studium der Primarstufe: Lernwerkstatt kennen lernen, Lernwerkstatt vertiefen, Lernwerkstatt nutzen.

Um einen Einblick zu bekommen, wie Studierende in der Lernwerkstatt eine entsprechende Lernumgebung vorbereiten und die Kinder beim Erforschen von Naturerscheinungen begleiten, wird das Geschehen an Forschertagen im folgenden Absatz kurz beschrieben und mit Hilfe einiger Fotos verdeutlicht.

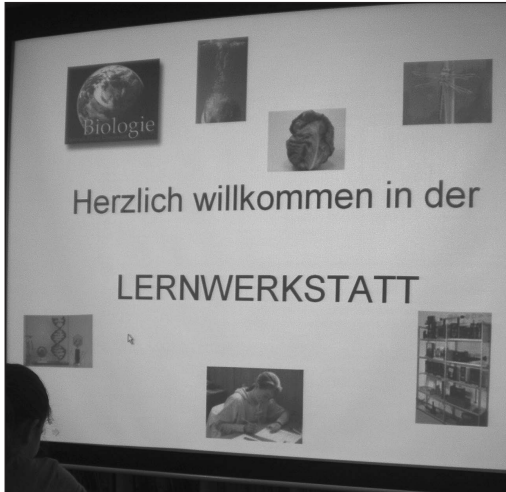


Abb. 1: Die Lernwerkstatt (Quelle: Lehner-Simonis)



Abb. 2-4: Studierende und Kinder beim Forschen (Quelle: Lehner-Simonis)

Studierende erklären zu Beginn des Forschertages den Ablauf und stellen die Stationen vor, damit die Kinder nach einer „Phase der Findung“ mit ihrer Forscher-tätigkeit beginnen können (Abb. 2-4). Foto 3 zeigt Kinder beim Gebrauch ihrer Wassertropfenlupe.

Zum Thema „Das Wasser und wir“ wurde z.B. zu den Eigenschaften des Wassers, zur Bedeutung des Wassers für alle Lebewesen, zur Reinigung von Wasser, zum Wasserkreislauf und seiner Bedeutung für unser Wetter, etc. geforscht. Es wurden unter Anderem verschiedene Wassertropfen unter dem Mikroskop genau betrachtet. Durch Experimente zur Oberflächenspannung konnte beispielsweise die Lu-penfunktion des Wassertropfens nachgewiesen werden. Die Kinder nannten ihre Konstruktion eine „Wassertropfenlupe“.

Die Studierenden befinden sich selbst in einem forschend lernenden Prozess, da sie ihre praktische Umsetzung regelmäßig analysieren, dokumentieren und ihre Erkenntnisse im Team austauschen. Sowohl Studierende, als auch Kinder ver-bessern durch diese Projektarbeit ihre naturwissenschaftlichen Kompetenzen. Für

Kinder ist es oftmals das erste Mal forschend entdeckend Erscheinungen in der Natur kennen und verstehen zu lernen. Bei den Studierenden ist diese Tatsache auf die intensive Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Themen während der Vorbereitungsphase und der anschließenden didaktischen Reduktion für die jeweilige Unterrichtssequenz zurück zu führen. Im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen das Erkennen und das Bewusstwerden wie Kinder Naturphänomene verstehen lernen und Schlüsse daraus für die Bedeutung ihrer Lebenswelt ziehen können. Auch die Rolle der Lehrperson während dieses Lernprozesses wurde von den Studierenden kritisch betrachtet. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „KaN“ zeigen unter anderem auf, dass die Teilnehmerinnen das pädagogische Handeln der Lehrperson durch genaues Beobachten des Geschehens, möglichst geringes Eingreifen während der Forschungsphase, Ermutigung der eher zurückhaltenden Kinder, gezielte Unterstützungsmaßnahmen, welche aber nicht sofort zum Ergebnis führen und durch eine bewusst passive Haltung beim Forschen der Kinder kennzeichneten. Die, in diesem Projekt, begleitende Untersuchung konnte die Entwicklung des persönlichen Kompetenzzempfindens zum naturwissenschaftlichen Fachwissen der Teilnehmerinnen und die Veränderung ihres Verständnisses zur Methode des Forschenden Lernens zufriedenstellend aufzeigen (vgl. Lehner-Simonis, 2016). Die Zusatzausbildung wird in Form eines Zertifikates als Nachweis der geleisteten Arbeit bestätigt.

4 Fazit

Aufgrund der Forschungsergebnisse zeigte sich bei den Teilnehmerinnen, dass sie die Methode des Forschenden Lernens nicht nur theoretisch beschreiben konnten, sondern auch durch ihr pädagogisch-didaktisches Handeln umsetzen lernten. Ihre frei gewählten naturwissenschaftlichen Themen wiesen einen Bezug zu den Inhalten der Sachunterrichtsmodule ihres Studiums auf. Somit waren ein Vertiefen in naturwissenschaftliches Fachwissen und die Anwendung fachdidaktischer Kenntnisse in diesem Projekt gegeben. Abschließend ist zu bemerken, dass die Kompetenzen dieser zukünftigen Lehrpersonen durch ihr aktives, offenes und forschend entdeckendes Handeln gefördert werden konnten und, nach ihren Angaben, die Projektarbeit eine große Bereicherung zum allgemeinen Angebot in der Ausbildung darstellte (vgl. Lehner-Simonis, 2016). Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen des Weiteren auf, dass es sich lohnt zusätzlich zu den Inhalten der einzelnen Module „Raum“ für eigenständiges Lernen, als konzeptionelle Lernwerkstattarbeit, zu geben, um so der Verbindung von Theorie und Praxis ein Stück näher zu kommen.

Literatur

- Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.) (2013): Studieren in Lernwerkstätten. Wiesbaden: Springer.
- Ernst, Karin (1993): Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und in Österreich. In: Coelen, Hendrik/Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.) (2013): Studierende in Lernwerkstätten. Wiesbaden: Springer, 183-191.
- Hildebrandt, Elke; Nieswandt, Martina, Schneider, Ralf; Radtke, Monika & Wildt, Johannes (2014): Werkstätten als Raum für Forschendes Lernen in der Hochschulbildung. In: Hildebrandt, Elke/Peschel, Markus/Weißhaupt, Mark (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und konstruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 80-99.
- Lehner-Simonis, Kornelia (2016): „Kinder als Naturforscher/innen – KaN“ Kompetenzentwicklung zukünftiger Volksschulpädagog/innen im Rahmen der naturwissenschaftsdidaktischen Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Wien. Online unter: <https://www.phwien.ac.at/service/campusbibliothek> (12.04.2017).
- Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (2014): Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik. In: Hildebrandt, Elke/Peschel, Markus/Weißhaupt, Mark (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und konstruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 103-122.
- Wahl, Diethelm (2013): Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wedekind, Hartmut (2011): 30 Jahre Lernwerkstatt. In: Grundschule, H.6, 6-10.

Jeanette Hoffmann, Franziska Herrmann und Martin Schweda

Lesen, Schreiben, Sehen, Zeichnen, Erzählen... und darüber ins Gespräch kommen – in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule an der TU Dresden

Abstract

Werkstätten können besondere Lern- und Arbeitsorte für Kinder und Erwachsene sein und besitzen auch heute noch, 120 Jahre nach der Gründung des ersten „Laboratoriums des Lernens“ durch John Dewey, Potenzial zur Innovation. Der Beitrag gibt einen Einblick in konzeptionelle Gedanken und die Praxis der (noch sehr jungen) Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule der Technischen Universität Dresden und spannt dabei den Bogen von den Anfängen in den Neunziger Jahren bis in die Gegenwart. Ausgehend von begrifflichen Annäherungen zum Namen werden vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen konzeptionelle Perspektiven entfaltet, die die Lern- und Forschungswerkstatt insbesondere aus deutschdidaktischer Sicht zeigen.

1 Einblick in Räume sprachlich-literarischer Enkulturation

Grundschulkindern einen Ort finden zu lassen, an dem sie lesen, schreiben, sehen, zeichnen und erzählen (lernen) können, dies nicht isoliert voneinander, sondern gemeinsam in einer anregenden Lernumgebung, ist ein deutschdidaktischer Anspruch an Unterrichtskultur. Lern- und Forschungswerkstätten an Hochschulen bieten daher Studierenden die Möglichkeit, in diese partizipativen Prozesse des miteinander Lernens hineinzuwachsen, mit ihnen vertraut zu werden. Es geht darum, Kontexte für Texte zu schaffen, um Schrift(sprache) als Instrument des Schreibens und als Darstellung von Erfahrung, als Aneignung von Selbst und Welt erfahrbar zu machen (vgl. Dehn u.a. 2011). Diese Lernprozesse zu initiieren, sie zu beobachten und über sie zu reflektieren, erfordert eine interpretativ forschende Haltung (vgl. Krummheuer & Naujok 1999). Mit einem Schwerpunkt auf dem forschenden Lernen werden aus deutschdidaktischer Perspektive Gedanken zum Konzept der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule an der TU Dresden (vgl. Hoffmann & Herrmann 2018) erläutert: zur Ausstattung des *Raumes als anregender Lernumgebung* in den Bereichen Schriftspracherwerb und Lesekultur, zur Gestaltung als *Ort des Lernens in Interaktion*, in dem Begegnungen

und Gespräche im Zusammenspiel mit Bildern und Texten zentral sind, sowie zur Nutzung als *Ort für empirische Forschung* zu sprachlichen, literarischen und ästhetischen Lernprozessen. Nach einer begrifflichen Annäherung an das Konzept einer „Lern- und Forschungswerkstatt“ wird an die Anfänge der Lernwerkstatt an der TU Dresden erinnert. Im Zentrum des Beitrags stehen dann konzeptionelle Gedanken aus deutschdidaktischer Perspektive, die sich wiederum auf die unterschiedlichen Aspekte des Lernens, Forschens und des Austauschs beziehen.

2 Begrifflicher und historischer Kontext

2.1 Lern- und Forschungswerkstatt – Begriffliche Annäherungen

Aktuell wird der Begriff „Lernwerkstatt“ als Über- und „Umbrella-Begriff“ (Wedekind 2011, 7) in einer Facettenvielfalt verwendet, die seinen pädagogisch und didaktisch innovativen Implikationen zumeist zuwiderläuft: Verlage geben Kopiervorlagen zu verschiedensten Themen als „Lernwerkstätten“ heraus, Fortbildungsveranstaltungen werden zu „Lernwerkstätten“ ernannt oder es geben sich Nachhilfeeinrichtungen als „Lernwerkstätten“ aus (vgl. ebd.). Zunächst wird daher unser Begriff der „Lern- und Forschungswerkstatt“ kurz umrissen, in dem sich bereits einige konzeptionelle Gedanken wiederfinden. Löst man das Kompositum in seine einzelnen Bestandteile auf, so lassen sich unterschiedliche Aspekte aufzeigen: die Tätigkeiten *Lernen*, *Forschen* und *Werken* sowie die *Stätte* als Ort des Handelns (vgl. Franz 2012, 12). Der Raum, in dem Lernen, Forschen und Werken einen institutionell verankerten Ort finden – in diesem Fall an der Universität –, kann als Konstituente gelten. Die „Werkstatt“ wiederum sagt etwas über die Gestaltung des Raumes aus: ein Ort, ausgestattet mit „Werkzeugen“ und „Materialien“, mit deren Hilfe sich etwas, ein „Werk“, schaffen lässt (vgl. Hildebrandt u.a. 2014, 82). Reformpädagogische Ansätze gaben diesem Begriff erstmals einen pädagogischen Rahmen (vgl. Nickel 2005, 198), in den 1980er Jahren avancierten Lernwerkstätten zu „gestalteten Lernlandschaften“ (Hagstedt 1989, 39; vgl. Müller-Naendrup 1997, 164). Die Schwerpunkte *unseres* Werkstattkonzepts liegen auf den beiden Aspekten „Lernen“ und „Forschen“, die in der Literatur zu Hochschulwerkstätten oft zusammen gedacht werden (vgl. Thünemann & Freitag 2017, 18; Bolland 2011). Damit wird vor dem Hintergrund aktueller Lernwerkstattkonzepte der Bereich des Forschens akzentuiert, in enger Verbindung mit Lernwerkstattarbeit (vgl. Wedekind & Schmude 2017, 188), wie im Anschluss an einen historischen Rückblick auf die Anfänge der Lernwerkstatt an der TU Dresden aufgezeigt wird.

2.2 Rückblick – Die Anfänge der Lernwerkstatt an der TU Dresden („Ideenwecker“)

Im Mai 1995, zwei Jahre nach Gründung der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der TU Dresden und zehn Jahre nach dem Einzug von Lernwerkstätten an deutschen Hochschulen, eröffnete die erste Lernwerkstatt an der TU Dresden am Lehrstuhl für *Grundschulpädagogik und Historische Pädagogik*. Sie verstand sich als Ort des eigenaktiven Lernens:

„Schulisches Lernen und universitäres Studieren sollten nicht nur nach dem Modell des Nürnberger Trichters erfolgen oder sich auf den ‚Schnellstraßen der Information‘ (Wagenschein) abspielen. Lernen ist ein eigenaktiver Prozess, der individuell unterschiedlich in Auseinandersetzung mit Menschen und Sachen verläuft. Daher brauchen Lernende einen eigenständigen Zugang zur Sache und die Zusammenarbeit mit anderen. Auf diese Weise wird Lernen bildungswirksam und lebensbedeutsam.“ (Sandfuchs u.a. 2005, 4)

Mit ihrem Anspruch, „einen Beitrag zur inneren Schulreform“ (Heitsch & Sandfuchs 1996, 76) zu leisten, knüpfte die Lernwerkstatt an reformpädagogische Traditionen an. Sie diente als „Lern-, Erfahrungs- und Begegnungsort für Studierende, Lehrer/innen und Schüler/innen“ (ebd.) und wurde somit zur „Schaltstelle zwischen didaktischer Theorie und schulischer Praxis“ (ebd.). Im Mittelpunkt der Lernwerkstatt standen die Entwicklung und Erprobung von Unterrichtskonzeptionen zum eigenaktiven Lernen, eine materialreiche und zum Handeln anregende Lernlandschaft sowie didaktische Materialien für einen individualisierten, offenen Unterricht. Der Aspekt der individualisierten Förderung im Sinne einer „Förderwerkstatt“ wurde in den Folgejahren zu einem Schwerpunktbereich ausgebaut. Im Bereich der Deutschdidaktik lag dabei ein Schwerpunkt auf dem Schriftspracherwerb, insbesondere der Rechtschreibung, sowie der Leseförderung (vgl. Sandfuchs u.a. 2005).

2.3 Aktuelle Entwicklungen – Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule (LuFo)

In den letzten Jahren haben verschiedene universitäre Umstrukturierungen an der TU Dresden stattgefunden. 2008 wurde die Professur für Grundschulpädagogik nicht wieder neu besetzt, der Staatsexamensstudiengang Grundschule lief aus und das Masterstudium für das Lehramt Grundschule wurde nach Leipzig verlagert. Seit 2012 wurde die Grundschulpädagogik im Zusammenhang der Wiedereinführung des grundschullehramtsbezogenen Staatsexamensstudiengangs neu aufgebaut und mit Professuren in den Bereichen Grundschulpädagogik, Deutsch-, Sachunterrichts- und Mathematikdidaktik sowie Inklusion ausgestattet. Die in diesem Zuge neu aufgebaute und konzeptionell weiterentwickelte Lern- und For-

schungswerkstatt bietet einen Raum für eine interdisziplinäre Zusammenarbeit in Lehre und Forschung sowie in der Kommunikation zur Schulpraxis.

Seit 2016 wird die Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule (LuFo) gemeinsam mit der Erziehungswissenschaftlichen Lehr- und Forschungswerkstatt (ELF) des Instituts für Erziehungswissenschaft im Rahmen des Einzelvorhabens *Lehren, Lernen und Forschen in Werkstätten* des TUD-Sylber-Projekts der Qualitätsoffensive Lehrerbildung durch das BMBF unterstützt. Zusammen mit der Namensgebung (die Abkürzung LuFo) erhielt sie ihr neues Logo (s. Abb. 1), das einen Eisvogel symbolisch integriert. Dieser steht mit seinem exotischen Federkleid als Symbol für die LuFo, um ihren besonderen Charakter als Impulsgeberin für Innovationen zu kennzeichnen. Zudem gilt er als Indikator für gesunde Gewässer, womit der Wunsch verbunden ist, dass die LuFo zur Entwicklung einer „gesunden“ Haltung beiträgt.

3 Lern- und Forschungswerkstatt als Raum

Mit einem Schwerpunkt auf dem forschenden Lernen werden aus deutschdidaktischer Sicht konzeptionelle Gedanken erläutert zur Gestaltung und Ausstattung des Raumes als *Ort einer anregenden Lernumgebung*, zur Konzipierung als *Ort des Lernens in Interaktion* sowie zur Nutzung als *Ort des empirischen Forschens*.



Abb. 1: Logo



Abb. 2: Lesekultur



Abb. 3: Schriftspracherwerb

3.1 Ort einer anregenden Lernumgebung

Die Ausstattung des Raumes im Sinne einer gestalteten Lernlandschaft fokussiert aus deutschdidaktischer Perspektive unter anderem die Bereiche Lesekultur und Schriftspracherwerb, die exemplarisch vorgestellt seien. Im Bereich der *Lesekultur* wurde in den letzten Jahren eine *kinderliterarische Bibliothek* aufgebaut, die – als Außenstandort der Zweigbibliothek Erziehungswissenschaften der SLUB (Sächsischen Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek) – ausgewählte, aktuelle und literar-ästhetisch herausfordernde Beispiele der Kinder- und Jugendliteratur enthält (s. Abb. 2). Eine Orientierung bieten die Auszeichnungen des Deutschen Jugendliteraturpreises. Dieser berücksichtigt neben unterschiedlichen literarischen Gattungen und Genres auch Übersetzungen aus anderen sprachlich-kulturellen Kontexten. Vor dem Hintergrund einer „lebensweltlichen Mehrsprachigkeit“ (Gogolin 2010, 544) sind auch Titel in den Sprachen der Kinder mit Migrationshintergrund bzw. mehrsprachige Bilderbücher dabei, etwa in arabisch-deutsch, persisch-deutsch oder koreanisch-deutsch. Ausgehend von den medialen Rezeptionserfahrungen heutiger Grundschulkinder (vgl. Wieler u.a. 2008) wird diese Bibliothek auf unterschiedliche mediale Erzählformen wie Graphic Novels, Hörspiele, Filme oder Bilderbuch-Apps ausgeweitet. All diese Medien bieten mit ihrem narrativen und fiktionalen Gehalt Gesprächs- und Erzählanlässe (nicht nur) für Kinder. Im Bereich des *Schriftspracherwerbs* werden – neben Fachliteratur zum Beobachten und Begleiten von Schriftspracherwerbsprozessen (Dehn 2013) – verschiedene Schreibgeräte und handlungsorientierte Materialien bereitgestellt (s. Abb. 3). Exemplarisch seien hier zu nennen die Sprachmaterialien Maria Montessoris (Montessori & Pellegrini 2003), die Materialien zum Konzept „Lesen durch Schreiben“ von Jürgen Reichen (2013), die „Ideen-Kiste Schriftsprache“ von Erika Brinkmann und Hans Brügelmann (2010) oder die Materialien zu „Individuelle[n] Lernwege[n] im Schreiben und Rechtschreiben“ von Beate Leßmann (2007). Gemeinsam ist diesen Materialien, dass sie dem „Spracherfahrungsansatz“ (Brügelmann 2014) verpflichtet sind und vor diesem Hintergrund den Schrifterwerb kontextuell einbinden. Die Bereitstellung der Materialien ist nur ein erster Schritt; ein Kennenlernen, Analysieren, Erproben und Reflektieren im Rahmen der Seminare oder der schulpraktischen Studien ist der nächste und entscheidende.

3.2 Ort des Lernens in Interaktion

In ihrem Lernverständnis bezieht sich die Literatur zur Lernwerkstattsbewegung insgesamt auf den moderaten Konstruktivismus. Lernen wird verstanden als handelnd und entdeckend, eigenaktiv und erfahrungsbezogen, forschend und reflexiv, ganzheitlich und mit allen Sinnen, individuell und kooperativ (vgl. z.B. Müller-Naendrup 1997; Bolland 2002; Bönsch 2002; Hagstedt 2005; Kirschhock

2008). Der unserem Konzept der Lernwerkstatt zugrundeliegende Lernbegriff ist ein (ko-)konstruktivistischer. Aus dieser Perspektive wird Lernen als Prozess der (gemeinsamen) Bedeutungskonstruktion betrachtet. Initiiert und vorangetrieben werden Lernprozesse durch Interaktionen. Eine kognitionspsychologische Grundlegung ist Jerome Bruners Theorie des Lernens in Formaten. Ein „Format“ ist ein standardisiertes Interaktionsmuster zwischen einem Kind und einem Erwachsenen, bei dem die Rollen mit der Zeit vertauschbar werden und das Kind zunehmend an Handlungsautonomie gewinnt (vgl. Bruner 1987, 103). Konstituierend für zwischenmenschliche Interaktionen sind sprachliche Handlungen. So haben die zuvor vorgestellten Materialien nicht nur einen inhaltlichen Fokus auf Sprache, auch ihre Anwendungen finden in einem interaktiven, sprachlich gestalteten Kontext statt. In dieser Form der Anschlusskommunikation (vgl. Sutter 2002) sind sprachlich-literarische Lernpotentiale zu verorten (vgl. Hoffmann 2015).

Vor diesem lerntheoretischen Hintergrund müssen demnach die literarischen und sprachlichen Materialien in einen Handlungskontext gestellt werden. Zu den ausgewählten Kinder- und Jugendmedien gilt es etwa, Gesprächs-, Erzähl- und Schreibimpulse zu entwickeln. Dabei wird an empirische Forschungsergebnisse wie der Gesprächsanalyse, der Rezeptions- oder Schreibprozessforschung sowie der Unterrichts- und Kindheitsforschung angeknüpft. Darüber hinaus werden eigene empirische Erprobungen durchgeführt: Die Studierenden werden angeregt, mit Kindern in literarischen Kontexten zu interagieren, diese in ihrem Umgang mit dem literarischen und medialen Angebot zu beobachten und mithilfe von Methoden der qualitativen Sozialforschung in den Beobachtungen sichtbar werdende Lernprozesse zu rekonstruieren. Diesem Ansatz des forschenden Lernens liegt die Annahme zugrunde, dass „Studentinnen, die sich forschend im Unterricht bewegt haben, stärker sensibilisiert sind und dadurch eher den Lernwegen der Kinder auf der Spur als den eigenen Planungen und Vorstellungen von Unterricht verhaftet“ (Bolland 2002, 32, zit. n. Kirschhock 2005, 207).

3.3 Ort des empirischen Forschens

Lernen und Forschen werden eng aufeinander bezogen (vgl. Bolland 2011). So kann der Ort der Lern- und Forschungswerkstatt auch zum Ort der empirischen Unterrichts- oder Kindheitsforschung werden, an dem kindliche Lernprozesse initiiert sowie qualitativ-empirisch untersucht werden. Zum einen werden, wie bereits erläutert, didaktische Kontexte zu den sprachlich-literarischen Materialien entwickelt und deren Erprobung anschließend reflektiert. Zum anderen werden Kindergruppen in die gestaltete Lernlandschaft eingeladen und ihr Umgang mit den Lernangeboten beobachtet, audiodokumentiert oder videographiert oder auch Interviews mit den Kindern geführt (vgl. de Boer & Reh 2012; Gläser & Laudel 2010; Krummheuer & Naujok 1999). Die Aufzeichnungen werden anschließend mithilfe pädagogischer oder linguistischer Transkriptionssysteme (z.B.

Selting u.a. 2009) verschriftlicht, um für eine Rekonstruktion der kindlichen Lernprozesse genutzt werden zu können (vgl. Becker-Mrotzek & Vogt 2001, 77f.). Des Weiteren entstehen Sammlungen von in diesem Rahmen entstehenden Kindertexten und -gesprächen, die der weiteren Erforschung zugänglich sind. Die unterschiedlichen Daten können triangulierend miteinander kombiniert werden, um ein möglichst differenziertes Bild der komplexen Lehr-/Lernsituation zu erhalten (vgl. Flick 2011, 9). Rekonstruktive, gesprächs- und inhaltsanalytische sowie interpretative Verfahren der Datenauswertung (z.B. Bohnsack 2014; Deppermann 2008; Kroon & Sturm 2002; Mayring 2015) werden zur Analyse der Daten genutzt. Ihre Fragestellungen entwickeln und präzisieren die Studierenden im Laufe ihres Forschungsprozesses. Im Folgenden werden verschiedene Didaktische Forschungswerkstätten vorgestellt, wie sie bisher an der TU Dresden durchgeführt wurden.

4 Didaktische Forschungswerkstätten

Als *Didaktische Forschungswerkstätten* bezeichnen wir Seminarformen, die forschendes Lernen in jeweils verschiedenen Formaten (vgl. Thünemann & Freitag 2017, 20f.) bezogen auf einen (hier deutsch-) didaktischen Schwerpunkt im Rahmen der LuFo sowohl räumlich als auch als Lehr-Lernformat (vgl. Wedekind & Schmude 2017, 198) realisieren. Darin wird das spezifische Profil dieser Form der Forschungswerkstätten sichtbar.



Abb. 4: Erzählen zu Bildern



Abb. 5: Kreatives Schreiben



Abb. 6: Leseinteressen

4.1 Forschungswerkstatt zum Erzählen zu textlosen Bilderbüchern

Im Seminar *Erzählen zu textlosen Bilderbüchern* (s. Abb. 4) setzten sich Studierende eigenständig mit textlosen Narrationen, kindlichem Erzählerwerb und *visual literacy* (vgl. Dehn u.a. 2011) auseinander, bevor sie mit Vor- und Grundschulkindern ausgewählten Bild-Geschichten begegneten und dabei die kindliche Rezeption pädagogisch beobachteten (zur pädagogischen Beobachtung vgl. de Boer 2012). Eingestimmt durch charakteristische Gegenstände aus den Geschichten setzten sich einzelne Gruppen, bestehend aus je zwei handelnden und zwei beobachtenden Studierenden und ca. vier Kindern, mit einem textlosen Bilderbuch auseinander, wobei die Kinder zum Imaginieren und Erzählen (vgl. Hoffmann 2015) eingeladen und aufgefordert wurden. So gelangten sie etwa zeichnend in die fiktive Welt des Zauberwalds im Bilderbuch „Die Reise“ (Becker 2016) „zoomten“ sich schreibend durch die Bilder von „The Red Book“ (Lehman 2004) ans andere Ende der Welt oder entwarfen, angeregt durch die Schattenwelten in „Shadow“ (Lee 2010), eigene Licht- und Schattenspiele. Abschließend stellten die Kinder ihre jeweiligen Bilderbücher, Texte oder Zeichnungen einander vor und erzählten sich von ihren literarischen Entdeckungen. Nach einem Austausch über die Beobachtungen der kindlichen Rezeptionsprozesse und Interaktionen im anschließenden Seminargespräch reflektierten die Studierenden in ihren Seminararbeiten anhand ihrer Aufzeichnungen und der Kindertexte und -zeichnungen die sprachlichen, literarischen und ästhetischen Erfahrungen der Kinder.

4.2 Didaktische Forschungswerkstatt zum kreativen Schreiben

Im Seminar *Didaktische Forschungswerkstatt zum kreativen Schreiben* (s. Abb. 5) gestalteten die Studierenden anknüpfend an Konzepte kreativen Schreibens (Spitta 2001; Kohl & Ritter 2016; Leßmann 2016) eine Schreibwerkstatt mit Grundschulkindern zu sozialwissenschaftlichen Themen des Sachunterrichts, wie z.B. „arm und reich“ (vgl. Herrmann 2017). Dabei stand es ihnen offen, die Materialien und Medien der LuFo einzubeziehen. Sie entwarfen im Team einen Schreibimpuls und entwickelten den zeitlichen Ablauf sowie die inhaltliche Umsetzung der Schreibwerkstatt unter Einbezug ihrer eigenen Rolle in diesem Prozess. In Vorbereitung der Begegnung mit den Kindern kamen sie zu einer Fragestellung, anhand derer sie ein Untersuchungsdesign entwarfen, wie beispielsweise „Wie kommen Grundschul Kinder zu ihren Schreibideen?“ oder „Welche Kriterien sind aus der Sicht der Grundschul Kinder von besonderer Bedeutung, um eigene und fremde Textprodukte als gelungen zu betrachten?“ Die Studierenden führten Interviews mit Kindern, zeichneten sie auf, transkribierten sie und werteten ihre Daten (Transkripte, Kindertexte oder -zeichnungen) aus. Dazu erschlossen sie sich selbstständig geeignete Auswertungsmethoden. Erste Einblicke in die Daten der begleitenden Evaluationsstudie bestätigen die Intention, die auch andere

mit „Kinderforschung“ (vgl. Bükér & Meier 2017) verbinden: Die Studierenden gewinnen durch die Begegnung mit Kindern, den didaktischen Schwerpunkt *kreatives Schreiben* (vgl. Kohl & Ritter 2016) und die *pädagogische Kindheitsforschung* (vgl. Honig u.a. 1999) neue Perspektiven auf Kinder und denken über ihre eigene Rolle als Lehrer und Lehrerin nach (Herrmann & Wohlfahrt 2018).

4.3 Forschungswerkstatt zu Leseinteressen von Jungen und Mädchen in der Grundschule

Männliche Leser geraten insbesondere vor dem Hintergrund (inter)nationaler Vergleichsstudien wiederholt in den Fokus bildungspolitischer, pädagogischer und fachdidaktischer Diskussionen und gelten als „Büchermuffel“. Vor dem Hintergrund der Thematik *Lesen und Gender* lernen Studierende im Seminar *Forschungswerkstatt zu Leseinteressen von Jungen und Mädchen in der Grundschule* (s. Abb. 6) selbstorganisiert, entdeckend und forschend. Als Beitrag zur Leseförderung wird immer wieder die Berücksichtigung kindlicher Leseinteressen betont (vgl. z.B. Philipp 2011, 54; Bertschi-Kaufmann 2007, 15). Eine auf der Differenzhypothese basierende, auf dichotomisierende Beschreibungen geschlechterspezifischer Lesepräferenzen rekurrende Leseförderung (z.B. Garbe 2014) greift dabei zu kurz. So verdeutlichen Ergebnisse einer qualitativen Pilotstudie zum Leseinteresse von Jungen in der Grundschule (Schweda 2017) die intrapersonale Pluralität der Leseinteressen von Jungen und stellen einseitig geschlechterspezifische Lesefördermaßnahmen infrage. Anknüpfend daran erschlossen sich Studierende im Seminar methodologische Grundlagen qualitativer (Interview-)Forschung, entwickelten eigene Forschungsfragen und bereiteten empirische Erhebungen vor, die sie in der LuFo gemeinsam mit Grundschulklassen durchführten. Leitend war die Einnahme einer am Kind orientierten Perspektive. Die Forschungswerkstatt eröffnete einen Raum für gemeinsame und individuelle Reflexionen, für das (kritische) Nachdenken über Stereotype, empirische Befunde und forschendes Lernen.

5 Ausblick

Studierende einen Ort finden zu lassen, in dem sie Zeit bekommen, eigene Zugänge zu Kinderliteratur zu finden oder selbst kreative Texte zu schreiben, mit Kindern zu lesen, zu schreiben, zu erzählen und zu forschen, dabei sowohl spontan als auch theoriegeleitet zu reflektieren und dies in einer anregenden und wohlwollenden Lernumgebung, ist ein Anspruch an eine hochschuldidaktische Lehr-Lernkultur. Es gilt, die Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule in diesem Sinn weiter auszubauen, um Studierenden Erfahrungen des Lernens und Forschens in einer ermutigenden Atmosphäre zu ermöglichen, denn „[w]er Kindern

Raum für entdeckendes Lernen geben will, muss die eigene Lehrerrolle neu definieren, muss selbst erfahren haben, dass Lernen weniger mit Lehren als vielmehr mit Neugier, Beharrlichkeit, Wissen- und Können-Wollen zu tun hat.“ (Gebautlet 1990, 35, zit. n. Hagstedt 2005, 202)

Literatur

- Becker, Aaron (2016): Die Reise. 5. Aufl. Hildesheim: Gerstenberg.
- Becker-Mrotzek, Michael & Vogt, Rüdiger (2001): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen: Niemeyer.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2007): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze-Velber und Zug: Klett Kallmeyer und Balmer, 8-16.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9. Aufl. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Bolland, Angela (2002): „Inquiry-oriented Learning“ in der Forschungswerkstatt. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 4. Jg., 28-32.
- Bolland, Angela (2011): Forschendes und biografisches Lernen. Das Modellprojekt Forschungswerkstatt in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bönsch, Manfred (2002): Selbstgesteuertes Lernen in der Schule. Neuwied: Luchterhand.
- Brinkmann, Erika & Brügelmann, Hans (2010): Ideen-Kiste I. Schrift Sprache. Stuttgart: Ernst Klett.
- Brügelmann, Hans (2014): Kinder auf dem Weg zur Schrift: Eine Fibel für Lehrer und Laien. 9. Aufl. Konstanz: Faude.
- Bruner, Jerome S. (1987): Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Hans Huber.
- Büker, Petra & Meier, Stefanie (2017): Forschende Annäherungen an die kindliche Perspektive: Das Paderborner Zentrum für Kinderbildungsforschung als spezialisierte Hochschullernwerkstatt für Lehramtsstudierende. In: Kekeritz, Mirja/Graf, Ulrike/Brenne, Andreas/Fiebert, Monika/Gläser, Eva/Kunze, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 46-57.
- de Boer, Heike (2012): Pädagogische Beobachtung. Pädagogische Beobachtungen machen – Lerngeschichten entwickeln. In: de Boer, Heike & Reh, Sabine (Hrsg): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: VS, 65-84.
- de Boer, Heike & Reh, Sabine (Hrsg) (2012): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: VS.
- Dehn, Mechthild, Merklinger, Daniela & Schüler, Lis (2011): Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Seelze: Klett und Kallmeyer.
- Dehn, Mechthild (2013): Zeit für die Schrift – Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. 4. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Flick, Uwe (2011): Triangulation. Eine Einführung. 3. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Franz, Eva-Kristina (2012): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte der gemeinsamen Qualifikationen von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Garbe, Christine (2014): Mädchen lesen gern – Jungen auch?! In: Stiftung Lesen (Hrsg.): Leseclubs. Mit Freu(n)den lesen. Mainz: Stiftung Lesen. 99-107.
- Gläser, Jochen & Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Gogolin, Ingrid (2010): Stichwort: Mehrsprachigkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 13. Jg., 529-547.

- Hagstedt, Herbert (1989): Lernwerkstätten: freie Arbeit für Erwachsene. In: Die Grundschulzeitschrift, 3. Jg., 39.
- Hagstedt, Herbert (2005): In Werkstätten lernen – wie Forscher arbeiten. In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen, 33. Jg., 201-204.
- Heitsch, Sabine & Sandfuchs, Uwe (1996): Lernwerkstatt eröffnet – wider das Modell des Nürnberger Trichters. In: Grundschule, 28. Jg., 76.
- Herrmann, Franziska (2017): Geheimnisse kreativen Schreibens zu bedeutsamen Themen. In: Deutscher Kinderschutzbund, Landesverbände Sachsen, Thüringen und Sachsen-Anhalt (Hrsg.): „Einer schwimmt im Geld“ – Kinder über arm und reich. Neu-Ulm: AG SPAK, 95-100.
- Herrmann, Franziska & Wohlfahrt, Melanie (2018): Forschungswerkstätten in der Lehrerbildung – Lernumgebungen zur Entwicklung von Haltung und professioneller Reflexivität. In: Neuber, Nils/Paravicini, Werner/Stein, Martin (Hrsg.): Forschendes Lernen – the wider view. Münster: WTM, 245-248.
- Hildebrandt, Elke/Nieswandt, Martina/Schneider, Ralf/Radtke, Monika & Wildt, Johannes (2014): Werkstätten als Raum für „Forschendes Lernen“ in der Hochschulbildung. In: Hildebrandt, Elke/Peschel, Markus/Weißhaupt, Mark (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 80-99.
- Hoffmann, Jeanette (2015): Graphic Novels als Einladung zum Lesen, Sehen und Imaginieren. In: Dehn, Mechthild/Merklinger, Daniela (Hrsg.): Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen. Grundschulverband: Frankfurt am Main, 209-222.
- Hoffmann, Jeanette & Herrmann, Franziska (2018): Die Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule der TU Dresden (LuFo) – Lernort für Studierende, Lehrende und Kinder. In: Neue Sächsische Lehrerzeitung, 29. Jg., 22-23.
- Honig, Michael-Sebastian/Lange, Andreas & Leu, Hans Rudolf (1999) (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern. Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim und München: Juventa.
- Kirschhock, Eva-Maria (2005): Sind Lernwerkstätten an Hochschulen sinnvoll? Chancen und Grenzen von universitären Lernwerkstätten mit Beispielen aus der Grundschul-Lernwerkstatt Erlangen-Nürnberg. In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen, 24. Jg., 205-207.
- Kirschhock, Eva-Maria (2008): Lernwerkstätten als (Frei-)Raum für Lernende. In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen, 24. Jg., 20-22.
- Kohl, Eva-Maria & Ritter, Michael (2016): Schreibszenarien. Wege zum kreativen Schreiben in der Grundschule. Seelze-Velber: Klett und Kallmeyer.
- Kroon, Sjaak & Sturm, Jan (2002): ‚Key Incident Analyse‘ und ‚internationale Triangulierung‘ als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung. In: Kammler, Clemens/Knapp, Werner (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Hohengehren: Schneider, 96-114.
- Krummheuer, Götz & Naujok, Natalie (1999): Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung. Opladen: Leske und Budrich.
- Lee, Suzy (2010): Shadow. San Francisco: Chronicle Books.
- Lehman, Barbara (2004): The Red Book. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Leßmann, Beate (2016): Textprozeduren reflektieren und entwickeln – auf der Grundlage eigener Texte. In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hrsg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 85-110.
- Leßmann, Beate (2007): Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben. Ein Handbuch für den Deutschunterricht. Teil I: Klassen 1 und 2. Heinsberg: Dieck.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- Montessori, Maria & Pellegrini, Karin (2003): Entwicklungsmaterialien in der Schule des Kindes. Dörfles: RGV.

- Müller-Naendrup, Barbara (1997): Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Nickel, Ingo (2005): Die Lernwerkstatt. In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen, 33. Jg., 198-200.
- Philipp, Maik (2011): Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reichen, Jürgen (2013): Hannah hat Kino im Kopf. Die Reichen-Methode *Lesen durch Schreiben* und ihre Hintergründe für LehrerInnen, Studierende und Eltern. 6. Aufl. Hamburg: Heinevetter.
- Sandfuchs, Uwe, Germann, Elke & Scholze, Irene (2005): 10 Jahre Lernwerkstatt „Ideenwecker“. Eine Bilanz. Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Historische Pädagogik, Technische Universität Dresden. Dresden: Eigendruck.
- Schweda, Martin (2017): Boys and their Reading Interests. Vortrag im Rahmen der Internationalen Tagung „Reading – Experience – Emotions. Books for Children and Young Adults. Theory and Practice of Reception“. Unveröffentlichter Vortrag am 28.06.2017 an der Universität Wrocław, Polen.
- Spitta, Gudrun (2001): Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten. Frankfurt a.M.: Cornelsen Scriptor.
- Sutter, Tilmann (2002): Anschlusskommunikation und die kommunikative Verarbeitung von Medienangeboten. Ein Aufriss im Rahmen einer konstruktivistischen Theorie der Mediensozialisation. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Juventa, 80-105.
- Thünemann, Silvia & Freitag, Christine (2017): Forschen lehren und forschen lernen im Werkstattmodus. Konzepte, Erfahrungen und Befunde aus dem Wissenschaftsbetrieb. In: Kekeritz, Mirja/Graf, Ulrike/Brenne, Andreas/Fiegert, Monika/Gläser, Eva/Kunze, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-26.
- Wedekind, Hartmut (2011): Eine Geschichte mit Zukunft. 30 Jahre Lernwerkstatt. In: Grundschule, 43. Jg., 6-10.
- Wedekind, Hartmut & Schmude, Corinna (2017): Werkstätten an Hochschulen – Orte des entdeckenden und/oder forschenden Lernens. In: Kekeritz, Mirja/Graf, Ulrike/Brenne, Andreas/Fiegert, Monika/Gläser, Eva/Kunze, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 185-200.
- Wieler, Petra, Brandt, Birgit, Naujok, Natascha, Petzold, Janina & Hoffmann, Jeanette (2008): Medienrezeption und Narration. Gespräch und Erzählung als Verarbeitung der Medienrezeption im Grundschulalter. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Mareike Kelkel und Markus Peschel

Lernwerkstätten und Schülerlabore – Unterschiedliche Konzepte, ein Verbund

Kooperation zwischen GOFEX und NanoBioLab im Rahmen des GOFEX-Projektpraktikums als Beispiel für kooperatives Lernen

Abstract

Im Rahmen des saarländischen Projektes SaLUt (Optimierung der saarländischen Lehrer/-innenausbildung: Förderung des Umgangs mit Heterogenität und Individualisierung im Unterricht) der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (gefördert seitens des BMBF) wurde 2016 ein Verbund der Lernwerkstätten (VdL)¹ gegründet, der durch mehr Praxisbezug im Studium und spezielle Lehrangebote Lehramtsstudierende gezielt auf den Umgang mit Heterogenität und Individualisierung im Unterricht vorbereiten will. Das Grundschullabor für Offenes Experimentieren (GOFEX) hat im Zuge dessen ein neues Praxisformat ins Leben gerufen, das Studierenden individuelle Praxiserfahrung beim Experimentieren mit Kindern und die Erprobung und Reflexion ihrer eigenen Rolle als Lernbegleitung ermöglicht: Das GOFEX-Projektpraktikum. Der VdL stellt ein Konglomerat dar aus klassischen Lernwerkstätten, Lehr-Lern-Ateliers und Schülerlaboren bis hin zu Online-Formaten. In diesem Beitrag stellen wir eine Kooperation von der Lernwerkstatt GOFEX mit dem Schülerlabor NanoBioLab innerhalb des GOFEX-Projektpraktikums vor und erläutern, wie Lehramtsstudierende verschiedener Schulstufen in dieser Kooperation gewinnbringend von- und miteinander lernen.

1 Das Grundschullabor für Offenes Experimentieren (GOFEX) in der Lehrer/-innenausbildung

Das Grundschullabor für Offenes Experimentieren (GOFEX) ist mit zwei GOFEX-Seminaren im Pflichtbereich des Lehramts Primarstufe an der Universität des Saarlandes (UdS) im Studienfach Sachunterricht curricular verankert. Durch eigenständiges Experimentieren zu naturwissenschaftlich-technischen Themen sollen die Studierenden die Öffnungsstufen des GOFEX aktiv nachvollziehen. Die

¹ Der Verbund der Lernwerkstätten (VdL) wurde als Teilprojekt von SaLUt im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen (01JA1606A) gefördert.

modularen Öffnungsstufen (Modul 1-5, entwickelt in Anlehnung an die Kriterien offenen Unterrichts nach Falko Peschel 2012) eröffnen den Lernenden schrittweise immer mehr Handlungsspielräume, angefangen bei organisatorischer Öffnung, über methodische bis hin zu immer stärkerer inhaltlicher Öffnung (Peschel 2009). Während in GOFEX-I die Module 1 bis 3 unter Berücksichtigung der Kriterien guter Aufgaben (Peschel 2012; Peschel 2016) fokussiert werden, knüpft GOFEX-II mit Modul 3 an und entwickelt weiter die Öffnungsstufen 4 und 5, wobei in diesem Seminar zusätzlich die Aspekte von Vielperspektivität (GDSU 2013) und der übergeordneten Fragestellung (Schmid et al. 2013) eine zentrale Rolle spielen.

2 GOFEX_Projektpraktikum als neues Praxisformat zielt auf kooperatives Lernen

Der ideale Studienverlauf sieht vor, dass Studierende ihre in GOFEX-I als Leistungsnachweis entwickelte Lernumgebung im semesterbegleitenden Schulpraktikum praktisch einsetzen und anschließend in GOFEX-II anhand der gemachten Erfahrungen und den o.g. Schwerpunkten überarbeiten – ganz im Sinne eines integrierten Schulpraktikums. Mit dem neu entwickelten GOFEX-Projektpraktikum kommt nun ein weiteres Praxisformat hinzu, das den Studierenden Gelegenheiten bietet, gezielt und ohne Leistungsdruck in einer Realumgebung ihre eigene Rolle als Lernbegleitung zu erproben und (gemeinsam) zu reflektieren. So können sie in eine „echte“ Auseinandersetzung mit dem (theoretischen) didaktischen Öffnungskonzept des GOFEX einerseits und ihren praktischen und subjektiven Erfahrungen in der realen Unterrichtssituation andererseits gehen und ihr eigenes Handeln kritisch hinterfragen.

Ganz im Sinne des kooperativen Lernens (vgl. Martschinke & Kopp 2014) begleiten die Studierenden Schülerinnen und Schüler beim Experimentieren (zunächst) im GOFEX bzw. in Kooperationsschulen und reflektieren und diskutieren ihre jeweiligen Erfahrungen gemeinsam im wöchentlichen Begleitseminar. Dabei profitieren sie im gemeinsamen Austausch auch von den Erfahrungen der anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Gleichzeitig haben sie die Möglichkeit, (u.a. selbst entwickelte) Lernumgebungen praktisch einzusetzen und nach Gesichtspunkten wie Öffnung, Aufgabenqualität, Inhalt, Passung an Klassenstufe, Individualisierung, Layout usw. zu optimieren und ggf. zu erweitern. Hierbei werden die Experimente jeder eingesetzten Lernumgebung innerhalb des Begleitseminars von den Seminarteilnehmenden praktisch erprobt und anschließend gemeinsam analysiert und diskutiert. Die Rückmeldungen der Mit-Lernenden im Seminar fließen in die Optimierung der Lernumgebung ein und werden in einem iterativen Prozess weiterentwickelt.

3 Tandemlernen in Kooperation mit dem NanoBioLab

Die Kooperation mit dem NanoBioLab verfolgt zweierlei Aspekte: Im GOFEX stehen, wie bei den meisten Lernwerkstätten, die pädagogische Vermittlung und das didaktische Konzept (hier das Konzept der Öffnung des Experimentierens) im Vordergrund, die Fachlichkeit ist dabei von sekundärer Bedeutung – wobei die Entwicklung der Lernumgebungen ohne grundlegende Fachlichkeit nicht funktionieren kann (vgl. Kelkel & Peschel 2018). Im NanoBioLab liegt der Fokus, wie bei den meisten Schülerlaboren, stärker auf der Vermittlung von Fachwissen (vgl. Haupt et al. 2013). Hier genau setzt die Kooperation zwischen GOFEX und NanoBioLab, das ebenfalls Mitglied im VdL ist, an: Das GOFEX_Projektpraktikum bietet den Studierenden des Lehramts Primarstufe (GOFEX) die Option, mit Studierenden des Lehramts Chemie Sek 1 (NanoBioLab) zusammenzuarbeiten und sich auszutauschen. In Tandems entwickeln Studierende der beiden Studiengänge gemeinsam Experimente zu einem Thema der Chemie am Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe (Klassenstufe 4/5), wobei die Tandempartnerschaften von den jeweiligen schwerpunktmäßig ausgebildeten Kompetenzen und dem fachlichen bzw. fachdidaktischen oder auch pädagogischen Wissen des jeweiligen Schwerpunkts profitieren.

Die Experimente der gemeinsam entwickelten Lernumgebung werden sowohl im GOFEX als auch im NanoBioLab mit Schülerinnen und Schülern der entsprechenden Klassenstufen praktisch erprobt und evaluiert. Die Auseinandersetzung mit den jeweiligen fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Zielsetzungen führt zu einer Klärung der eigenen Rolle und der eigenen Kompetenzen sowie der Verortung in dem jeweiligen Ausbildungsgang bzgl. der Schulstufen. Zudem erhalten beide Studierendengruppen wichtige Einblicke in die Praxis des jeweils anderen Labors bzw. eine Orientierung im wichtigen Bereich des Übergangs und der Anschlussfähigkeit. Hier können sie mögliche Unterschiede in den zugrundeliegenden Konzepten und Vorgehensweisen in Bezug auf die Zielgruppe der Schülerinnen und Schülern bewusst wahrnehmen und diese in Bezug zu ihrem eigenen Rollenverständnis einer Lehrperson setzen und reflektieren. Der Austausch über die vielfältigen Aspekte führt zu einer vertieften Reflexion der Elemente des eigenen Studiums in Hinblick auf die spätere unterrichtliche Praxis.

Von dieser innovativen Lehrkooperation profitieren die Lehramtsstudierenden auf besondere Weise, indem sie jeweils über ihren Horizont hinausblicken und nicht nur aus ihren eigenen Erfahrungen, sondern auch den Erfahrungen und dem Wissen der anderen lernen.

Literatur

- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Haupt, Olaf J.; Domjahn, Jürgen; Martin, Ulrike; Skiebe-Corrette, Petra; Vorst, Silke; Zehren, Walter & Hempelmann, Rolf (2013): Schülerlabor – Begriffsschärfung und Kategorisierung. In: MNU, 66. Jg., 324-330.
- Kelkel, Mareike & Peschel, Markus (2018): Fachlichkeit in Lernwerkstätten. In: Kelkel, M./Peschel, M. (Hrsg.): Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 15-34.
- Martschinke, Sabine & Kopp, Bärbel (2014): Kooperatives Lernen. In: Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Harterter, Andreas/Heinzel, Friederike/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 397-400.
- Peschel, Falko (2012): Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Peschel, Markus (2009): Grundschullabor für Offenes Experimentieren – Grundlegende Konzeption. In: Lauterbach, Roland/Giest, Hartmut/Marquardt-Mau, Brunhilde (Hrsg.): Lernen und kindliche Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 229-236.
- Peschel, Markus (2012): Gute Aufgaben im Sachunterricht. Offene Werkstätten = Gute Aufgaben? In: Kosinar, Julia/Carle, Ursula (Hrsg.): Aufgabenqualität in Kindergarten und Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 161-172.
- Peschel, Markus (2016): Offenes Experimentieren – Individuelles Lernen. Aufgaben in Lernwerkstätten. In: Hahn, Heike/Esslinger-Hinz, Ilona/Panagiotopoulou, Argyro (Hrsg.): Paradigmen und Paradigmenwechsel in der Grundschulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 120-129.
- Schmid, Kuno, Trevisan, Paolo, Künzli David, Christine & Di Giulio, Antonietta (2013): Die übergeordnete Fragestellung als zentrales Element im Sachunterricht. In: Peschel, Markus/Favre, Pascal/Mathis, Christian (Hrsg.) SaCHen UnterriCHten. Beiträge zur Situation der Sachunterrichtsdiaktik in der deutschsprachigen Schweiz. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 41-53.

Sabrina Schude und Susanne Pietsch

Fremdheit – ganz anders! Möglichkeiten struktureller Kooperation von Studienwerkstätten und Auswirkungen auf die Handlungsebene anhand eines Beispiels zum Thema *Fremdheit*

Abstract

In diesem Beitrag wird die Kooperation der Studienwerkstätten an der Universität Kassel im Rahmen des Projekts „Verzahnung der Studienwerkstätten“ in den Fokus genommen. Darin wurde das Thema Fremdheit gemeinsam er- und aus unterschiedlichen fachspezifischen Perspektiven bearbeitet. Am Beispiel von zwei kooperierenden Studienwerkstätten werden unterschiedliche Herangehensweisen an das Thema vorgestellt, deren Zusammenarbeit auf der Struktur- und Handlungsebene betrachtet und das Konzept theoriebasiert und unter Einbezug der erhobenen Erfahrungen und Erkenntnisse der Studierenden reflektiert.

1 Einleitung

An der Universität Kassel wurde im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung¹ Ende 2015 das Projekt PRONET (Professionalisierung durch Vernetzung) initiiert, mit dem Ziel die Lehramtsausbildung strukturiert weiterzuentwickeln. Eines der Teilprojekte ist die *Verzahnung der Studienwerkstätten*.

Seit Beginn der Lernwerkstattbewegung bis heute bietet die Lehramtsausbildung in Kassel in nahezu jeder Fachdidaktik umfassende Lehr-Lern-Möglichkeiten in Studien- und Lernwerkstätten (vgl. Schude 2018). Als autonome Lerngelegenheiten stellen die Studienwerkstätten einen komplementären Teil der Lehrerbildung dar (vgl. Hagstedt 2016), der zu einer handlungsorientierten und reflexiven Auseinandersetzung mit Lehr- und Lerninhalten (vgl. Coelen & Müller-Naendrup 2013) sowie zu einem sinnbringendem und praktisch-wirkungsvollem Handeln im Studium (vgl. Bolland 2011) beitragen soll. Der Ansatz des Lernens durch

¹ Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung ist eine Ausschreibung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) mit dem Ziel, Projekte zu fördern, die zu einer stärker abgestimmten Lehrerbildung beitragen (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2016/Förderkennzeichen PRONET 01JA1505).

Handeln schließt als didaktischer Doppeldecker (vgl. Wahl 2005) das Handeln der Studierenden und die Gestaltung handlungsorientierter Lehr-Lern-Arrangements für Schüler*innen ein. Ziel ist die Verknüpfung von (fach-)wissenschaftlichen Theorien und Handlungsanforderungen im praktischen Umgang mit Schüler*innen sowie die Gestaltung von Lernarrangements.

In ihrer Fachgebundenheit kann jede Studienwerkstatt an der Universität Kassel gezielt auf die jeweiligen Fachspezifika eingehen (vgl. AG Studienwerkstätten 2016). Parallel zeichnen sich Fragen nach einer Inter- und Transdisziplinarität von Bildung ab. Denn „nicht die Spezialisierung ist das Problem [...] sondern der Umstand, dass sich Spezialisierungen im Lehr- und Lernzusammenhang nicht mehr auf ein gemeinsames Wissen beziehen“ (Mittelstraß 2010, 1).

2 Das Projekt „Verzahnung der Studienwerkstätten“

Das Projekt will durch Kooperation Synergieeffekte schaffen, Kompetenzen bündeln, einen langfristigen inhaltlichen Austausch begünstigen sowie neue Transformöglichkeiten in Schulen und in den außeruniversitären Bildungsbereich ermöglichen (vgl. Bosse & Schude 2017). Als Ergebnis sollen kooperative Lehrveranstaltungen sowie Fort- und Weiterbildungen realisiert werden. Dabei wird die Zusammenarbeit an gemeinsamen Themenschwerpunkten, unter Beibehaltung der individuellen Profile der Studienwerkstätten, in den Mittelpunkt gestellt. Insgesamt elf Studienwerkstätten haben sich für eine aktive Projektteilnahme entschieden.

Bearbeitung des gemeinsamen Themas Fremdheit

Gemeinsam wurde das Thema „Innovationen mit dem Fokus auf Fremdheit“ entwickelt. Das Thema sollte differente Aktivitäten, Schwerpunkte und Perspektive provozieren und sowohl die fachspezifische als auch -übergreifende Bearbeitung und Umsetzung in unterschiedlichen Schulstufen ermöglichen. In dem partizipativ angelegten Vorhaben trägt jede Studienwerkstatt zugleich Verantwortung für das eigene sowie für das gemeinsame Projekt.

Zudem bietet das Thema für den in der Lehrerbildung geforderten qualifizierten Umgang mit Heterogenität (vgl. KMK 2014; HRK & KMK 2015) einen Rahmen, um die Aspekte Vielfalt, Differenz und (soziale) Ungleichheit für den schul- bzw. inklusionspädagogischen, unterrichtlichen sowie für den gesellschaftlichen und bildungspolitischen Kontext zu bearbeiten.

Dabei wurde berücksichtigt, dass auch die Schule durch didaktische Interaktionen, durch Orientierung der Lehrperson und durch Vorstellungen von schulischer Leistung einen nicht unwesentlichen Anteil an der Hervorbringung von Differenz hat (vgl. Budde 2017, 13).

Verstanden als eine soziale Konstruktion, die im Verhältnis zu Gleichheit, Universalismus und Individualität zu betrachten ist (vgl. ebd.), erfolgt die Schaffung von Differenz auf der Grundlage von Prozessen der Wahrnehmung und des Vergleichens mit Identifizierung von Gleichheit oder Andersheit. Nach Waldenfels (1997) kann diese als Verschiedenheit (deren Gegenteil das Selbe ist) oder als Fremdheit (deren Gegenteil das Eigene ist) verstanden werden.

Zugrunde gelegt wird ein interaktionistisch-konstruktivistisches Fremdheitsverständnis (vgl. Wilden 2013), nach dem Fremdheit mit Bezug auf Kersten Reich ein Ergebnis von Re- und Dekonstruktionsprozessen darstellt. Mit diesen geht die Gefahr einher, Stereotype zu reproduzieren, ein „Othering“ als Prozess „der Zuweisung, Festschreibung und Unterwerfung und damit der marginalisierten Positionierung von Anderen“ (Riegel 2016, 58) zu befördern und darüber soziale Ungleichheit zu verfestigen. Um dem entgegenzuwirken, sollte eine (selbst-)reflexive Auseinandersetzung mit den Aspekten Normalität und normativer Feststellung erfolgen sowie mit unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen wie z.B. kulturelle Herkunft, religiöse Einbindung, Race/Ethnizität, soziales Milieu oder auch Behinderung. Diese „historisch gewordene[n] Diskriminierungsformen, soziale Ungleichheiten, Machtverhältnisse und Subjektpositionen“ (Walgenbach & Pfahl 2017, 141) gilt es in den Blick zu nehmen, und zwar nicht einseitig, additiv bzw. isoliert voneinander, sondern aus intersektionaler Perspektive auf Prozesse des Otherings (vgl. Riegel 2016, 59).

Im Wintersemester 2016/2017 wurde das Thema Fremdheit zunächst in den einzelnen Studienwerkstätten bearbeitet. In den darauffolgenden Semestern erfolgte die Verknüpfung der Erarbeitungen. Abbildung 1 zeigt, wie das Thema zunächst fachbezogen konnotiert wurde.

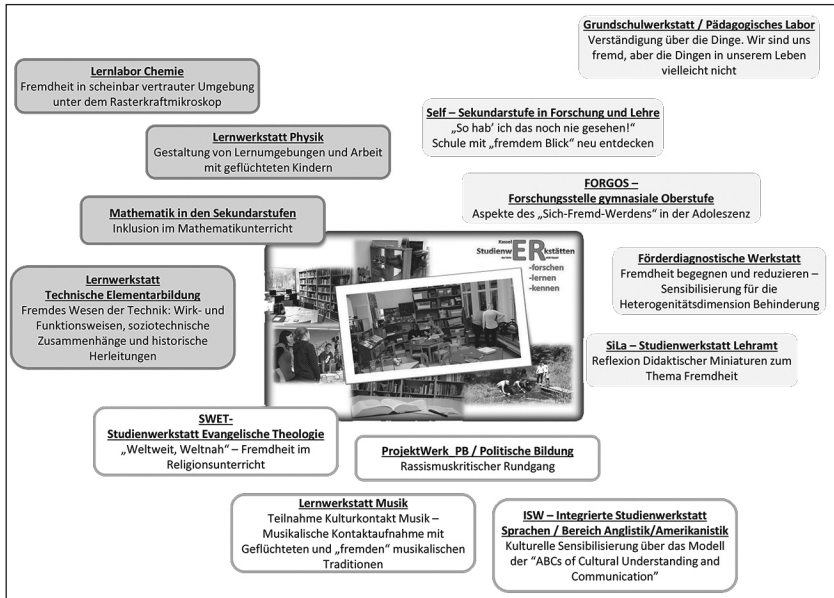


Abb. 1: Das Thema Fremdheit in den Studienwerkstätten

3 Zusammenarbeit des Studienwerkstatt-Labors SiLa und der Förderdiagnostischen Werkstatt

Frühzeitig gab es Ideen zur Zusammenarbeit einzelner Studienwerkstätten, z.B. von Förderdiagnostischer Werkstatt und der SiLa. Um ein besseres Verständnis der unterschiedlichen Konzepte beider Werkstätten zu erhalten, werden sie kurz vorgestellt, bevor ihre Kooperation dargestellt wird.

3.1 Die Förderdiagnostische Werkstatt

Um angehende Lehrkräfte in der Lehramtsausbildung für allgemeinbildende Schulen auf einen professionellen pädagogisch-didaktischen Umgang mit heterogenen Lerngruppen und auf die vielfältigen Herausforderungen inklusiver Bildung vorzubereiten, werden im PRONET-Teilprojekt *Studienelemente inklusiver Bildung* (vgl. Heinzel & Pietsch 2017) Themen bearbeitet, die bisher eher in der sonderpädagogischen Fachdisziplin etabliert waren. Da an der Universität Kassel kein Studiengang Förder-/Sonderpädagogik angeboten wird, wurden in dem Projekt neue modulare Lehrveranstaltungen entwickelt und erprobt sowie die **Förderdiagnostische Werkstatt** (kurz: FdW) aufgebaut, die im Oktober 2017 eröffnet wurde.

Im Gegensatz zu den fach- und schulformspezifischen Studienwerkstätten der Universität Kassel (vgl. Schude u.a. 2016, 129ff.), ist die FdW auf individuelle Förderung im überfachlichen Bereich ausgerichtet. Durch ihre Verbindung von Werkstatt und Beratung mit sonderpädagogischer Profilierung versteht sie sich als interdisziplinärer und phasenübergreifender Lernort sowie als Unterstützungsangebot im Kontext inklusionsorientierter Schul- und Unterrichtsentwicklung. Akteure inklusiver Praxis können hier förderdiagnostische Literatur und Materialien sichten, erproben, mit eigenen Fallbezügen Materialien erstellen, sich beraten lassen und interdisziplinär austauschen.

Das Thema Fremdheit in der FdW

Das Thema wurde in dem zweisemestrigen Seminar „Inklusive Diagnostik“ eingebunden. Im Kontext inklusionspädagogischer Überlegungen ist das Fremde „ein zentrales Anlassmotiv“ (Singer 2018, 224), Verschiedenheit und Andersheit in ihrer komplexen Differenz zu thematisieren. Mit Bezug auf Bürli (2011) und Waldenfels (1997) wird Behinderung thesenhaft als Fremdheit gefasst. Oft wird Behinderung als „Negativabweichung von dominanten Normvorstellungen von Körper und Gesundheit“ (Riegel 2016, 56) und kaum als Folge sozialer Verhältnisse oder des Otherings erfasst. Daher ist es notwendig, soziale Herstellungsprozesse von Behinderung sichtbar zu machen und interaktive Differenzpraxen der Akteure bzw. Aktuerinnen (vgl. Kessl & Plößer 2010, 7) im Feld der pädagogischen/inklusive Arbeit in den Blick zu rücken. Vor diesem Hintergrund erfordert der Aufbau einer „Heterogenitätskompetenz“ (Köbsell 2012, 183) auch die Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen, Vorurteilen, Vorstellungen.

Nach der Bearbeitung förderdiagnostischer Grundlagen und deren Begründungszusammenhang für die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen im inklusiven Kontext erfolgte im Seminar auf unterschiedlichen Ebenen eine intensive Auseinandersetzung mit den Aspekten Fremdheit, Verschiedenheit, Andersheit (vgl. Bürli 2011). Mit assoziativer Annäherung wurde den Fragen nachgegangen, wie Behinderung gesehen wird, wer als behindert und was als Behinderung gilt (Mikro-Ebene). Auf der Meso-Ebene ging es um das intersubjektive Verhältnis, um Zuschreibungen und Umgangsformen im Miteinander von Menschen mit und ohne Behinderung, durch Bearbeitung verschiedener Modi des Umgangs mit Fremdheit (vgl. Holzbrecher 1997). Ein Besuch des Vereins zur Förderung der Autonomie Behinderter (FAB) in Kassel bot den Studierenden die Möglichkeit, sich unter professioneller Leitung in unterschiedlichen, behinderungsbezogenen Situationen sowohl in der Rolle der unterstützenden Kraft als auch als unterstützungsbedürftige Person zu erfahren. Anschließend wurde im Seminar der definitorische und strukturelle Umgang mit Behinderung unter gesellschafts- und kulturspezifischem Blickwinkel auf der Makro-Ebene diskutiert. Zum Schluss stellten die Studierenden selbstständig förderdiagnostische Materialien her und nahmen dabei die Aspekte Behinderung und Fremdheit mit auf.

3.2 Die SiLa

SiLa steht für **Studienwerkstatt-Labor** Lehramt. Zugleich ist Sila ein türkischer Mädchenname, der Heimat bedeutet. Zukünftig soll die SiLa diese Bedeutung auf zwei Ebenen füllen: als Heimat des Projekts und als Heimat für das Lernen und Forschen von Studierenden wie Promovierenden. Neben Arbeitsmaterialien und einer Literaturauswahl u.a. zum Thema Lernwerkstattarbeit hält die SiLa Techniquequipment bereit. Zukünftig wird ein Schwerpunkt auf die Erstellung von Videovignetten gelegt, wobei die SiLa andere Studienwerkstätten in der Erstellung und Nutzung entsprechenden Videomaterials unterstützt und damit den Anspruch der innovativen Weiterentwicklung einlösen wird. Um Handlungskompetenzen Studierender im Umgang mit Schülerinnen und Schülern zu fördern, werden Lehr-Lern-Laborsettings implementiert, die als didaktischer Doppeldecker fungieren. Anhand der Durchführung von Videoanalysen der erfolgten Lernsettings durch die Studierenden, kann diesen eine tiefere Reflexionsebene bezüglich des eigenen Lehrerhandelns eröffnet werden. Im Projekt *Verzahnung der Studienwerkstätten* ist die SiLa Knotenpunkt für eine umfassende Darstellung der Ergebnisse, wodurch die Interdisziplinarität der Themenbearbeitung langfristig zugänglich sein soll.

Das Thema Fremdheit in der SiLa

Im Wintersemester 2016/2017 wurde das Seminar „Reflexion Didaktischer Miniaturen“ zum Thema Fremdheit durchgeführt. Bei didaktischen Miniaturen stehen statt der reinen vortragsbasierten Vermittlung von Wissensinhalten die didaktische Umsetzung, die lebensweltliche Kontexteinbindung und die Kommunikation im Vordergrund (vgl. Zeyer & Welzel 2006; Wedekind 2013). Die Studierenden hatten die Aufgabe, eine didaktische Miniatur im Kontext von Lernwerkstattarbeit zu gestalten. Fachspezifische Themenbereiche, in Abhängigkeit der eigenen Studienfächer, sollten dabei mit dem Thema Fremdheit verknüpft werden. Wie in der FdW wurde in Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen, Vorurteilen und Vorstellungen herausgearbeitet, welche Aspekte der eigenen Lebenswelt von Fremdheit betroffen sein können, wie Fremdheit von den Teilnehmenden verstanden wird, warum eine thematische Auseinandersetzung damit für Schule und Unterricht relevant sein und ob bzw. wie das Thema fachspezifisch behandelt werden kann. Als theoretischer Hintergrund des Gesamtseminars wurden die Themen Bildung von Gedächtnisstrukturen, Lernen und Lernwerkstattarbeit betrachtet. Unter dem Vernetzungsaspekt wurden unterschiedliche Studienwerkstätten der Universität erkundet und zusammen mit der FdW der Verein FAB besucht. Die entstandenen didaktischen Miniaturen wurden am Seminarendende von den Studierenden vorgestellt, gemeinsam erprobt und reflektiert.

3.3 Werkstattarbeit in Kooperation – Von der Idee zur Umsetzung

Kooperation wird im Folgenden nicht als Zustand, sondern als fortwährender „Einigungsprozess zwischen Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Sichtweise[n]“ (Lütje-Klose & Wellenbring 1999, 11) auf einer gleichwertigen, wechselseitigen und gemeinsam verantworteten Ebene verstanden. Kennzeichnend für diese aufgabenbezogene und personelle Kooperation (vgl. Jütte 2002; Schleifenbaum & Walther 2015, 36) waren Freiwilligkeit, Zielgerichtetheit, Gleichberechtigung, gemeinsame Verantwortung und gegenseitige Wertschätzung im Spannungsfeld von Autonomie und Reziprozität (vgl. Spieß 2004).

Wiek (2015, 13) nennt u.a. folgende zwei Aspekte als relevante Voraussetzung für eine Zusammenarbeit: die Motivation der beteiligten Personen und das Wissen darüber, dass und wie zusammengearbeitet werden soll. Im vorliegenden Fall kam eine interne, zeitlich befristete Zusammenarbeit der beiden Lehrenden zustande, mit dem Ziel die je eigenen Lehrveranstaltungen zu öffnen und den Austausch über pädagogische Ziele, methodisch-didaktische Überlegungen und Leistungsentwicklungen der Studierenden zu intensivieren. Da Kooperation für das Gelingen inklusiver Bildungsprozesse von hoher Bedeutung ist (vgl. bspw. Lütje-Klose & Wellenbring 1999; Marty 2015; Breuer & Reh 2010), sollten die Studierenden mit verschiedenen Kooperationsformen in Berührung kommen und dabei den gegenseitigen Austausch, die arbeitsteilige Zusammenarbeit und die Ko-Konstruktion als mögliche Niveaustufen der Kooperation erfahren (vgl. Steinert u.a. 2006; Stommel u.a. 2015; Lütje-Klose & Wellenbring 1999).

Um den Studierenden Einsichtnahme in die Arbeit der anderen Gruppe und den Kontakt zu Mitstudierenden zu ermöglichen, wurden nach dem ersten Drittel des Semesters die beiden Lernräume geöffnet. Die Studierenden blieben jedoch lieber in ihrem Raum und in der eigenen Seminargruppe. Durch den gemeinsamen Besuch des FAB, hatten sie die Gelegenheit, sich – an einem für sie *fremden* Ort und in der Auseinandersetzung mit einer für sie *fremden* Thematik – neu zu begegnen und näher kennenzulernen. Die von den Dozentinnen erstellte Exkursionsdokumentation und ein schriftlicher Reflexionsbogen bildeten die Grundlage für ein anschließendes seminarübergreifendes Reflexionsgespräch. Auch im weiteren Semesterverlauf hatten die Studierenden die Möglichkeit, Einblicke in die Werkstattarbeit der jeweils anderen Gruppe zu nehmen, was von ihnen nach der gemeinsamen Exkursion und Reflexion vereinzelt genutzt wurde. Zum Semesterabschluss stellten sich die Studierenden beider Gruppen ihre Arbeitsergebnisse in seminarübergreifenden Sitzungen gegenseitig vor.

4 Reflexive Betrachtung

Die thematischen und strukturellen Bedingungen vor Ort begünstigten die Zusammenarbeit: die räumliche Nähe der beiden Werkstätten ermöglichte kurze Dienstwege und ein flexibles Handeln. Die geringen Lerngruppengrößen (vier und acht Studierende) erleichterten die Zusammenarbeit im Hinblick auf Überschaubarkeit und die geteilte Verantwortung für das gemeinsame Lernen. Die interinstitutionelle Kooperation mit dem FAB war als punktuelle Kooperation unkompliziert.

Die mit hoher Motivation und geklärter Grundlage eingegangen kollegiale Zusammenarbeit der Lehrenden wurde von ihnen rückblickend auf der Sach-/Inhaltsebene sowie auf der Organisations- und Beziehungsebene als positiv, anregend und in der Umsetzung als unproblematisch beschrieben. Förderlich war eine klare Arbeitsteilung, die schon durch die Verantwortlichkeit der Lehrenden für die je eigene Lehrveranstaltung gegeben war und die gemeinsame, erfahrungsorientierte Exkursion. Die exkursionsbezogene positive Bewertung der Lehrenden wurde durch die Studierenden in der Reflexionsrunde bestätigt.

Die beiden Lehrenden beobachteten eine Verringerung der Hemmschwelle zu kooperieren erst nach der gemeinsamen Exkursion und der angeleiteten Zusammenarbeit. Dennoch blieb für die Studierenden eine Trennung zwischen beiden Seminaren – eine übergreifende Zusammenarbeit erfolgte nur in Ansätzen. Nach Einschätzung der Dozentinnen hätte diese zwischen beiden Gruppen bereits zu Beginn besser initiiert und die Intention der Öffnung transparenter dargestellt werden müssen. Das Angebot gegenseitiger Seminarbesuche scheint ohne angeleitete interpersonelle Begegnung und fragende Anlässe für die Umsetzung einer seminarübergreifenden Zusammenarbeit unzureichend. So blieb die Kooperation der Studierenden auf der Niveaustufe des Austauschs. Die Niveaustufe der arbeitsteiligen Kooperation konnte während der gemeinsamen Exkursion in Ansätzen beobachtet werden.

Um die Beobachtungen der Lehrenden zu validieren, wurden die Studierenden gebeten, im Anschluss an das Seminar an einem Interview teilzunehmen. Von den insgesamt 12 Studierenden erklärten sich aufgrund fehlender zeitlicher Ressourcen am Ende des Semesters nur zwei dazu bereit.

Die Aussagen der beiden unabhängig voneinander Befragten bestätigen die Annahme, dass die angestrebte gemeinschaftliche Arbeit vermutlich für die Studierenden nicht transparent genug war, um sie auch auf der eigenen Handlungsebene wahrzunehmen und bewusst kooperativ auszugestalten. Die Studentin K. äußerte diesbezüglich; „Also ich weiß gar nicht, ob ich so viel davon mitbekommen habe mit der Zusammenarbeit.“ Dass sie bei der gemeinsamen Exkursion die Gruppenaufgaben erfüllte, indem sie gemeinsam mit einer ihr fremden Kommilitonin zusammenarbeitete, blieb von ihr unberücksichtigt. Die Gruppenzusammenlegung

für den FAB-Besuch bewertete sie mit „schön“ und konkretisierte dies mit Blick auf die Gruppengröße: „Schön, dass nochmal mehr Leute dabei waren, dass wir so eine etwas größere Gruppe waren.“ Bezüglich der Kooperation von Studienwerkstätten und Seminaren betonte sie, dass Kooperation „immer nochmal einen neuen Blickwinkel“ oder „immer nochmal eine ganz neue Idee“ bringe, was sie jedoch später verallgemeinerte: „Das gilt aber eigentlich für jeden Bereich denke ich.“ Im Gegensatz dazu hat Studentin A die Zusammenarbeit bewusst wahrgenommen und erklärt hinsichtlich der gemeinsamen Exkursion: „Es war jetzt schon ganz stimmig in der Gruppe eigentlich, aber ich hab’s trotzdem so ein bisschen als distanziert verschlossen wahrgenommen, weil wir sind ja auch innerhalb der Gruppe mit unseren typischen Partnern zusammengegangen.“ Zugleich sagte sie im weiteren Verlauf „Ich hätt’s vielleicht nochmal interessant gefunden sogar da [Anm.: in den Gruppenaufgaben] irgendwie mit jemand ganz Fremden zusammen zu arbeiten.“

Die beiden studentischen Aussagen können so interpretiert werden, dass die Kooperation zwar als etwas Positives angesehen, der Nutzen von Zusammenarbeit der beiden Seminare sich ihnen jedoch nicht erschließt. Die Aussage der Studentin A („wenn man unbedingt mit zwei Seminaren zusammenarbeiten will“) kann als Hinweis gelesen werden, dass sie womöglich generell eher wenig Sinn in der Kooperation von zwei Seminaren sieht und dies eher als Anliegen der Lehrenden versteht.

Zu der Bearbeitung des Themas Fremdheit befragt, erklären beide Studentinnen einen subjektiven Lernzugewinn. Studentin K erklärt, dass sie ihre Angst vor Fremden reduzieren konnte: „Ich glaub’, ich hab ein bisschen so eine Grundangst vor dem Fremdsein verloren. Also vielleicht auch nur ein kleines Stückchen. Weil ich wie gesagt gerne meine Gewohnheiten habe, aber das ist schon so, dass das Fremde nichts Böses ist. Anders ist gut – und es ist überall.“ Auch die Studentin A bilanziert positiv: „Ich habe Fremdheit am Anfang noch sehr, als für mich persönlich, als etwas Negatives eher gesehen oder als was Unverständiges.“ Sie betont für sich eine erhöhte Akzeptanz anderen gegenüber, „dass man vielleicht auch leichter akzeptiert, dass jemand anders ist, dass man deswegen sich nicht zwangsläufig immer aus dem Weg gehen muss, sich deswegen streiten muss.“ Insgesamt habe sie einen „positiveren Blick“ gewinnen können bezüglich der Frage, „was bedeutet eigentlich Fremdheit, Vielfalt, Anderssein.“

5 Zusammenfassung und Fazit

Durch die Seminarkooperation konnte Fremdheit auf unterschiedliche Weise bearbeitet werden: innerhalb der eigenen Seminargruppe, in Zusammenarbeit mit einer anderen Gruppe und in einem gemeinsamen Besuch einer unbekannten

Institution an einem fremden Ort zur gemeinsamen Bearbeitung einer für die meisten der Studierenden fremden Thematik. Die gemeinsame Bewältigung einer Herausforderung kann die gegenseitige Annäherung unterstützen. Gerade durch vertrauensvoraussetzende und -bildende Aufgaben kann Fremderleben reduziert und Akzeptanz von Andersheit gefördert werden.

Trotz der nicht repräsentativen Stichprobe kann festgehalten werden, dass auch bei gemeinsamen Interaktionen im Seminarkontext „Fremdheit“ die Gruppendurchmischung gezielt mehr Beachtung finden sollte, so dass bei der Zusammenarbeit mit fremden Personen der Rückzug in vertraute Beziehungen und bisherige Gewohnheiten weniger möglich ist. Zu überlegen ist zudem, wie das Interesse an Zusammenarbeit seitens der Studierenden geweckt werden kann und nicht auf der Ebene der Lehrenden angelegt bleibt. Eine kollektive Auftaktveranstaltung mit gemeinsamer Themeneinführung könnte förderlich sein. Für den Beziehungsaufbau erscheint dabei eine interaktive Anlage zielführend.

Literatur

- AG Studienwerkstätten (2016): Die 15 Studienwerkstätten der Universität Kassel. In: Schude, Sabrina/Bosse, Dorit/Klusmeyer, Jens (Hrsg.): Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule. Wiesbaden: Springer VS, 129-184.
- Bosse, Dorit & Schude, Sabrina (2017): P05 Verzahnung der Studienwerkstätten. In: Bosse, Dorit/Lipowsky, Frank (Hrsg.): PRONET Professionalisierung durch Vernetzung. Kassel. 72-73.
- Breuer, Anne & Reh, Sabine (2010). Zwei ungleiche Professionen? Wie LehrerInnen und ErzieherInnen in Teams zusammenarbeiten. In: Soziale Passagen, 2. Jg., 29-46.
- Budde, Jürgen (2017): Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In: Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 13-26.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016): Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Online unter: <https://www.bmbf.de/de/qualitaetsoffensive-lehrerbildung-525.html> (Zugriffsdatum: 26.07.2016).
- Bolland, Angela (2011): Forschendes und Biographisches Lernen. Das Modell Forschungswerkstatt in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bürli, Alois (2011): Behinderung als Fremdheit. Zeitschrift für Heilpädagogik, 62. Jg., 27-36.
- Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (2013): Studieren in Lernwerkstätten – Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung: Rücksicht – Einsicht – Aussicht. In: Coelen, Hendrik/Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 9-17.
- Hagstedt, Herbert (2016): Lernen im Selbstversuch. In: Schude, Sabrina/Bosse, Dorit/Klusmeyer, Jens (Hrsg.): Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule. Wiesbaden: Springer, 27-54.
- Heinzel, Friederike & Pietsch, Susanne (2017): P19 Studienelemente inklusiver Bildung. In: Bosse, Dorit/Lipowsky, Frank (Hrsg.): PRONET Professionalisierung durch Vernetzung. Online unter: http://www.uni-kassel.de/themen/fileadmin/datas/themen/pronet/PRONET_Projektdarstellung_09-02-18.pdf. (Zugriffsdatum: 31.10.2018).
- Hochschulrektorenkonferenz & Kultusministerkonferenz (HRK & KMK) (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Online unter: <https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02->

- Dokumente/02-04-Lehre/02-04-04-Lehrerbildung/HRK-KMK-Empfehlung_Inklusion_in_LB_032015.pdf (Zugriffsdatum: 31.10.2018).
- Holzbrecher, Alfred (1997): Wahrnehmung des Anderen. Zur Didaktik interkulturellen Lernens. Op-laden: Leske + Budrich.
- Jütte, Wolfgang (2002): Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse einer lokalen Institutionenland-schaft. Bielefeld: wbv.
- Kessl, Fabian & Plößer, Melanie (Hrsg.) (2010): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: Springer VS.
- Köbsell, Swantje (2012): Anders sein dürfen oder normal sein müssen? Gedanken zum Behinderungs-bild in der Inklusionsdebatte. In: Seitz, Simone/Finnern, Nina-Kathrin/Korff, Natascha/Scheidt, Katja (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klink-hardt, 180-184.
- Lütje-Klose, Birgit & Willenbring, Monika (1999): „Kooperation fällt nicht vom Himmel“. Möglich-keiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpäda-gogin aus systemischer Sicht. In: Behindertenpädagogik, 38. Jg., 2-31.
- Marty, Astrid (2015): Zur Bedeutung von Autonomie und den unterschiedlichen Expertisen in der Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogischen Lehrpersonen. In: Siedenbiedel, Catrin/Theurer, Caroline: Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 2: Entwicklung zur inklusiven Schule und Konsequenzen für die Lehrerbildung. Immenhausen: Prolog, 68-78.
- Mittelstraß, Jürgen (2010): Transdisziplinäre Herausforderungen begreifen. In: Schulpädagogik heute. 1. Jg., 1-4.
- Riegel, Christine (2016): Bildung Intersektionalität Othering. Pädagogisches Handeln in wider-sprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.
- Singer, Philipp. (2018): Inklusion und Fremdheit. Abschied von einer Pädagogischen Leitideologie. Bielefeld: transcript.
- Schleifenbaum, Daniela & Walther, Vanessa (2015): Kooperationen auf dem Prüfstand: Wie die päda-gogische Praxis Zusammenarbeit wahrnimmt und gestaltet. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schude, Sabrina; Bosse, Dorit & Klusmeyer, Jens (Hrsg.) (2016): Studienwerkstätten in der Lehrerbil-dung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Schude, Sabrina (2018): Die Entwicklung der Kasseler Lernwerkstätten und das Projekt „Verzahnung der Studienwerkstätten.“ In: Peschel, Markus/Kelkel, Mareike (Hrsg.): Fachlichkeit in Lernwerk-stätten – Kind und Sache in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 152-166.
- Spieß, Erika (2004): Kooperation und Konflikt. In: Schuler, H. (Hrsg.): Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation. Göttingen: Hogrefe, 193-250.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Zugriffsdatum: 31.10.2018)
- Steinert, Brigitte; Klieme, Eckhard; Maag Merki, Katharina; Döbrich, Peter; Halbheer, Ueli & Kunz, André (2006): Lehrerverbündung in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52. Jg., 185-204.
- Stommel, Sarah; Hildebrandt, Elke; Senn, Patricia & Widmer, Rahel (2015): Einstellung von Schwei-zer Lehrkräften zu verschiedenen Formen der Kooperation. In: Siedenbiedel, Catrin/Theurer, Car-oline (Hrsg.): Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 2: Entwicklung zur inklusiven Schule und Konsequenzen für die Lehrerbildung. Immenhausen: Prolog, 193-201.
- Wahl, Diethelm (2005): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompeten-ten Handeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Waldenfels, Bernhard (1997): Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden. Bd. 1. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Walgenbach, Katharina & Pfahl, Lisa (2017): Intersektionalität. In: Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretisches Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 141-158.
- Wedekind, Hartmut (2013): Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen. In: Coelen, Hendrik/Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 21-30.
- Wiek, Ulrich (2015): Kooperation im Team – ein praxisorientierter Überblick für Führungskräfte. Heidelberg: Springer.
- Wilden, Andrea (2013): Die Konstruktion von Fremdheit. Eine interaktionistisch-konstruktivistische Perspektive. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Zeyer, Albert & Welzel, Manuela (2006): Lernen, um das Gelernte zu kommunizieren. Didaktische Miniaturen als methodische Alternative im integrierten naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Physik und Didaktik in Schule und Hochschule. Online unter: <http://www.phydid.de/index.php/phydid/article/view/40> (Zugriffsdatum: 31.10.2018).

Ulrike Stadler-Altmann

EduSpace Lernwerkstatt als Verknüpfungsraum zwischen Praktikum und universitärer Lehre

Abstract

Die zentrale Bedeutung des Praktikums im Rahmen der Lehrerbildung ist unbestritten (vgl. Hascher 2012a; 2012b) und Studierende zählen Praktika zu den wesentlichen Lernorten im Rahmen ihrer Ausbildung (Moser & Hascher 2000; Staub u.a. 2004). Deshalb wurden an der Freien Universität Bozen konkrete Räume – EduSpaces – für die theoriegeleitete Vor- und Nachbereitung der Praktika geschaffen. In der EduSpace Lernwerkstatt, der didaktischen Werkstatt innerhalb der EduSpaces, besteht die Möglichkeit, die Handlungsebene der Praktika und die Strukturebene des Studiums zu verknüpfen.

Im folgenden Beitrag werden die Bedingungen, der Aufbau des Studiums und der Einbezug der Praktika in das bildungswissenschaftliche Studium an der Freien Universität Bozen (unibz) in Südtirol erläutert. Im Anschluss daran wird das didaktische Konzept der EduSpace Lernwerkstatt vorgestellt. Wie in der EduSpace Lernwerkstatt die universitäre Lehre mit den Praktika bzw. die Praxiserfahrungen der Studierenden mit der universitären Lehre verknüpft werden, wird beispielhaft an Lehrangeboten der Allgemeinen Didaktik erläutert.

1 Bildungswissenschaften für den Primarbereich

Der in drei Unterrichtssprachen gegliederte bildungswissenschaftliche Studiengang für den Primarbereich führt in fünf Jahren direkt zum Masterabschluss und befähigt zur Arbeit in Grundschulen und Kindergärten. Diese Studiengliederung spiegelt die pädagogische Realität des Landes Südtirol. Organisiert ist das Südtiroler Bildungssystem nach den nationalen, italienischen Vorgaben. Gelehrt und gelernt wird getrennt nach den drei Landessprachen: Deutsch, Italienisch und Ladinisch (vgl. Legislativdekret vom 24. Juli 1996, Nr. 434¹), sowohl an den Schulen als auch an der Universität.

1 http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/dlgs-1996-434/legislativ-dekret_vom_24_juli_1996_nr_434.aspx. (Abrufdatum: 02.01.2018).

1.1 Aufbau des Studiengangs

Besonderer Wert wird auf einen ausgeprägten Praxisbezug und eine gute Betreuung gelegt. In Seminaren mit kleinen Gruppen (max. 25 Studierende) und in den EduSpaces (Lernwerkstatt, Multilab, CESlab und FDZ) lernen die Studierenden, die Studieninhalte praktisch umzusetzen, indem sie bewährte und innovative didaktische Methoden und Konzepte kennenlernen, eigene Umsetzungen entwerfen und ausprobieren.

Gelehrt wird überwiegend in den Bereichen Pädagogik, Psychologie, Anthropologie, Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik in Kombination mit fachlichen Wahlangeboten. Ein besonderes Augenmerk wird auf die Vorbereitung auf die künftige sprachlich und kulturell heterogene Kindergarten- und Schulrealität gelegt, ebenso wie auf den Einbezug der Familien und die spezifischen Gegebenheiten Südtirols (vgl. Master in Bildungswissenschaften für den Primarbereich², Studienmanifest 2017/18³).

1.2 Studienplan

Der Studiengang wurde aufgrund der neuen italienischen Gesetzgebung „La buona scuola“ (Staatsgesetz 107/2015) reformiert und gilt seit dem akademischen Jahr 2017/18.

Der Schwerpunkt der Lehrveranstaltungen an der unibz liegt im ersten Studienjahr auf den pädagogischen bzw. den didaktischen Aspekten eines Lehramtsstudiengangs. In den folgenden Studienjahren tritt der Anteil der Allgemeinen Pädagogik und der Allgemeinen Didaktik zugunsten eines größeren Anteils der Fachdidaktiken der für den Kindergarten bzw. die Grundschule relevanten Bildungsbereiche zurück.

Eine Besonderheit ist die Stellung der Praktika: Jedem Studienjahr ist eine Praktikumsphase im Umfang von 5 ECTS bzw. 10 ECTS im dritten Studienjahr und 20 ECTS im fünften Studienjahr zugeordnet. Darüber hinaus hat das Praktikum propädeutischen Charakter hinsichtlich aller Lehrveranstaltungen des folgenden Studienjahrs, d.h. das Praktikum muss in allen Teilen bestanden sein, bevor Prüfungen des folgenden Studienjahres abgelegt werden können. Ausgenommen von dieser Regelung sind nur die Wahlfächer.

Der Aufbau des Studiengangs und die Struktur des Studiengangs sind in allen drei sprachlich getrennten Abteilungen grundsätzlich gleich.

2 Online unter: <https://www.unibz.it/de/faculties/education/master-primary-education/> (Abrufdatum: 02.01.2018).

3 Online unter: <https://www.unibz.it/assets/Documents/Study-Manifestos/Manifest-2017-Master-Bildungswissenschaften-Primarbereich-LM-85-bis-de.pdf> (Abrufdatum: 02.01.2018).

1.3 Praktika

Die Praktika werden von den Praktikumsverantwortlichen – abgeordneten Lehrerinnen und Kindergärtnerinnen⁴ – an der unibz organisiert und begleitet. Die universitären Lehrveranstaltungen liegen nach wie vor im Verantwortungsbereich der Dozierenden an der unibz. Grundlegende Idee der Studienreform ist die Abstimmung der Inhalte der Lehrveranstaltungen mit den Inhalten der Praktika. Dabei sollen die Studierenden in den Lehrveranstaltungen auf die Praktika zum einen vorbereitet und zum anderen soll in den Lehrveranstaltungen die Erfahrungen der Praktika aufgegriffen und nachbereitet werden.

Eine Abstimmung zwischen der Begleitung in den Praktika und den vor- bzw. nachbereitenden Lehrveranstaltungen ist dabei unerlässlich. Strukturell ist diese Kooperation zwischen den Praktikumsverantwortlichen und den Lehrenden im Studienplan angelegt. Inhaltlich wird diese Kooperation zum einen durch die entsprechenden Syllabi (vgl. Studienmanifest 2017/18 sowie die Lehrveranstaltungsbeschreibungen⁵) angeregt und zum anderen durch den kollegialen Austausch vorangetrieben. Dabei sind diese Formen der Kooperation genauso in der Erprobung bzw. im Aufbau wie der Studiengang selbst.

Einen konkreten Raum des Austausches und der Kooperation zwischen Praktikumsverantwortlichen und den Dozierenden der unibz bietet die EduSpace Lernwerkstatt. Damit dieser Raum auch genutzt wird, sind im zweiten und vierten Studienjahr kooperative Veranstaltungen zum und im Praktikum vorgesehen, deren Ausgestaltung sich gerade in der Planung und ersten Erprobungsphase befindet.

2 EduSpace Lernwerkstatt

Die Lernwerkstatt an der Fakultät für Bildungswissenschaften ist Teil des Großprojekts EduSpaces. Im Mittelpunkt der Forschung dieses Projekts steht der Theorie-Praxis-Transfer. Dabei können die einzelnen Teilprojekte mit ihren nach ihren Forschungsansätzen gestalteten Räumen sich ergänzende Beiträge im Studiengang leisten. Die Ergebnisse der aktuellen, internationalen Professionalitätsforschung (vgl. Kunter 2011; Arnold u.a. 2014) zeigen, dass neben dem Aufbau eines theoretischen Wissens zur Pädagogik, zur Allgemeinen Didaktik und den Fachdidaktiken mit den ihnen zugrundeliegenden Fächern insbesondere der theoriegeleiteten Reflexion zu den gesammelten Erfahrungen in Schule und Kinder-

⁴ Momentan werden die Praktika ausschließlich von Lehrerinnen und Kindergärtnerinnen betreut, deshalb wird hier und im folgenden Text die weibliche Form der Berufsbezeichnungen gewählt.

⁵ Online unter: <https://www.unibz.it/de/faculties/education/master-primary-education/course-offering/> (Abrufdatum: 04.01.2018).

garten entscheidende Bedeutung zukommt. Je besser der universitäre Wissensaufbau mit den Praxiserfahrungen (vgl. Fenwick & Cooper 2013) der Studierenden verbunden und die Praxiserfahrungen an universitäre Lehre rückgebunden werden kann, desto erfolgreicher können Studierende den Übergang in den Beruf bewältigen. Die Frage, wie universitäre Wissensgeneration und berufspraktische Anwendung im Sinne einer Professionalisierung für den Lehrberuf und den Beruf Kindergärtnerin erfolgen können, soll mit dem Projekt EduSpaces als Räume für einen kooperativen Theorie-Praxis-Transfer bearbeitet werden. Der zentrale Forschungsansatz in EduSpaces ist deshalb die Konzeptionierung, die Erprobung und die Erforschung des kooperativen Theorie-Praxis-Transfers.

Ausgangspunkte sind die nach Räumen angeordneten Teilprojekte EduSpace Lernwerkstatt, EduSpace Multi Lab, EduSpace CESlab (Laboratory for cognitive and educational sciences) und EduSpace FDZ (Forschungs- und Dokumentationszentrum für Südtiroler Bildungsgeschichte). Die Herausforderung des Theorie-Praxis-Transfers zeigt sich, wenn Studierende im Laufe ihres Studiums mit Praxiserfahrungen konfrontiert werden. Deshalb sollen in EduSpaces die Praxiserfahrungen der Studierenden an die universitäre Theoriebildung rückgebunden werden und die Studierenden zur aktiven Auseinandersetzung mit ihren Praxiserfahrungen durch wissenschaftlich fundierten und auf ihre individuellen Erfahrungen abgestimmte Theorie-Praxis-Transfers angeregt werden. Das forschende Lernen als ein Element des individuellen Theorie-Praxis-Transfers muss deshalb im Studium erlernt und die (Selbst-) Reflexion als wesentliches Professionalisierungsmerkmal pädagogischer Berufe eingeübt werden.

2.1 Konzept der EduSpace Lernwerkstatt

Dem Konzept der EduSpace Lernwerkstatt (vgl. Stadler-Altmann 2017) liegt die Idee des selbstorganisierten Lernens, der kooperativen Projektentwicklung und des forschenden Lernens zugrunde. Lernen geschieht dabei über Rückkopplungsprozesse, Planung und Handlung, Kommunikation (vor Ort und virtuell) und Vernetzung der Akteure untereinander. Dafür wird die Lernprojektierung als didaktisches Leitprinzip der Lernwerkstatt genutzt, indem Lernen und Projektarbeit prozesshaft verknüpft und in vier didaktischen Ansätzen (vgl. Voegen 2006) sichtbar werden:

Reflexivität – Eine kontinuierliche Reflexion hilft Lernzuwächse zu versprachlichen und so sichtbar zu machen. Damit ein „reflexives Milieu“ (Kade 2001, 46f.) entstehen kann, muss die Reflexion eingeübt, beständig geübt und professionell begleitet werden.

Aus der konstruktivistischen Sicht des Lernens ist es wichtig, den sozialen Austausch über Wissen bzw. eigene neue Lernerfahrungen mit offenen Lernsituationen wie diejenigen in der Lernwerkstatt zu fördern. Nicht nur das eigene aktive Konstruieren neuer Wissensinhalte spielt eine wichtige Rolle, sondern auch die

„soziale Ko-Konstruktion“, das Abgleichen eigener Vorstellungen mit anderen (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl 1999).

Handlungsorientierung – Lernprozesse werden im Lebenszusammenhang durch konkrete Handlungserfordernisse angeregt. Indem die Aufmerksamkeit auf die Durchführung einer Handlung gerichtet wird, werden Kenntnisse und Fähigkeiten genutzt, um eine geplante Handlung zu kontrollieren, und letztendlich ein Handlungsablauf erarbeitet (vgl. Aebli 2003, 181ff.).

Übertragen auf die Situation in einer Lernwerkstatt heißt das, anhand vorformulierter, von der Lerngruppe in einem Aushandlungsprozess dann konkretisierten, Fragestellungen sich den Anforderungen der Situation (z.B. Lernprozessen und deren Anforderungen im Klassenkontext) zu stellen, Ziele zu formulieren und persönliche Ressourcen zu nutzen.

Sozialraum-/Netzwerkorientierung – Der Lebenskontext der Lernenden und die durch die Praktika bestehenden Netzwerke werden einbezogen: In der Lernwerkstatt wird ein Raum zur Verfügung gestellt, in dem Lehrende der Universität und Praktikumsbeauftragte mit den Studierenden an Themen arbeiten, die sich aus den studentischen Praxiserfahrungen ergeben. So fordern die Fragen aus der Praxis die Theorie heraus (vgl. Wedekind 2013).

Geplant sind Lehrveranstaltungen, die gemeinsam von Praktikumsverantwortlichen und Dozierenden der unibz durchgeführt werden. Verbindendes Element soll dabei das Thema sein, dass aus der Perspektive der pädagogischen Praxis und der Perspektive der didaktischen Theorie bearbeitet wird. Da im ersten Studienjahr das Beobachten im Mittelpunkt steht, sollen im zweiten Studienjahr das Beobachten des konkreten Lehrerhandelns und die Umsetzung kleiner eigener Unterrichtsideen der Studierenden sowie die gegenseitige Beobachtung in der Durchführung der Unterrichtsidee aufgegriffen werden. Außerdem sollen zu studentischen Fragen, die sich in der ersten Praktikumsphase ergeben haben, Lehrpersonen bzw. pädagogische Fachkräfte aus dem Kindergarten zu gemeinsamen Workshops in die EduSpace Lernwerkstatt eingeladen werden.

Zielorientierung – Ein Ziel der Lernwerkstattarbeit ist die Anregung von Lernprozessen in den unterschiedlichen Kontexten der Lernenden. Als weiteres Ziel sollen den Studierenden Veränderungen und Erweiterungen der Theorie durch Praxiserfahrungen veranschaulicht, sowie der Zusammenhang zwischen Praxis und Theorie durch eine Rückbindung der Praxiserfahrungen an Theorie verdeutlichen werden.

Die Zusammenarbeit der Lerngruppen aus Novizen und Experten des Lehrberufs, sowie aus multiprofessionellen Teams stellt dabei eine Herausforderung dar. Die Idee des gemeinsamen und des Voneinander-Lernens greift auf die ursprüngliche Idee der Universität als *universitas*, der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernen, zurück und versucht, in der hierarchischen Struktur der Institution Universität einen Raum zu schaffen, in dem auf Augenhöhe gearbeitet werden kann.

2.2 Raumkonzept der EduSpace Lernwerkstatt

Ausgehend von dem inhaltlichen Konzept dient der konkrete Raum der EduSpace Lernwerkstatt als Lernumgebung, da die pädagogische Werkstattarbeit ein Element für die Arbeit der Studierenden sowie für den Austausch der Universitätsdozierenden und Experten bzw. Expertinnen aus der pädagogischen Praxis und anderer Bildungsinstitutionen ist.

Um diese pädagogische Werkstattarbeit zu ermöglichen, wurden in der konkreten Raumgestaltung die Qualitätsmerkmale des Lernwerkstatt-Raums aus dem Positionspapier des VeLW (2009) zugrunde gelegt:

- Die Lernwerkstatt hält Gegenstände bereit, die die Lernenden ‚irritieren‘, inspirieren, alle Sinne ansprechen und kreative Prozesse in Gang setzen.
- Sie ist offen für die Vielfalt der Gestaltung der Lernimpulse.
- Sie ermöglicht den unterschiedlichen Lernenden individuelle Zugänge zu Lerninhalten.
- Sie bietet Materialien und Werkzeuge zum unmittelbaren Experimentieren und zur kreativen Gestaltung des Lernergebnisses.
- Sie bietet Gelegenheiten zur Kommunikation und zum individuellen Rückzug an.
- Im Raum kann je nach Themenwahl eine Lernumgebung aufgebaut sein (Lernbuffet, Lerngarten, Stationen, etc.).
- Beim Aufbau der Lernumgebung wird die Instruktion auf ein Minimum reduziert.
- Der Raum ist multifunktional.
- Er bietet ausreichend Platz für die Realisierung unterschiedlicher individueller und gemeinsamer Aktionen.
- Der Raum dient als Ideenbörse.
- Er fungiert als Materialsammlung und hält ein fächer-/disziplinübergreifendes und für unterschiedliche Zielgruppen gestaltetes Material zum Themenfeld bereit.

Eine offene und multifunktionelle Raumgestaltung (s. Abb. 1) und eine leicht zugängliche und einladende Präsentation der Materialien (s. Abb. 2) soll vielfältige Arbeits- und Lernweisen anregen und unterstützen. Dabei ist die Sammlung der didaktischen Materialien und der dazugehörigen erziehungswissenschaftlichen Literatur anhand der Südtiroler Rahmenrichtlinien für den Kindergarten bzw. Grund- und Mittelschulen sortiert.



Abb. 1: Raumgestaltung



Abb. 2: Materialien

Auch außerhalb der einzelnen Lehrveranstaltungen bzw. Workshops ist die EduSpace Lernwerkstatt während der Öffnungszeiten der Universitätsbibliothek am Standort Brixen zugänglich und jeden Vormittag und an drei Nachmittagen können die Studierenden die Unterstützung einer Mitarbeiterin der EduSpace Lernwerkstatt als Lernberaterin in Anspruch nehmen.

3 Verknüpfungsraum EduSpace Lernwerkstatt

Die Nutzung der EduSpace Lernwerkstatt als Verknüpfungsraum zwischen Theorie und Praxis bzw. Praxis und Theorie soll möglichst von allen Akteuren und Akteurinnen des Bildungswissenschaftlichen Studiengangs genutzt werden. Dabei sind Konflikte und Reibungsverluste entlang der bekannten Bruchstellen, z.B. in multiprofessionellen Teams, nicht auszuschließen. In der Entwicklung der Idee eines Verknüpfungsraums hat sich innerhalb der Fakultät für Bildungswissenschaften gezeigt, dass Professorinnen und Professoren sowie die Praktikumsbetreuerinnen durchaus unterschiedliche Vorstellungen von Austausch und Kooperation haben, die sich zum einen aus ihrer Sozialisation im deutschsprachigen bzw. italienischsprachigen Bildungskontext und zum anderen aus ihren unterschiedlichen Professionen erklären. Auf der Ebene der Professorinnen und Professoren lässt sich diese Konfliktlinie durch eine Verknüpfung von (Fach-)Diskursen lösen, indem z.B. Traditionslinien des Lehrens und Lernens in nationalen Bildungskontexten thematisiert werden. Die Frage des multiprofessionellen Arbeitens in der EduSpace Lernwerkstatt muss allerdings auf individueller Ebene in den Workshop-Teams, die idealerweise aus jeweils einer Praktikumsverantwortlichen und einer Dozierenden bestehen, geklärt werden. Momentan scheint es aber so, dass in Vorlesungen und Seminaren der Professorinnen und Professoren Themen des Praktikums aufgegriffen werden und in den Angeboten der Praktikumsbeauftragten Themen der Vorlesungen und Seminare auftauchen. Damit ist die reale Um-

setzung des Verknüpfungsraums noch nicht erreicht, sondern muss erst noch, wie ja der ganze neue Studiengang, aufgebaut werden.

Im Folgenden werden zwei unterschiedliche Lernsettings vorgestellt. Illustriert wird dadurch zum einen, wie Studierende aktuell den Raum der EduSpace Lernwerkstatt nutzen, und zum anderen, wie EduSpace Lernwerkstatt sich schrittweise zu dem angestrebten Verknüpfungsraum zwischen Praxiserfahrungen und theoretischem Wissen entwickelt.

3.1 Theorieaneignung: Vorbereitung auf Praxiserfahrungen

Im ersten Studienjahr des neustrukturierten Studiengangs wird die EduSpace Lernwerkstatt überwiegend als hochschuldidaktisches Setting zur Vorbereitung der Praktika genutzt. Der Schwerpunkt der Lehrangebote in der Allgemeinen Didaktik liegt dabei auf der Klärung der Grundbegriffe und der Einführung der Beobachtung als professionelle Aufgabe von pädagogischen Fachkräften sowie als Arbeitsauftrag im ersten Praktikum.

Neben der theoretischen Einführung in der Vorlesung „Allgemeine Didaktik 1“ vertiefen die Studierende ausgewählte, für das Praktikum relevante Themen. Der Raum der EduSpace Lernwerkstatt wird im Rahmen der Seminare genutzt, um sich mit grundlegenden Begriffen zu beschäftigen. Zu den einzelnen Begriffen werden im ersten Schritt klassische Lernplakate (s. Abb. 3) angefertigt und in einem zweiten Schritt dieselben Begriffe nochmals ausschließlich grafisch umgesetzt (s. Abb. 4).

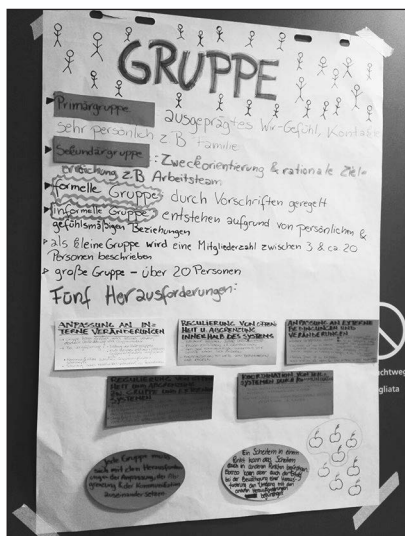


Abb. 3: Lernplakat



Abb. 4: Grafische Überarbeitung

Die grafische Umsetzung der Begriffe, wie im obigen Beispiel der Begriff ‚Gruppe‘, fordert die Studierenden heraus, sich die Inhalte und die Bedeutung nochmals zu vergegenwärtigen und ihr Begriffsverständnis so umzusetzen, dass die Grafiken ohne weitere erklärende Texte verstanden werden können. In dieser Gruppenarbeitsphase entstehen selbstgesteuerte Lernprozesse, indem Studierende gemeinsam an einem Thema arbeiten, sich ihre Zugänge vergegenwärtigen und sich auf ein gemeinsames Ergebnis einigen müssen.

Im Anschluss an die Produktion der Plakate werden die Ergebnisse, Erkenntnisse und Fragen der Studierenden mittels der Methode des Museumsgangs (s. Abb. 5) diskutiert.



Abb. 5: Didaktische Methode ‚Museumsgang‘

Zur Vorbereitung auf die konkrete Praktikumssituation werden gegen Ende des Semesters Rollenspiele und videografierte Szenen aus dem Kindergarten bzw. der Grundschule genutzt, um die theoretischen Inhalte anhand anschaulicher Praxisbeispiele zu vertiefen und um einen gedanklichen Übertrag, und damit eine konkretere Vorbereitung auf das Praktikum, anzuregen.

3.2 Praxisreflexion: Nachbereitung und Forschung

Im derzeit auslaufenden Studiengang wird das Modul ‚Forschungsmethoden im pädagogischen Bereich, Bewertung und Weiterentwicklung von Kindergarten und Grundschule‘ im vierten Studienjahr genutzt, um Theorie und Praxis zu verknüpfen. Das Modul besteht aus vier unterschiedlichen Lehrveranstaltungen, zwei Vorlesungen und zwei vertiefenden Seminaren. Die Vorlesungen ‚Forschungsmethoden im pädagogischen Bereich‘ und ‚Evaluationsprozesse und Weiterentwicklung von Kindergarten und Grundschule‘ führen in die Grundlagen empirischer Forschung ein und diskutieren professionsorientierte Forschungsgelegenheiten im Rahmen der Bildungsinstitutionen Kindergarten und Grundschule. Zur Verknüpfung von Praxis und Theorie werden ausgewählte Evaluationen aus Südtiroler Kindergärten und Grundschulen präsentiert und die Berichte der Evaluationsstelle des deutschen Schulamts in Südtirol besprochen. Letztendlich sollen die Studierenden angeregt werden, eigene Konzeptideen zur Kindergarten- und Grundschulentwicklung in Südtirol zu erarbeiten. Im Seminar ‚(Südtiroler) Rahmenrichtlinien für Kindergarten und Schule zu den Kompetenzen: Bildungsziele, Portfolio, Bewertung und Beurteilung‘ steht die inhaltliche und praxisorientierte Auseinandersetzung mit dem Curriculum, den gültigen Rahmenrichtlinien für den Kindergarten und die Schule im Mittelpunkt. Im Seminar ‚Wissenschaftliches Schreiben und Vorbereitung auf die Masterarbeit‘ erhalten die Studierenden einen Überblick über wissenschaftliche Textformen, von den ‚kleineren‘ (Exzerpt, Hausarbeit, Protokoll) bis zu den ‚größeren‘ (wissenschaftlicher Artikel, Masterarbeit) Schreibformen. Systematisch wird der Zusammenhang zwischen sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden und der dazugehörigen wissenschaftlichen Darstellung reflektiert und verständlich gemacht (vgl. Stadler-Altman u.a. 2018).

Die Aufgaben der Studierenden in diesem Modul richten sich, basierend auf dem Forschenden Lernen nach Huber (1970; 2009), auf eine Aktivierung des noch trägen Wissens (vgl. Renkl 1996) in einem situativen Forschungskontext. Bezogen auf die Bestimmungsmerkmale des Forschenden Lernens wählen die Studierenden sich ein Thema selbstständig und entwickeln eine eigene Forschungsfrage in und parallel zur Vorlesung ‚Forschungsmethoden im pädagogischen Bereich‘. Sie entwickeln eine selbstständige Forschungsstrategie, indem sie eine Methode in der Vorlesung ‚Evaluationsprozesse und Weiterentwicklung von Kindergarten und Grundschule‘ auswählen. Im Seminar ‚(Südtiroler) Rahmenrichtlinien für Kindergarten und Schule zu den Kompetenzen: Bildungsziele, Portfolio, Bewertung und Beurteilung‘ werden die gewählten Forschungsideen in Bezug zur Südtiroler Bildungslandschaft diskutiert und so das Risiko an Irrtümern und Umwegen im Forschungsprozess verdeutlicht. Konkrete Unterstützung in der Ausarbeitung ihrer Forschung erhalten die Studierenden im Seminar ‚Wissenschaftliches Schreiben und Vorbereitung auf die Masterarbeit‘. Die Kommentierung der studen-

tischen Forschungsergebnisse erfolgt zum einen durch Beratungsangebote in den Vorlesungen und Seminaren, sowie zum anderen in der Modulabschlussprüfung. Die bewertungsrelevante Modulabschlussprüfung ist als Posterpräsentation und -disputation konzipiert und schließt mit dieser Form der wissenschaftlichen Darstellung und Diskussion des Forschungsprozesses und seiner Ergebnisse das Forschende Lernen ab.

Darüber hinaus mussten die Studierenden mit den Bildungsinstitutionen in Südtirol kooperieren, da sie ihre Forschung im Praxisfeld durchführen mussten. So kam es auch zu einem Übertrag von Forschungsideen in die pädagogische Praxis und – umgekehrt – zu einer Prüfung der Relevanz der Forschungsidee und des Forschungsprozesses im Alltag des pädagogischen Praxishandelns.

EduSpace Lernwerkstatt wird in dieser Modulkonzeption in zweifacher Hinsicht als Verknüpfungsraum genutzt, als realer und als virtueller Raum. Im realen Raum der Lernwerkstatt findet ein Großteil der Seminare statt. EduSpace Lernwerkstatt wird zudem als Begegnungsort genutzt, da nach Abschluss des Moduls Studierende ihre Ergebnisse einer interessierten Öffentlichkeit präsentierten und zur Diskussion stellten (z.B. während der Sitzung der Kindergartensprengeldirektorinnen im Mai 2016). Im virtuellen Raum der Lernwerkstatt werden Ideen und Methoden diskutiert und die in der Lernwerkstatt vorhandenen Materialien, in erster Linie Forschungsliteratur und entsprechende methodische Anregungen, genutzt. Dabei arbeiten die Studierenden selbstorganisiert und nutzen auch die Möglichkeiten der virtuellen Lernwerkstatt über ihren Bibliothekszugang online (vgl. Stadler-Altmann & Winkler 2016), d.h. die Studierenden können EduSpace Lernwerkstatt nutzen, ohne im physischen Raum anwesend zu sein.

Die multiprofessionelle Kooperation unter den Lehrenden – konkret zwischen Professorin, Professoren, Juniorprofessor, Inspektor aus dem Deutschen Schulamt, Ph-D Studierender und Lehrbeauftragter aus dem Kindergarten – in diesem Modul ist nur durch viele vorbereitende Treffen und Absprachen sowie durch die Koordination der Modulbeauftragten möglich. Im Rückblick zeigt sich, dass diese Kooperation aber nicht nur für das Modul und die darin enthaltenen Lehrveranstaltungen ertragreich war, sondern, dass sich aus dieser Kooperation zunehmend mehr Verständnis in die jeweiligen Professionen und ihren Auftrag in Forschung und Lehre sowie den jeweiligen Umgang mit den Studierenden ergeben haben. Der Erfolg dieser Kooperation zeigt sich auch an den positiven Evaluationen durch die Studierenden und den positiven Rückmeldungen aus dem Forschungsfeld Kindergarten und Schule.

4 Ausblick

Basierend auf der theoretischen Vorbereitung im ersten Semester werden die Studierenden aus dem neu strukturierten Bildungswissenschaftlichen Studiengang nun erste Erfahrungen im Praktikum sammeln. Die EduSpace Lernwerkstatt spielt dabei als Ort der Begegnung zwischen Studierenden, Praktikumsbeauftragten und Lehrerinnen bzw. Kindergärtnerinnen eine zentrale Rolle, da hier die Treffen zur Praktikumsbegleitung stattfinden und die Aufgaben für das Praktikum vorbereitet werden. Die anschließende theoriegeleitete Reflexion der Praxiserfahrungen soll dann in den Seminaren der Allgemeinen Didaktik im kommenden Wintersemester 2018/19 dazukommen.

Im Studienverlauf wird so sukzessive die Verknüpfung zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis ermöglicht. Dabei wird die EduSpace Lernwerkstatt zum Verknüpfungsraum für Studierende, aber auch für die Lehrenden sowie die Praktikumsverantwortlichen an der Universität. Ziel der Arbeit in der EduSpace Lernwerkstatt ist es, lernwirksame Unterrichtsvor- und -nachbereitungen für die Studierenden im Praktikum (vgl. Futter 2017) zu bieten, bzw. mit ihnen zu erarbeiten. Dabei bauen die Inhalte der Lehrveranstaltungen und die Aufgaben in den Praktika aufeinander auf. Gestartet wird derzeit mit dem Thema ‚Beobachtung‘ als Begriff, als Forschungsmethode und als Aufgabe im späteren Beruf. Folgen werden die Themen ‚Planung‘, ‚Motivierung‘, ‚Beraten und Bewerten‘ und ‚Durchführung‘.

Die Konzeption des bildungswissenschaftlichen Studiengangs mit der organisatorischen Einbindung der Praktika in dieser Form startet gerade, deshalb kann der theoretische und praktische Wissensaufbau der Studierenden begleitend erforscht werden. Auch dafür bietet EduSpace einen Rahmen und Räume an, in denen die Forschenden den Austausch und die gemeinsame Analyse der Daten pflegen können. Die Ergebnisse der prozessbegleitenden Forschung dienen dazu, die Verknüpfung zwischen universitärer Lehre und Praktika weiterzuentwickeln und insbesondere den realen und virtuellen Verknüpfungsraum EduSpace Lernwerkstatt weiter auszugestalten.

Literatur

- Aebli, Hans (2003): Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Arnold, Karl-Heinz; Gröschner, Alexander & Hascher, Tina (2014): Pedagogical field experiences in teacher education. Introduction to the research area. In: Arnold, Karl-Heinz/Gröschner, Alexander (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster u.a.: Waxmann, 11-26.
- Fenwick, Lisl & Cooper, Maxine (2013): Learning about the Effects of Context on Teaching and Learning in Pre-Service Teacher Education. In: Australian Journal of Teacher Education, 38. Jg., H.3, 96-110.

- Futter, Kathrin (2017): Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hascher, Tina (2012a): Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 30. Jg., 87-98.
- Hascher, Tina (2012b): Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/-innenbildung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 30. Jg., 109-129.
- Huber, Ludwig (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, Ludwig/Hellmer, Julia/Schneider, Friederike (Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen, Bielefeld: UVW, 9-35.
- Huber, Ludwig (1970): Forschendes Lernen. Bericht und Diskussion über ein hochschuldidaktisches Prinzip. In: Neue Sammlung, 10. Jg., 227-244.
- Kade, Sylvia (2001): Selbstorganisiertes Alter: Lernen in „reflexiven Milieus“. Bielefeld: wbv.
- Kunter, Mareike (2011): Theorie meets Praxis in der Lehrerbildung – Kommentar. In: Erziehungswissenschaft 22 (43), 107-112.
- Moser, Peter & Hascher, Tina (2000): Lernen im Praktikum. Projektbericht. Online unter: <http://edudoc.ch/record/2718/files/zu02055.pdf> (Abrufdatum: 24.06.2017).
- Reinmann-Rothmeier, Gabi & Mandl, Heinz (1999): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. Forschungsbericht Nr. 60 (überarbeitete Fassung). München: Ludwig-Maximilians-Universität.
- Renkl, Alexander (1996): Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: Psych. Rundschau, 47. Jg., 78-92.
- Stadler-Altman, Ulrike (2018): EduSpaces – Räume für kooperativen Theorie-Praxis-Transfer. Pädagogische Werkstattarbeit als Ansatz pädagogischer Professionalisierung. In: Peschel, Markus/Kelkel, Mareike (Hrsg.): Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 227-245.
- Stadler-Altman, Ulrike; Keiner, Edwin; Resinger, Paul; Herzer, Gernot; Saxalber, Anne-Marie & Videsott, Gerd (2018): Hybrid Spaces: Forschendes Lernen – Forschen lernen, in: Pilypaitytė, Lina/Siller, Hans-Stefan (Hrsg.): Schulpraktische Lehrerverberufungsprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit. Wiesbaden: Springer VS, 199-205.
- Stadler-Altman, Ulrike & Winkler, Gerda (2016): EduSpace Lernwerkstatt in the Library – a collaboration project between the Faculty of Education and the Library. *Proceedings of the IATUL Conferences*. Paper 12. Online unter: <http://docs.lib.purdue.edu/iatul/seminarbolzano/2016/12>. (Aufrufdatum: 15.11.2018).
- Staub, Fritz C.; Gogg, Karin & Kreis, Annelies (2004): Handlungsorientierte Berufsschullehrpersonenbildung. Aus der Sicht von Dozierenden und (ehemaligen) Lehramtsstudierenden. In: Höheres Lehramt für Berufs-/Mittelschulen (Hrsg.): Beiträge zur Handlungsorientierung. Berichte aus Praxis und Forschung – Band I. Bern und Zürich: h.e.p. und Pestalozzianum, 213-236.
- Verbund europäischer Lernwerkstätten (VeLW) (2009) (Hrsg.): Positionspapier des Verbunds europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V.
- Voegen, Hermann (2006) (Hrsg.): Brückenschläge. Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Wedekind, Hartmut (2013): Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen. In: Coelen, Hendrik/Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten, Wiesbaden: Springer, 21-28.

Die Lernwerkstatt Inklusion der Universität Osnabrück

Abstract

Im folgenden Beitrag werden die strukturelle Verortung und der konzeptionelle Ansatz der Lernwerkstatt Inklusion der Universität Osnabrück vorgestellt. Ziel dieser Lernwerkstatt ist, einen Beitrag zur Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems zu leisten und Lehrerinnen und Lehrer auf die Arbeit in einem inklusionspädagogischen Setting vorzubereiten. Dies wird anhand unterschiedlicher Methoden des offenen Lehrens und Lernens expliziert, die im universitären Alltag und im Rahmen multiprofessioneller Zusammenarbeit mit den regionalen Kooperationspartnerinnen und -partnern in der Lernwerkstatt Inklusion angewendet werden.

1 Einleitung

Die *Lernwerkstatt Inklusion* der Universität Osnabrück ist ein zentrales Element des Projekts *Expertise und Kooperation für eine Basisqualifikation Inklusion* (EKBI), das in der *Arbeitsstelle Heterogenität und Inklusion*¹ verankert ist. Ein Hauptanliegen der Arbeitsstelle ist die Implementierung des Querschnittsthemas *Inklusion* in die Lehrerbildung an der Universität Osnabrück. Der wesentliche Schwerpunkt des EKBI-Projekts liegt auf der Gestaltung eines entsprechenden vielfältigen universitären Lehrangebotes. Hierzu zählen Tandemlehrveranstaltungen,² Ringvorlesungen, Workshop-Reihen und ein Zertifikatskurs. Charakteristisch ist insbesondere die Zusammenarbeit mit externen Expertinnen und Experten aus unterschiedlichen inklusiven Kontexten.

An der Universität Osnabrück gibt es neben Forschungswerkstätten im Kontext der Schulbegleitforschung Werkstattangebote der einzelnen Fachdidaktiken (z.B. Sachunterricht, Mathematik, Biologie), welche den Studierenden u.a. Möglich-

1 Die Arbeitsstelle setzt sich zusammen aus Akteurinnen und Akteuren der Fachdidaktiken, der Erziehungswissenschaft, der pädagogischen Psychologie, des Zentrums für Lehrerbildung sowie der Fachschaft Lehramt und bietet ein Forum für den Austausch und die Initiierung multiprofessioneller Zusammenarbeit aller an der Lehrerbildung beteiligten Disziplinen.

2 Ein Tandem setzt sich zusammen aus zwei Personen aus unterschiedlichen Disziplinen bzw. Arbeitsbereichen. In der Regel besteht diese Kooperation aus einer oder einem Universitätsangehörigen und einer externen Expertin oder einem externen Experten.

keiten zur Entwicklung von fachspezifischen Unterrichtsmaterialien bieten. Mit dem Querschnittsthema *Inklusion* ist die *Lernwerkstatt Inklusion* fächerübergreifend angelegt. Kooperationsmöglichkeiten der einzelnen Lernwerkstätten werden unter anderem über die *Arbeitsstelle Heterogenität und Inklusion* ausgelotet und initiiert.

2 Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems

Der inhaltliche Fokus der *Lernwerkstatt Inklusion* stellt seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention von 2009 ein relevantes schulpolitisches Thema dar, sowohl in Fragen der Schulentwicklung als auch in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung. Für alle Menschen soll die uneingeschränkte Teilhabe am allgemeinen Bildungssystem gewährleistet werden. Die Vertragsstaaten verpflichten sich in Art. 24 Abs. 2 unter anderem dazu, dass

„a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden; [...]

d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern; [...].“ (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2017, S. 21)

Um das Ziel eines inklusiven Schulsystems langfristig zu erreichen und die angehenden Lehrerinnen und Lehrer auf die Tätigkeiten in einem inklusionspädagogischen Setting vorzubereiten, basiert die inhaltliche Arbeit des EKBI-Projekts und somit auch der *Lernwerkstatt Inklusion* auf drei Grundlagenpapieren. Zum einen dient der „Index für Inklusion“ (Boban & Hinz 2003) zur Orientierung für den gesamten Entwicklungsprozess der Lernwerkstatt. Des Weiteren werden inhaltliche Schwerpunkte anhand der „Eckpunkte zur Vermittlung pädagogischer und didaktischer Basisqualifikationen für den Umgang mit Heterogenität und Inklusion in den auf die Lehrämter an allen allgemeinbildenden Schulen bezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen in Niedersachsen“ des Niedersächsischen Verbunds für Lehrerbildung (2014) gesetzt. Ergänzend dazu dient der TE4I-Projektbericht „Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa – Chancen und Herausforderungen“ der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2012) dazu, den Blick auf internationale Erfahrungen im Bereich der inklusionsorientierten Lehrerbildung in den Entwicklungsprozess der Lernwerkstatt mit einzubeziehen. Wesentlich für die konzeptionelle Anlage der Lernwerkstatt Inklusion ist außerdem das „Positionspapier des Verbundes europä-

ischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit.“

Die spezifische Zielsetzung der *Lernwerkstatt Inklusion* besteht darin, Studierenden selbstbestimmtes Studieren, experimentelles Arbeiten sowie wissenschaftlich fundierte Reflexion beruflicher Problemstellungen, mit besonderer Ausrichtung auf das spätere Berufsfeld eines inklusiven Bildungssystems, in einem geschützten Raum zu ermöglichen. Alltagsrelevante Themen der inklusiven Schule werden bearbeitet, um den individuellen Professionalisierungsprozess aktiv zu gestalten. Die Lernwerkstatt dient als Lern- und Arbeitsort, an dem es den Studierenden z.B. möglich ist, in Form von Fallarbeit Unterrichtsentwürfe zu erstellen und individuelle Förderpläne sowie Differenzierungsangebote zu entwickeln und diese mit anderen Studierenden zu diskutieren und zu reflektieren.

3 Lehren und Lernen in der *Lernwerkstatt Inklusion*

Die inhaltliche Arbeit der Lernwerkstatt ist durch ihre interdisziplinäre Anlage und die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Förderschwerpunkten³ im Bereich Inklusion gekennzeichnet. Um der Komplexität an Themen und Inhalten gerecht zu werden, bietet die *Lernwerkstatt Inklusion* vorzugsweise die Möglichkeit, diese in offenen Konzepten zu bearbeiten, wie sie Hagstedt (1992) in sogenannten „Lerngarten-Modellen“ beschreibt. Gegenwärtig werden insbesondere drei dieser Modelle aufgegriffen.

Grundsätzlich bieten die vorhandenen Materialien den Studierenden im Sinne des „Büffet-Modells“ Anregungen dafür, eigene Schwerpunkte in der inhaltlichen Arbeit zu setzen. Bei der individuellen Arbeit kann z.B. ein Unterrichtsfach fokussiert werden oder die intensive Auseinandersetzung mit einem Förderschwerpunkt im Zentrum stehen. So können bspw. konkrete Methoden für den Kunstunterricht für sehbeeinträchtigte Kinder entwickelt werden oder es wird der Frage nachgegangen, welche Methoden für sehbeeinträchtigte Kinder fächerübergreifend eine Unterstützung bieten.

Gemäß dem „Stationen-Modell“ können in der *Lernwerkstatt Inklusion* Stationen zu didaktischen Materialien vorbereitet werden und die Studierenden können diese Materialien auf die Einsatzmöglichkeiten für ihr Unterrichtsfach hin prüfen. Das gleiche Material findet in verschiedenen Fächern und für verschiedene Förderschwerpunkte unterschiedliche Anwendung. Beispielsweise kann im Mathematikunterricht ein Würfel mit Abbildungen für die Körperberechnung einge-

3 Folgende Förderschwerpunkte werden in der *Lernwerkstatt Inklusion* bearbeitet: emotionale und soziale Entwicklung, geistige Entwicklung, Hören (Schwerhörige, Gehörlose), Lernen, Sehen (Sehbehinderte, Blinde), Sprache, körperliche und motorische Entwicklung sowie besondere Begabungen.

setzt werden, während er im Sprachunterricht zum Geschichtenerzählen anregen kann. Für sprachlich beeinträchtigte Kinder bietet dies z.B. die Möglichkeit ihren Wortschatz zu erweitern. Kinder mit dem Förderschwerpunkt Sehen können den Würfel haptisch begreifen.

Das „Arbeitsplan-Modell“ ermöglicht, vorbereitete Fallbeispiele für den schulischen Kontext zu bearbeiten. Vorgehensweisen in Bezug auf Diagnostik, Förderplanung, Fördermaßnahmen und Leistungsbewertung für einzelne Fälle werden von den Studierenden erprobt.

Im Rahmen all dieser Modelle wird zunehmend auch die Verknüpfung von Inklusion und Medien hergestellt. Die *Lernwerkstatt Inklusion* bietet viele Anregungen dafür, das analoge Material (z.B. Handpuppen und Bausteine) für den medialen Einsatz zu nutzen, beispielsweise Bildmaterial, Tutorials oder Erklärvideos für den inklusiven Unterricht zu erstellen. Vor Ort können digitale Lernprogramme getestet werden und der Einsatz von digitalen Medien, wie z.B. einem interaktiven Whiteboard.

Die genannten offenen Konzepte ermöglichen den Studierenden inklusive didaktische Zugänge als Lernende selbst zu erfahren, um diese im eigenen Unterricht einsetzen zu können. Dies geschieht sowohl im Rahmen von Seminarangeboten als auch bei der Erarbeitung von Hausarbeiten, Referaten oder Abschlussarbeiten.

4 Die Lernwerkstatt Inklusion als Raum multiprofessioneller Kooperation

Die *Lernwerkstatt Inklusion* richtet sich nicht nur an Studierende, sondern ist gleichzeitig ein offenes Angebot für alle am inklusiven Bildungssystem beteiligten Akteurinnen und Akteure. Durch die Begegnung zwischen Studierenden, Lehrenden der Universität, Lehrerinnen und Lehrern unterschiedlicher Schulen sowie weiteren externen Kooperationspartnerinnen und -partnern in diesem besonderen Raum bilden sich neue Arbeitskontakte. Regelmäßige Öffnungszeiten, Universitätsveranstaltungen und Fortbildungsreihen können der Vernetzung der Akteurinnen und Akteure dienen. Als externe Kooperationspartner sind aktuell unter anderem Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des *Landesbildungszentrums für Hörgeschädigte Osnabrück*, der *Heilpädagogischen Hilfe Osnabrück e.V.* oder des *Autismus-Therapiezentrum Osnabrück* zu nennen. Die Lernwerkstatt entwickelt sich mit ihren unterschiedlichen Angeboten zunehmend zu einem Forum des multiprofessionellen Austausches. Die stetige Weiterentwicklung des Expertennetzwerks und des Konzepts der *Lernwerkstatt Inklusion* entspricht einer Prozessorientierung, wie sie auch im Kontext von Inklusion relevant ist und ebenso dem grundsätzlichen Verständnis einer Dynamik von Lernwerkstattarbeit gerecht wird.

Literatur

- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (2017): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Online unter: https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (06.07.2018).
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (Hrsg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität. Online unter: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> (06.07.2018).
- Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2012): Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer. Odense, Dänemark. Online unter: <https://www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-inclusive-teachers> (06.07.2018).
- Hagstedt, Herbert (1992): Offene Unterrichtsformen. Methodische Modelle und ihre Planbarkeit. In: Hameyer, Uwe/Lauterbach, Roland/Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Innovationsprozesse in der Grundschule. Fallstudien, Analysen und Vorschläge zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 367-382.
- Niedersächsischer Verbund zur Lehrerbildung (2014): Eckpunkte zur Vermittlung pädagogischer und didaktischer Basisqualifikationen für den Umgang mit Heterogenität und Inklusion in den auf die Lehrämter an allgemeinen Schulen bezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen in Niedersachsen (verabschiedet vom Niedersächsischen Verbund zur Lehrerbildung am 21.11.2014). Online unter: http://www.lehrerbildungsverbund-niedersachsen.de/index.php?s=Eckpunktepapiere_Handlungsempfehlungen (06.07.2018).
- Vorstand des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. (Hrsg.) (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Bad Urach. Online unter: <http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf> (06.07.2018).

Marek Grummt, Miriam Schöps und Marcel Veber

Der Raum als 3. Pädagoge in der kasuistischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Abstract

Räumen – im Verständnis konkreter, gestalteter Orte, die eine Lernumgebung stellen – und ihrer Materialität wird in Lernwerkstatt-Tradition hohe Bedeutung beigemessen, Forschendes Lernen Studierender wird damit selten verbunden. Im Beitrag wird anhand von Passagen aus studentischen Interviews zu einer kasuistischen Forschungswerkstatt beleuchtet, inwiefern die Wirkungen lernwerkstatttypischer räumlicher Botschaften auch in reflexiv-analytischen Tätigkeiten von Lernenden (als effektiv) wahrgenommen werden.

1 Einleitung

Es reicht nicht mehr aus, Lehrerinnen- und Lehrerbildung singular um Fachwissen zu strukturieren; Akteure müssen reflexiv zwischen sich verändernden disziplinären Wissenskorpi sowie Fallproblematiken agieren (vgl. Hummrich 2016). Ein reflexiver Blick auf Schule zu Grunde liegende strukturelle Muster kann in Professionalisierungsprozessen u.a. durch rekonstruktive Fallinterpretation hochschuldidaktisch gerahmt werden. Rekonstruktiv angelegte Lernwerkstattarbeit (in Forschungswerkstätten, einem strukturtheoretischen Professionalisierungsansatz folgend) wird von Forschungsseite kaum betrachtet. Eine bislang nicht beachtete Frage ist die Bedeutung des Raumes der Lernwerkstatt als dritter Pädagoge für dieses Lernen. Daher wird hier, anschließend an die übergreifenden Fragestellungen des Bandes nach der Bedingtheit des (Denk)Handelns in Lernwerkstätten, gefragt, wie eine materialreiche, offene Lernwerkstatt-Umgebung studentisches Forschendes Lernen beeinflusst. Am Beispiel eines Forschungswerkstatt-Formates wird dieser Frage nachgegangen.

2 Raum als dritter Pädagoge in der Lernwerkstattarbeit

Lernwerkstatt setzt mit Kasper (vgl. 1994 zit. n. Stieve 2017, 171) voraus, „dass ein verändertes Raumkonzept auch zu Veränderungen von Interaktionsstrukturen führen kann“. Diese „räumlichen Botschaften“ fasst Müller-Naendrup (vgl. 2013) für Lernwerkstätten in 6 Strukturierungsmerkmalen zusammen: Dezentralisierung, Mobilität, Kreativität, Werkstattcharakter, Offenheit und Atmosphäre. Sie schlussfolgert daraus: Die differenzierte räumliche Struktur und Materialität ermöglicht produktbezogenes und druckentlastetes Probieren; die Vorläufigkeit der Raumkonzeption lässt Neustrukturierungen durch Lernende zu; die Unterstützung multipler Dimensionen von Öffnung fördert u.a. das Prinzip der Perspektivität und dargebotene Dinge fordern auf, im handelnden Umgang konsumierende Lerngewohnheiten in Frage zu stellen (vgl. Müller-Naendrup 2013, 198f.). Die Wahrnehmung einer „pädagogischen Atmosphäre“ (ebd., 202), von Wohlbefinden und Interesse wird als zentral hervorgehoben. Hierunter kann auch die Bedeutung der Ästhetik des Raumes gefasst werden. Inwiefern diese Botschaften „von den Studierenden und anderen Nutzern überhaupt bewusst wahrgenommen werden“ (ebd., 204) bleibt fraglich. Schneider & Schwarzkopf postulieren, dass Studierende in Forschungsgruppen in atmosphärischen, „kommunikativen Lernumgebungen“ (Schneider & Schwarzkopf 2013, 181) besser miteinander arbeiten. Unter Annahme der Wirkung von Räumen als gelebte aber unthematisierte Verhältnisse (vgl. Stieve 2017, 172) wurde hier danach gefragt.

3 Empirische Einblicke in ein Lehr-Forschungsprojekt

Im Sommersemester 2017 wurde in Halle ein kasuistisches Lernwerkstattformat entwickelt und durchgeführt. Lehramtsstudierende höherer Semester rekonstruieren Strukturgesetzmäßigkeiten im Rahmen inklusionsorientierter Umgestaltung des Schulsystems. Das Ziel war die Förderung von Reflexionsfähigkeit der Studierenden durch Kasuistik hochschuldidaktisch zu rahmen. Mittels Objektiver Hermeneutik (vgl. Oevermann 2002) bearbeiteten sie, forschend lernend, ihnen bekannte Ausdrucksgestalten: schriftliche studentische Unterrichtsreflexionen, allerdings von fremden Studierenden. Diese ordnen wir als praxisnahe Protokolle krisenbehafteter Lebenspraxis ein, die reflektierte Gedächtnisprotokolle einer an etablierten Standards gemessenen nicht-technologisierbaren Praxis, dem Unterricht, sind (vgl. u.a. Kunze, Dzengel & Wernet 2014). Individuelle Professionalisierungsprozesse der Teilnehmenden wurden u.a. mit Lernlandkarten und individuellen Reflexionen begleitet. Um der Leitfrage nachzugehen, wurden zudem zwei Problemzentrierte Interviews (vgl. Kruse 2015, 153ff.) geführt. Aus den Interviews bzw. deren objektiv-hermeneutischen Rekonstruktionen und Deutungs-

musteranalyse (vgl. Oevermann 2001) wird ein, stark verkürzter, empirischer Splitter, der typisch für die gewonnenen Erkenntnisse ist, skizziert.

Auf die Frage, „*Und inwiefern hat dich die Umgebung oder der Raum beeinflusst beim Interpretieren?*“, die die Beeinflussung des Raumes latent statuiert, antwortet eine Studentin:

S: Also es ist hier unten in der Lernwerkstatt durchaus schöner als oben in einem Seminarraum.

Zur Beantwortung macht die Studierende eine lokale Differenz auf. Sie sagt vorerst nichts über die Interpretationen aus, sondern referiert auf die Ästhetik des Raumes.

Also wir haben zwischendurch ja mal gewechselt, und es ist schon schöner hier, also, ich weiß nicht, woran das liegt, aber ich glaube, man hat hier mehr Lust Sachen irgendwie auszuprobieren, weil drum herum überall so Spielzeug und Arbeitsmaterialien stehen,

Diese wird mit Affekten begründet, wenn auch relativierend eingekleidet: ‚man hat hier mehr Lust Sachen irgendwie auszuprobieren‘. In der Fallwerkstatt, in der in Kleingruppen interpretiert wird, fällt auf, dass die systematische Interpretation hier mit einem ‚irgendwie ausprobieren‘ gleichgesetzt wird, das von ‚Arbeitsmaterialien‘ inspiriert wird. Das ist zwar ein hinterfragbares Verständnis von Interpretation und verweist auf die *didaktische Rahmung* der Veranstaltung, doch man kann auch über die studentische Deutung des Aufforderungscharakters der Werkstatt vermuten, dass Materialien im Raum ein motivierender Charakter *auch für eine Fallwerkstatt* innewohnt.

da komm ich schneller in so einen Modus: Okay, müssen jetzt irgendetwas machen, wie könnte man es denn noch sehen, so ein bisschen kreativer irgendwie, und das ist ja gut für die Reflexion, um zu gucken, wie könnte was gemeint sein.

Dazu kommt ein weiterer Aspekt: die *Geschwindigkeit der Etablierung eines Bearbeitungs- oder Interpretationsmodus*: ‚schneller‘, ‚jetzt‘. Auch der Anspruch an die Interpretation wird über den *Aspekt der Kreativität* angeführt. ‚Um zu gucken, wie könnte was gemeint sein‘ bezieht sich auf die Ergründung differenter Lesarten bzw. die Suche nach einer treffenden Lesart. Nach einem kurzen Dialog führt sie aus:

[...]Also so ein bisschen Kreativität, um kreativer an die Sachen ran zu gehen. Also es ist jetzt nicht so, dass wir während des Prozesses uns über die Regale unterhalten haben oder ständig hoch geguckt haben, aber ich glaube, dass so die Grundstimmung, wenn man in das Seminar rein kommt, ja auch schon viel ausmacht, ne, [...] das ist dann ein ganz anderer Start.

Hier wird weiterhin bestätigt: Eine Fallwerkstatt in der Lernwerkstatt scheint kreativitätsanregender sowie lesarten-fördernder als in anderen Seminarräumen zu sein. Auch die ‚Grundstimmung‘ ist angenehmer, was sicher die teilweise anstrengende Arbeit der Interpretation erleichtern kann, vor allem aber den raschen Beginn der Interpretation selbst fördert. Doch u.a. die Sequenz

(...) d.h. ich kenn das hier schon so ein bisschen, dass man hier reingeht und sich Sachen holen kann oder gucken kann, was ist für Schüler gut.

verdeutlicht: Nicht allein der Raum, sondern auch die damit verbundene *aktivere Lernendenrolle* und die typische Praxis sich der Gegenstände des Raumes zu ermächtigen scheint ausschlaggebend für das Deutungsmuster eines ‚ganz anderen Starts‘ und einer Anregung der Mehrperspektivität zu sein.

4 Rekonstruktiver Ausblick

Werden die, hier nur angedeuteten, Rekonstruktionsergebnisse mit theoretischen Grundlagen konfrontiert, lässt sich folgendes kursorisch resümieren:

- Die *Raumästhetik* und der *motivationale Gehalt* der Arbeitsmaterialien bestätigen die oben ausgeführte These von Schneider & Schwarzkopf (vgl. 2013, 181).
- Müller-Naendrups (vgl. 2013, 198) Aspekt der Atmosphäre scheint erweiterbar. Sie resultiert im Sinne einer ‚Grundstimmung‘ nicht nur aus Raum- und Personenwirkungen, sondern wird ebenso von (*didaktisch geprägter*) *Erfahrung* beeinflusst, *Lernende in diesem Raum zu sein*.
- Die Seminargestaltung wird von Studierenden als *kommunikativ-diskursiv* und *offen* erlebt. Hier lässt sich eine Raumwirkung bzgl. Offenheit jedoch nicht von der *didaktischen Seminargestaltung* und dem *Einfluss der agierenden Personen* ablösen.
- Der Einfluss des Raumes auf die Kreativität kann weiterhin vermutet werden, indem nicht nur weitere Lesarten gebildet werden, sondern auch ‚*schneller in einen Modus*‘ der Interpretation gekommen werden kann.
- Der Werkstattcharakter, der Aktiv-Werden im handlungsorientierten Sinn (vgl. Müller-Naendrup, 1997) befördert, lässt sich nur marginal – im Umfeld des Seminars – rekonstruieren, im reflexiven Tätigsein kann eine latente Wirkung vermutet werden.
- Kritisch gesehen werden kann, dass eine Fallwerkstatt in der Lernwerkstatt in dieser Form womöglich dazu veranlasst, verstärkt *aus Schülerperspektive* zu reflektieren, anstatt aus der Perspektive einer zukünftigen Lehrerin, was zwar interpretationsfördernd, für eine Reflexivitätsförderung, die über die Bearbeitung

von Unterrichtsreflexionen v.a. auf eine erhöhte Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Unterrichts zielt, u.E. aber einschränkend wirken könnte.

Literatur

- Hummrich, Merle (2016): Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In: Hummrich, Merle/Hebenstreit, Astrid/Hinrichsen, Merle/Meier, Michael (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS.
- Kasper, Hildegard (1994): Lernwerkstätten an Hochschulen. Neue Hoffnungsträger für die Lehrerbildung? In: Grundschole. 4/1994, 42-45.
- Kruse, Jan (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kunze, Katharina, Dzengel, Jessica & Wernet, Andreas (2014): Zur Fallarbeit in der seminaristischen Lehrerbildung. Theoretische Begründungen und empirische Analysen. In: Pieper, Irene/Frei, Peter/Hauenschild, Katrin/Schmidt-Thieme, Barbara (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, 37-58.
- Plöger, Frederik & Reitemeyer, Ursula (2010). Diskurs und Dialog im Unterricht. In: Westermann, Philipp/Berntzen, Detlef (Hrsg.): Kooperation in Schule und Unterricht. Implementationsansätze und -perspektiven. Münster: ZfL, 65-74.
- Müller-Naendrup, Barbara (1997): Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang
- Müller-Naendrup, Barbara (2013): Lernwerkstätten als „Dritte Pädagogen“. Räumliche Botschaften von Lernwerkstätten an Hochschule. In: Coelen, Hendrik/Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer, 193- 206.
- Oevermann, Ulrich (2001): Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. sozialer sinn, 1. Jg., 35-81.
- Oevermann, Ulrich (2002): Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. Online unter: https://www.ihsk.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf (Abrufdatum: 01.10.2017).
- Schneider, Ralph & Schwarzkopf, Theresa (2013): Wie viel Lernwerkstatt steckt in einer Forschungswerkstatt? In: Coelen, Hendrik/Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer, 171-181.
- Stieve, Claus (2017): Szenischer Raum. Zur Vieldeutigkeit pädagogischer Lernorte. In: Kekeritz, Mirja/Graf, Ulrike/Brenne, Andreas/Fiegert, Monika/Gläser, Eva/Kunze, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Reihe: Lernen und Studieren in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 171-200.

Stefanie Nickel

Die Grundschule von morgen – ein Raum voller Möglichkeiten?!

Abstract

Lehr- und Lernprozesse beruhen auf Gegenseitigkeit; es gilt daher, einen kooperativen und kommunikativen Lernraum zu schaffen, um kreatives Bilden zu ermöglichen. Aus der Verschränkung von Subjekt und Struktur im Sinne Giddens ergeben sich jedoch spezifische Implikationen. Damit ist der Problemhorizont eröffnet: Das Handeln der Studierenden basiert einerseits auf Interessen, subjektiven Theorien und unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen. Strukturelle Rahmenbedingungen hingegen können Möglichkeiten eröffnen oder Restriktionen bereithalten, z.B. Theorielastigkeit und Praxisferne. Um dem entgegenzuwirken, wurde im Bereich Grundschulpädagogik an der Universität Rostock das Lernatelier ‚Die Grundschule von morgen‘ implementiert. Dies erfolgte, um individuelles Lernen und Demokratisierungsprozesse in Gang zu setzen, durch spezifische Projektwerkstätten, die auf theoretische, erfahrungspraktische, reflektierte Wissensbestände, Kooperation und Ko-Konstruktion abzielen, sodass ein Repertoire an situativen Handlungsmöglichkeiten geschaffen werden kann. Möglichkeiten und Herausforderungen der Werkstatttätigkeit werden u.a. am Beispiel des Schulprojekts ‚StadtRaum – die Stadt als Galerie der Zukunft‘ aufgezeigt. Thematisiert wird das Lehren und Lernen unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Fluchterfahrung, Raumwahrnehmung und -gestaltung, Philosophieren mit Kindern und ko-konstruktives Arbeiten.

1 Die Grundschule von morgen

In seinen autobiographischen Bänden „Dichtung und Wahrheit“ spricht der Humanist Johann Wolfgang von Goethe eine zentrale Fähigkeit des Menschen an: die Kreativität (Goethe 1811/1812). Sind Fühlen und Denken im *Flow* (Csikszentmihalyi 1996), werden kreative Kräfte freigesetzt, wodurch sich Welt- und Selbstverständnis verändern. Wie aber lässt sich das innewohnende Potential freisetzen? Welcher bildungstheoretische Kontext ist notwendig, um das Entfalten von kreativen Kräften zu ermöglichen; braucht es dafür doch Zeit und Raum – beides Ressourcen, die häufig kaum vorhanden sind. Eine Möglichkeit besteht in der Idee eines Lernateliers; sie bezieht sich auf die Annahmen, da in einem

vorgestalteten Raum kreative Kräfte freigesetzt werden können und mit freiem Handeln vernetztes Bilden durch Kreativität angestoßen werden kann – sofern das Wechselspiel zwischen Subjekt und Struktur mitgedacht wird. Wie ist das zu verstehen?

2 Sich bilden heißt, kreativ zu sein

Schulen und Universitäten sind *Heterotopien* im Sinne Michel Foucaults (1992, 34ff.). Sie basieren auf räumlichen und zeitlichen Strukturen sowie auf bestimmten Riten und Regeln, die die *sozialen Praktiken* der Akteure strukturieren. In ihnen wird eine soziale Wirklichkeit erschaffen, die sich gegenüber dem gesellschaftlichen Raum abgrenzt und diesen zugleich spiegelt. Schulen und Universitäten sind somit gleichsam „wirkliche Orte, wirksame Orte, die in die Einrichtung der Gesellschaft hineingezeichnet sind“ (ebd., 39) und die zugleich mehrere Räume in ihrem Mikrokosmos vereinen.

Mit Blick auf Foucaults Gedanken kann geschlossen werden, dass ein Widerspruch im Glauben daran liegt, dass Schulen und Universitäten ein Garant für Beständigkeit sind. Während diese Institutionen solide und permanente Momente struktureller und organisationslogischer Natur in sich tragen, unterliegt die soziale Wirklichkeit der Subjekte Veränderungen. Zu den fundamentalsten gesellschaftlichen Wandlungsprozessen zählen Digitalisierung, Globalisierung, Flucht und Migration sowie ein Wandel der Kindheit. Leben ist demzufolge nicht beständig, Leben ist bedingt. Und diese Bedingungen kann, Hannah Arendt (2013) zufolge, der Mensch selbst gestalten. Daraus lässt sich schließen, dass auch Institutionen nicht beständig sein können, sondern dem Wandel unterliegen und auf Wandlungsprozesse reagieren sollten. Auch sie bedürfen der Gestaltung und können gestaltet werden – durch das Subjekt.

Mit Blick auf das Subjekt kann gefolgert werden, dass der Mensch die grundlegende Fähigkeit in sich trägt, die soziale Wirklichkeit zu gestalten, wodurch er gleichermaßen in Wechselbeziehung zu anderen Subjekten steht. Anders gesagt: Der Mensch kann nicht nur gestalten, sondern er will auch gestalten, mit dem Ziel, sich und die Umwelt zu verändern – sofern die Wandlungen sich nicht den inneren Logiken und eigenen Interessen widersetzen (vgl. Holzkamp 1995, 21ff.). Aus soziologischer Perspektive und mit Rückgriff auf die Theorie der Strukturierung von Anthony Giddens (1988) lässt sich sagen, dass sich Subjekt(e) und Struktur(en) wechselseitig bedingen. Strukturen werden als Voraussetzung für die sozialen Praktiken der Akteure verstanden. *Dualität von Struktur* meint demnach: Das Subjekt benötigt Struktur(en), um zu handeln und greift umgekehrt beim Handeln auf vorhandene Strukturen zurück bzw. baut ebensolche auf. In diesen Gedanken offenbaren sich kreative Gestaltungsmomente.

Zu fragen ist, wie ebensolche Gestaltungsprozesse in Institutionen angestoßen werden können. Denn aus der Verschränkung von Subjekt und Struktur ergeben sich zugleich spezifische Implikationen. Damit ist der Problemhorizont eröffnet: Das Handeln der Subjekte basiert einerseits auf unterschiedlichen Interessen und Voraussetzungen. Strukturelle Rahmenbedingungen hingegen können Möglichkeiten eröffnen, aber auch Restriktionen bereithalten und Handeln einschränken. Zusammenfassend heißt das: Ein Subjekt kann sozial, intentional sowie reflektierend agieren und vermag es zugleich, unter Rückgriff auf vorhandene Strukturen bzw. durch den Aufbau neuer Strukturen, individuelle und gemeinschaftliche Lebensbedingungen zu gestalten. Dafür benötigt es Raum. Einen Raum der Möglichkeiten, der freies, kreatives Gestalten zulässt. Einen beweglichen Raum, in dem an Grenzen gestoßen werden kann, die als Herausforderung verstanden werden, um die Möglichkeiten der eigenen Potentiale zu ergründen. Zu fragen ist daher: Wo gibt es in Institutionen diesen *Raum der Möglichkeiten* und welche Implikationen liegen diesem zugrunde?

3 Kreativ sein bei dem Zwang in einer Institution – eine Utopie?!

Der weiter oben angedeutete Widerspruch zwischen selbstbestimmtem Subjekt und institutionellen Strukturen mit Pflichtcharakter, wie sie mit schulischer und teils auch universitärer Bildung verknüpft sind, lässt sich nicht einfach aufheben. Während Schulen staatlich vorgegebene Curricula zu erfüllen haben, geben modularisierte Studiengänge den Studierenden Inhalte und Lernschwerpunkte vor. Selbstbestimmtes Lernen und kreative Bildung erscheint angesichts enger Soll-Vorgaben ‚von oben‘ schwierig. Blickt man direkter auf die Strukturen, kommt hinzu, dass zur Aufgabe des Bildungssystems Funktionen zählen wie Qualifikation, Integration, Selektion und Enkulturation, mit dem Ziel, bestehende gesellschaftliche Bedingungen zu reproduzieren, während das Individuum in eben jene Gesellschaft eingegliedert werden soll (vgl. Fend 2009). Über die Schulpflicht sichert sich der Staat gewissermaßen die Loyalität des Individuums, setzt dieses zugleich institutionalisierten Einflüssen aus und verspricht kulturelle Teilhabe, Identität, Berufsfähigkeit und Lebensplanung durch ein vorgefertigtes Maß an Bildung (vgl. Klafki 2002). Kurzum: Der Widerspruch zwischen *Freiheit* und *Zwang* scheint im System verankert und zeigt sich z.B. in organisationsbedingten, wandelbaren Widersprüchen, die das hierarchisch strukturierte Arbeitsbündnis zwischen lehrender und lernender Person betreffen.

Im Rahmen der strukturtheoretischen Position von Werner Helsper (2004) werden strukturimmanente und bestimmende Bedingungen sowie damit einhergehende Erziehungseffekte als *Antinomien* aufgefasst. In Schulen und Universitäten treten

zum Beispiel Spannungen im Verhältnis zwischen den Gegensatzpaaren *Autonomie und Heteronomie* sowie *Symmetrie und Asymmetrie* (Macht) zum Vorschein. Sie sind nicht aufhebbar, jedoch reflektier- und mitdenkbar im Kontext des professionellen Handelns der Lehrenden, die qua Wissensvorsprung und Funktion im System gegenüber den Lernenden eine asymmetrische Stellung einnehmen. Von nicht geringer Bedeutung sind unreflektierte Macht- und Hierarchieverhältnisse. Auf das Handeln bezogen können *nicht intendierte Handlungsfolgen* (vgl. Giddens 1988, 61f.) entstehen, die sich auf das weitere Handeln auswirken. Ebenso ist der Freiheitsaspekt ausschlaggebend vor dem Hintergrund, dass institutionalisiertes Lernen gerade nicht auf freiwilliger Basis stattfindet (Schulpflicht, Leistungsprinzip, Modularisierung, Creditpoints usw.). Deckert-Peaceman & Scholz (2016, 12) sprechen in diesem Kontext von „ökonomisch gesteuerten Bildungsräumen“, in denen nationale Traditionslinien und das Lösen von Problemen an Relevanz einbüßen – PISA und Bologna sei Dank. Wie aber lässt sich Kreativität bei dem Zwang kultivieren? Zentral für die Beantwortung der Frage ist ein Verständnis von *Bildung*, das dem eher ausbildenden Charakter des Kompetenzerwerbs gegenübersteht. Unter Bildungsgehalt wird in Anlehnung an Wolfgang Klafki (1959) das verstanden, was im Subjekt transformative Bildungsprozesse auslöst, Welt- und Selbstbilder formt und zur Entfaltung einer selbstbestimmten Persönlichkeit beiträgt; dafür bedarf es entsprechender Wandlungsprozesse.

4 Wandlungsprozesse auf hochschuldidaktischer Ebene

Im Rahmen von Modulumstrukturierungsmaßnahmen am Fachbereich Grundschulpädagogik an der Universität Rostock galt es, die hochschuldidaktische Lehre zu überarbeiten. Von besonderer Bedeutung bei der Erarbeitung des hochschuldidaktischen Konzepts waren eine regionale Anpassung und eine Einbindung an Rostocker Gegebenheiten sowie ein generelles Transferpotential in der universitären Lehrerbildung. Das Prinzip der Lernwerkstatt (vgl. Wedekind 2006; Müller-Naendrop 1997) bot Entwicklungsperspektiven durch das Einbetten in hochschuldidaktische Studienstrukturen. Kooperativ organisierte, hochschuldidaktisch angelegte Werkstätten können Lernenden ermöglichen, zu kreativen und handwerklich tätigen Handelnden zu werden, und die Lehrenden zu ihren Begleitern.

In diesem Zusammenhang zeigte sich als Problem der Hochschullehre in Rostock die von Studierenden häufig beklagte Praxisferne und Theorielastigkeit. Ein zentrales Ziel war daher die Verknüpfung von Theorie und Praxis mit Fokus auf die Verschränkung von Subjekt und Struktur (vgl. Giddens 1988). Der auf Gegenseitigkeit beruhende Lehr- und Lernprozess ist dabei auf das Schaffen eines kommunikativen und kooperativen Lernraums angewiesen, der wiederum bestimmten

strukturellen Implikationen ausgesetzt ist, die sich aus der Verschränkung von Subjekt und Struktur ergeben (s. Abb. 1):

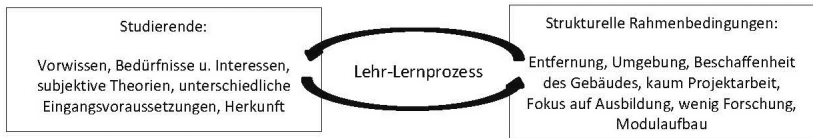


Abb. 1: Strukturelle Implikationen aus der Verschränkung von Subjekt und Struktur in Anlehnung an Giddens (1988)

Lehramtsstudierende in Rostock wünschten sich konkrete Handlungskonzepte mit Blick auf die praktischen Phasen. Pädagogische Professionalität unterliegt jedoch organisationslogischen Strukturbedingungen (vgl. Helsper 2004; Fend 2009) sowie Unsicherheiten, die sich aus der pädagogischen Alltagspraxis im sozialen Erfahrungsraum Schule ergeben. Festgelegte, wiederholbare Handlungskonzepte im Sinne einer alltäglichen *Best Practice*-Umsetzung kann es nicht geben. Pädagogische Professionalität baut vielmehr auf theoretischen, erfahrungspraktischen und reflektierten Wissensbeständen auf, mittels derer ein Repertoire für situatives Handeln angelegt werden kann.

5 Das Rostocker Lernatelier: Der gestaltbare Ort zum Lehren und Lernen

Auf Basis der dargestellten Herausforderungen ließen sich Konsequenzen für das Gestalten der Lehrerbildung im Bereich Grundschulpädagogik in Rostock ziehen: Die Idee eines Lernateliers mit integrierten Projektwerkstätten wurde für das Vertiefungsmodul umgesetzt. Um die Gedanken über Kreativität und selbstbestimmte Bildung sowie damit verbundene Lehr- und Lernprozesse unter besonderer Berücksichtigung von Kindheit im Wandel, Vielfalt und Digitalisierung greifbar zu machen, wurde im Wintersemester 2015/16 das Lernatelier *Die Grundschule von morgen* eingerichtet.

Das Rostocker Atelier ist ein ausgestatteter, vorbereiteter Raum mit offen zugänglichen Materialien, in dem Erproben, Erkunden, Gestalten und Reflektieren stattfindet. Was also für Kinder gilt, gilt in diesem konkreten wie physisch-sozialen Raum auch für Studierende: Sie setzen sich mit Dingen auseinander, um sich Zusammenhänge zu erschließen und konstituieren zugleich durch einen kontinuierlichen Strom von Handlungen den Raum mit (vgl. Löw 2012).

Der Grundgedanke hinter dem offen angelegten Atelierkonzept ist, dass Lehramtsstudierende im Rahmen ihrer sozialen Praktiken eigenständig handeln, um

auf diese Weise ihre kreativen Fähigkeiten sowie ihr didaktisches und methodisches Handlungsrepertoire selbstaktiv zu entfalten. Mit anderen Worten: Das Lernatelier als *konkreter Raum* des Lehrens und Lernens soll sich anregend auf die Entfaltung der Lernenden im physisch-sozialen Raum sowie auf ihr (zukünftiges) professionelles Handeln auswirken, im Sinne der Wechselwirkung von Subjekt und Struktur nach Giddens (1988). Gemäß der Bedeutung des Begriffs *Atelier*, ist ein Raum für Kreativität gemeint, in dem Arbeitsergebnisse ausgestellt, diskutiert und reflektiert sowie neue Projektideen in Kleingruppen geplant werden. Das heißt: Man trifft sich und inszeniert.

Eine geschlossene Projektwerkstatt bezeichnet demgegenüber das konkrete Umsetzen eines Vorhabens; was an unterschiedlichen Orten und in *anderen Räumen* stattfinden kann. Als hinderliche Struktur hatte sich herausgestellt, dass wenig Projektarbeit und kaum Forschung im Bereich der Grundschulpädagogik in Rostock stattfindet. Für das Vertiefungsmodul wurden daher wechselnde Projektwerkstätten in Kooperation mit Grundschulen angeboten, die zu einer praxiserforschenden Vertiefung in der Examensarbeit anregen sollten. Diese Vorgehensweise stellte den Versuch dar, dem ausbildenden Charakter entgegenzuwirken, indem die Studierenden gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern an einem Thema arbeiten. Die unterschiedlich konzipierten Projektwerkstätten griffen spezifische Interessen und Bedürfnisse der Beteiligten auf. Durch die Teamarbeit konnte zudem gezielt auf unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen eingegangen werden. Schnittstelle der Werkstätten bildete das gemeinsame Ausgestalten virtueller, realer und utopischer Räume, wodurch sich generationale Ordnungen (vgl. Heinzl 2011) bzw. Macht- und Hierarchieverhältnisse (vgl. Helsper 2004) zwischen vermittelndem und aneignendem Subjekt teils verschoben, teils ergänzten, teils ganz aufhoben. Die Modulabschlussprüfung erfolgte über ein fakultatives Seminar, sodass die Projektwerkstätten ohne Notenzwang und Erwartungsdruck durchgeführt werden konnten.

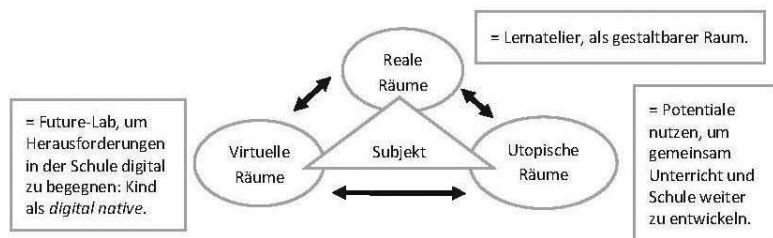


Abb. 2: Wechselwirkung zwischen Subjekt und Struktur im Kontext von drei Räumen

Das heißt, im Fokus standen das Subjekt und die Gestaltung von Räumen mit ihren je spezifischen Strukturen (s. Abb. 2). Diese Räume können in der erdachten Zukunft anders aussehen, als sie es im Hier und Jetzt tun. Hierin liegt der utopische Gestaltungsaspekt des *anderen Raums* (vgl. Foucault 1992). Mit virtuellen Räumen hingegen sind digitale Medien gemeint, die ebenfalls Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen, während sich reale Räume auf die konkret-physische Umwelt beziehen. Was darunter zu verstehen ist, wird im Folgenden unter Rückgriff auf ein Praxisbeispiel skizziert.

6 Kreative Gestaltung innerhalb in unterschiedlichen Räumen

Mit Blick auf die strukturellen Vorgaben im Rahmenplan Sachunterricht für Mecklenburg-Vorpommern griff die Projektwerkstatt ‚StadtRaum‘ eine raumbezogene Perspektive auf: Schülerinnen und Schüler erkunden Räume, erleben sie als gestaltbar, entwickeln ihr Wahrnehmungsvermögen und erfahren kulturelle Vielfalt des Zusammenlebens; dies galt auch für die Studierenden. Gearbeitet wurde im Sinne eines konstruktivistischen Lernverständnisses; selbstbestimmt und kooperativ im Team sowie fächerübergreifend mit Modellen, Medien und auf Basis von Sinneseindrücken.

Aus diesen Gedanken resultierte die Idee, außerschulische Lernräume in der Stadt auszusuchen und umzugestalten (reale Räume). Das heißt, auf der Handlungsebene inszenierten die einzelnen Teams sich und ihre Umwelt und kreierten ausgewählte Räume so, wie sie sich diese in 20 Jahren vorstellen. Als handlungsorientiert ließ sich die Werkstatt daher dahingehend verorten, weil es um das individuelle und kollektive Wahrnehmen und Erkennen von (wandelbaren) Strukturen und Gestaltungsmöglichkeiten im öffentlichen Raum ging: Wie sehen wir das? Unmittelbar handlungsorientiert war die Werkstatt einzuordnen, weil es ganz explizit um das (Um-)Gestalten des öffentlichen wie konkret-physischen Raumes ging: So sehen wir das!

Die Mechanik des Bauens und Kombinierens warf entsprechende Handlungsperspektiven auf und regte zum Problemlösen an, sodass die Beteiligten Beziehungen knüpften und Erfahrungen austauschten (soziale Kompetenz), um verschiedene Lösungswege miteinander zu diskutieren und in einem geschützten Raum auszuprobieren (innere Differenzierung). Paul Klee (1920) verstand unter diesem Vorgehen in der Kunst, dass Produkte des kreativen Schaffens als nonverbales Medium Brücken bauen zwischen dem Individuellen und dem Gemeinsamen (von Lebensbedingungen). Zur Disposition standen erkenntnistheoretische und philosophische Fragen, die auf Situationseinschätzungen und Wahrnehmungen gründeten: Was verbindet und was trennt uns? Wer waren wir? Wer sind wir und wer wollen wir sein – besonders dann, wenn man einander noch fremd ist? Wie

kann der Raum, der uns umgibt und den wir gemeinsam nutzen, gestaltet werden? Wie könnte die Stadt in 20 Jahren aussehen?

Die reflexive und philosophierende Beschäftigung mit dem Raum bot die Möglichkeit für die Teams, sich ans kreative Werk zu machen, um ihre Lebensumwelt (um-)zu gestalten. Dabei ging es um eine bewusste Wahrnehmung von dem, was war, ist und sein kann sowie eine darauf bezogene Einordnung von strukturellen Aspekten, die das menschliche Zusammenleben in einer demokratisch organisierten Gesellschaft betreffen. Ferner ging es um das Mobilisieren und Freisetzen von Kreativität und Phantasie im Schaffensprozess. In diesem aufgespannten Rahmen standen erkenntnistheoretische Fragen zur Disposition, die die individuelle und gemeinsame Gestaltung des Zusammenlebens mit Blick auf die Zukunft (utopische Räume) betrafen: Wie sieht die Stadt in 20 Jahren aus, wenn ich erwachsen bin? Was würde ich verändern? Wie würde ich meine Stadt und das Zusammenleben darin in der Zukunft gestalten?

Die Projektwerkstatt bot 25 Studierenden und 25 Kindern (darunter zehn Kindern mit Fluchterfahrung) die Möglichkeit, den für sie vielleicht noch fremden Raum, den sie mit anderen Menschen beleben, auf vielfältige und kulturelle Weise zu entdecken und sich darin auf ihre eigene Art handlungsorientiert zu integrieren. In Deutschland geborene Kinder lernten ihre neuen Mitschüler und Mitschülerinnen kennen. Gemeinsam konnten sich die Teams in einer abschließenden Diskussionsrunde fragen: Wie will ich bzw. wie wollen wir leben? Wie stelle ich mir bzw. wie stellen wir uns unsere Zukunft vor? Die Stadt-Modelle fungierten als kommunizierendes Meta-Medium, das übergreifend Sprach- und Kulturbarrieren überwand und verband. Durch den gemeinsamen Schaffensprozess lernten Kinder und junge Erwachsene voneinander und entwickelten gemeinsam eine Vorstellung von der Stadt, in der sie möglicherweise auch zukünftig zusammenleben. Durch den direkten Kontakt in und mit dem Lebensraum erfuhren sie sich selbst als Bestandteil jenes Raums, den sie bewohnen. Im Kontext der sich eröffnenden Räume wurden die gemeinsame Zukunft der kulturellen Vielfalt und das kooperative Gestalten des Zusammenlebens zum Gegenstand einer philosophischen, erkenntnistheoretischen und ganz allgemeinen Diskussion (Verknüpfung von Subjekt und Struktur). Unter besonderer Berücksichtigung von Digitalisierung in der Bildung war angedacht, über *Minecraft Education* eine virtuelle Version der Zukunftsstadt zu *craften*. Über die App sowie Tablets und Internet sollten sich die Kinder und Studierenden vernetzen und ihre Vorstellungen gemeinsam ausarbeiten. Dies konnte jedoch nicht mehr realisiert werden.

7 Fazit und Ausblick

Die Projektwerkstatt ‚StadtRaum‘ wurde von Januar bis August 2017 umgesetzt. Sie bot die Möglichkeit, Theorie und Praxis sowie Subjekt und Struktur miteinander zu verschränken, indem die Studierenden auf der Handlungsebene Erfahrungen im Umgang mit Kindern in der Schule sammeln und ihr eigenes Repertoire an situativen Handlungspraktiken selbstaktiv erweitern konnten. Die sich dargebotenen Gestaltungsfreiräume auf Strukturebene wurden kreativ genutzt sowie noch fremde Räume bewusst erkundet und mit Freude gestaltet. Mit Blick auf die Arbeit im Team verschoben sich Macht- und Hierarchieverhältnisse zwischen vermittelndem und aneignendem Subjekt, weil sich die Beteiligten im geschützten Raum ohne Druck und Zwang ausprobieren konnten und die Dozentin zur Begleiterin wurde. Das Handeln erfuhr zunächst jedoch auch eine Beschränkung, da die Studierenden anfangs die Sorge hatten, aufgrund der freien Arbeit möglicherweise an sie gesetzte Erwartungen nicht erfüllen zu können. Dies zeigte sich in Planungsgesprächen; im Handlungsprozess konnten die Bedenken ausgeräumt werden.

Abschließend kann gesagt werden: Es galt, die Wechselwirkung zwischen Subjekt und Struktur im Kontext von unterschiedlichen Räumen mit ihren je typischen Spezifika zu berücksichtigen, um Gemeinsamkeiten und Möglichkeiten sowie hinderliche Strukturen (z.B. Macht- und Hierarchieverhältnisse) offenzulegen, sodass hochschuldidaktische Lehr-Lernprozesse sowie Unterricht und Schule gemeinsam weiterentwickelt werden konnten. In diesem dargestellten Verständnis wurde das Lernatelier *Die Grundschule von morgen* mit den integrierten Projektwerkstätten als Raum der Möglichkeiten verstanden. Bezogen auf die Zukunft von Schule könnte das heißen: als demokratisches Schuldorf des kreativen Bildens mit vielen gestaltbaren Räumen im Sinne einer Miniatur-Polis.

Literatur

- Arendt, Hannah (2013): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. 12. Auflage. München: Piper.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1996): *Creativity: The psychology of discovery and intention*. Harper Collins Publishers: New York.
- Deckert-Peaceman, Heike & Scholz, Gerold (2016): *Vom Kind zum Schüler. Diskurs-Praxis-Formationen zum Schulanfang und ihre Bedeutung für die Theorie der Grundschule*. Opladen: Barbara Budrich.
- Fend, Helmut (2009): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS.
- Foucault, Michel (1992): *Andere Räume*. In: Barck, Karlheinz/Gente, Peter/Paris, Heidi/Richter, Stefan (Hrsg.): *Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik*. Leipzig: Reclam, 34-46.
- Giddens, Anthony (1988): *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt a.M./New York: Campus.

- Goethe, Johann Wolfgang von (1811/1812): *Autobiographisches. Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit*, 2. Teil, 9. Buch. Berlin: Deutscher Klassiker Verlag.
- Heinzel, Friederike (2011): Kindgemäßheit oder Generationenvermittlung als grundschulpädagogisches Prinzip? In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): *Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 40-70.
- Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, Barbara/Kolbe, Fritz-Ulrich/Wildt, Johannes (Hrsg.): *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn; Klinkhardt, 49-98.
- Holzkamp, Klaus (1995): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. New York: Campus.
- Klafki, Wolfgang (1959): Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. In: Klafki, Wolfgang (Hrsg.): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz, 25-45.
- Klafki, Wolfgang (2002): Gesellschaftliche Funktionen und pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft. In: Klafki, Wolfgang (Hrsg.): *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Ausgewählte Studien*. Weinheim: Beltz, 41-62.
- Klee, Paul (1920): Schöpferische Konfession. In: Edschmid, Kasimir (Hrsg.): *Tribüne der Kunst und der Zeit. Eine Schriftensammlung*, Band XIII. Berlin: Erich Reiß, 28-40.
- Löw, Martina (2012): *Raumsoziologie*. 7. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Müller-Naendrup, Barbara (1997): *Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Wedekind, Hartmut (2006): Didaktische Räume – Lernwerkstätten – Orte einer basisorientierten Bildungsinnovation. In: Gruppe & Spiel, 6. Jg., 9-13.

Kathrin Meiners

Werkstatt-Arbeit in der Bildungswerkstatt der TH Köln am Beispiel des Seminars „Über das Sammeln“

Abstract

Werkstatt-Arbeiten an Hochschulen können für transparente, durchlässige, experimentelle Lehr-Lernformate stehen und damit für eine Öffnung von Hochschule. Sie können für neue Lernformen genutzt werden, bzw. gleichermaßen können innovative Formate in diesen entwickelt werden. An der TH Köln schlägt sich diese Öffnung in konkreter Raumgestalt nieder. Im BA Studiengang „Pädagogik der Kindheit und Familienbildung“ werden diese offenen Strukturen in der didaktischen Ausbildung genutzt; der Beitrag stellt den Anteil didaktischer Lehre des Studiengangs vor: Entgegen fächerkanonischer oder bereichsstrukturierter Orientierung kindheitspädagogischer Didaktik wird diese experimentell gestaltet: Beschrieben wird dieses sowohl in der Struktur des Studiengangs, anhand experimenteller Didaktik in eigens geschaffenen Lehrräumen und in der Verknüpfung von kindheitspädagogischer wie hochschulischer Didaktik. Auf der Handlungsebene werden inhaltliche, methodische wie interaktionale Ebenen an einem Seminarbeispiel erläutert.

1 Einführung

In (kindheits-)pädagogischen Studiengängen entwickeln sich sogenannte Werkstatt-Formate als Lehr-/Lernformen in den letzten Jahren in zunehmendem Maße (vgl. Jansa 2013; Kaiser 2016; Müller-Naendrup 2013). Variantenreich orientieren sich diese am etablierten Lernwerkstattbegriff oder unterscheiden sich von diesem (vgl. Wedekind & Schmude 2017, 185). Der folgende Beitrag stellt die Einbindung des Werkstattformates im BA Pädagogik der Kindheit und Familienbildung der TH Köln dar:

Auf der *strukturellen Ebene* geschieht dies in dreierlei Hinsicht: Bezüglich des Studieninhaltes & -verlaufes, hinsichtlich der räumlichen Entsprechung im Sinne raumtheoretischer wie auch phänomenologischer Forschungen und didaktischer Umsetzungen für die Lehr-/Lernformate sowie hinsichtlich der Berücksichtigung didaktischer Entscheidungen auf der Ebene von Kindheitspädagogik und Hochschuldidaktik. Auf der Strukturebene lässt sich die Werkstatt-Arbeit in der Bildungswerkstatt der TH Köln in beiden Aspekten des momentan diskutierten

Lernwerkstättenbegriffes (vgl. ebd., 186) verorten: Erstens als Lehr-Lernformat und zweitens als Raum.

Im Lehr-Lernformat Bildungswerkstatt wird projektorientiert gearbeitet; ein dialogischer Experimentierraum ermöglicht, didaktische Bildungskonzepte auf der Grundlage von Heterogenität zu konzipieren im Sinne der Orientierung an Kindheit *und* Erwachsenenbildung, an Verschiedenheit von Zugängen zu Welt, auch leiblich, ästhetisch, informell oder vorreflexiv strukturierten Zugängen (vgl. Platte & Stieve 2012).

Auf der *Handlungsebene* verdeutlicht der Beitrag diese Werkstatt-Formate am konkreten Lehr-/Lernformat des Seminars „Über das Sammeln“.

2 Struktur des Studiengangs

Der Studiengang qualifiziert für Tätigkeiten in Kindertagesstätten oder Ganztags-(grund)schulen, Familienbildung und -beratung und bietet „Qualifikationsgrundlagen für die Entwicklung einer Vielzahl miteinander verzahnter Profile und Aufgaben, sowohl im Rahmen der Bildungsdidaktik mit Kindern und Familien, der Leitung und Fachberatung, der konzeptionellen und programmatischen Weiterentwicklung der jeweiligen Tätigkeitsbereiche“ (TH Köln 2015, 5). Das Tätigkeitsprofil scheint also vielgestaltig: Bestehende Konzepte, curriculare Anforderungen, bildungstheoretische und sozialwissenschaftliche Grundlagen werden thematisiert, Forschungen zu pädagogischen Konstrukten, Praktiken und Lebenswelten durchgeführt und didaktische Formate entwickelt. Innerhalb des für die Darstellung des Werkstattformates relevanten Studienbereichs „Bildungswerkstatt“ wird zunächst in Bildungszugänge von Kindern und in unterschiedliche Bildungsbereiche eingeführt. „Darauf aufbauend können [...] in eigens dafür eingerichteten Räumen Werkstätten gewählt werden, in denen exemplarisch und projektorientiert didaktische Konzeptionen erforscht und entwickelt werden – häufig in Kooperation mit der Praxis“ (ebd., 12). Angestrebt wird die Umsetzung einer die Eigenart früher Bildungszugänge berücksichtigenden und nicht allein bereichsorientierten, integrierten Bildungsdidaktik im Studienverlauf (vgl. ebd., 3).

Studierende erwerben im Modul „Bildungszugänge/Bildungsbereiche“ bereichsorientiert theoretische/praxisbezogene Kenntnisse und werden in curriculare Positionierungen und didaktische Ansätze eingeführt (vgl. ebd., 40). Der Einblick in verschiedene Bildungsbereiche wird gerahmt von theoretischen Reflexionen, die es ermöglichen, über eine Bereichslogik im fächerkanonischen Denken hinaus zu arbeiten; so bspw. mit der Einarbeitung in Cassirers Philosophie der symbolischen Formen, die mögliche Zugänge zu Welt eröffnet (vgl. Cassirer 2010, 7).

Der Grundgedanke wird im Modul „Werkstätten/Projekte“ (vgl. TH Köln 2015, 41f.) weiterentwickelt; hier wird anhand querliegender, bildungsbereichsübergreifender Schwerpunkte gearbeitet. Diese können spezifische Bildungsbereiche fokussieren oder das Ineinandergreifen mehrerer Bildungsbereiche beinhalten. Experimentelle Praxis und theoriegeleitete Auseinandersetzungen sensibilisieren für heterogene Wahrnehmungsverläufe, individuelle Ausdrucksformen und ambivalente Bildungszugänge von Kindern und Erwachsenen. Bildungsdidaktische Konzepte werden forschungsgeleitet entwickelt und in Projekten umgesetzt.

Im Sinne eines möglichst selbstbestimmten, partizipativen Lernens werden den Studierenden in den Werkstattprojekten Experimentierräume angeboten: Themen werden gemeinsam gefunden, manche erst über einen leiblich-ästhetischen Anfangspunkt, der eine Forschungsfrage auslöst. Für Studierende wie Dozierende stellt dies einen gleichermaßen offenen wie unsicheren Prozess dar. Es gibt keinen vorgezeichneten Weg, wohl aber die Vorgabe, dass am Ende der Werkstatt etwas entstanden sein soll, das einer Praxis Impulse geben kann.

Den Unsicherheiten in der Entwicklung der Fragestellung und Bearbeitung eines Themas kann in verschiedener Hinsicht begegnet werden: Im ästhetischen Sinne mit immer wieder vertiefenden, vergleichenden, analytischen Auseinandersetzungen, sei es mit Materialien, Phänomenen, Räumen, in Inszenierungen o.ä. Diese Zugänge können weitere Fragen aufwerfen, vertiefen, Ideen verwerfen lassen oder manche erst bewusst auftauchen lassen. Um dabei nicht in kriterienlosen Selbsterfahrungen zu verbleiben, scheinen Auseinandersetzungen bspw. mit grundlegenden ästhetischen Theoriebildungen als Möglichkeit oder die Perspektiverweiterungen auf künstlerische Wahrnehmungs- und Produktionsweisen als Erkennensspielräume hilfreich (vgl. Brée 2007).

Weiterhin können manche *methodischen Zugänge* als Rahmungen Wege für das Noch-nicht-Wissen des weiteren Forschens darstellen. Phänomenologische Erkundungen, anthropologische Untersuchungen zu anschlussfähigen kulturellen Phänomenen sowie das ästhetisch-forschende Konzept (vgl. Kämpf-Jansen 2001) zeigen sich für diese Form der Werkstattarbeit als fruchtbare methodische Wege. All diese Möglichkeiten zeugen davon, Probleme nicht zu lösen, sondern eher zu vertiefen und Erkennen als eine Anreicherung zu verstehen und im Sinne verschiedener methodischer Zugänge zu strukturieren. Gerade im Sinne des Ästhetischen Forschens werden die nicht-linearen Zugänge offenbar. Studierende können sich in der Varianz von Alltag, ästhetischer Praxis, Kunst und Wissenschaft Themenstellungen annähern.

Die Seminargruppe mit ihren verschiedenen Individuen als heterogene Gruppe mit einer Vielfalt an Ressourcen zu betrachten, zeigt Wege aus der Verunsicherung – vergleichbar der Reggiopädagogik, die die *Gruppe als fruchtbare Zelle des Denkens* beschreibt und zwischen Pädagogik, Kunst und Organisationslernen hin- und herwandert (vgl. Brée 2017, 286ff.).

Die forschende Gruppe wird in ihren verschiedenen Perspektiven als Ressource des Lernens betrachtet: Im Nebeneinanderstellen von Erfahrungen, gemeinsamen Analysieren von Beobachtungen, Präsentieren von Ergebnissen, Vergleichen von Gruppen und deren Forschungsfragen. Die Dynamik innerhalb einer Gruppe mit ihren wechselseitigen Erkenntnisbezügen scheint noch wenig bedacht als Verknüpfung individueller Potentiale, so dass im Gemeinsamen die Möglichkeiten des Einzelnen überschritten werden kann und Einzelne sich gleichermaßen aus der Gemeinschaft anregen lassen können. Hinweise können hier in Peer-Education (Deutsch & Rohr 2018) oder durch Lernen in der Gruppe im Sinne einer Kultur der Kinder (Project Zero & Reggio Children 2001; Paley 1997) gefunden werden.

Weitere Unsicherheiten beziehen sich auf die *Bewertung* dieser Form von Werkstatt-Arbeit. Es scheint schlechthin kaum möglich zu sein, sich in einem offenen Prozess des gemeinsamen Entwickelns zuvorderst mit der zu erbringenden Prüfungsleistung auseinanderzusetzen in dem Sinne, jegliche Form vorab klären zu können:

„*Constructive Alignment* ist ein Beispiel dafür, wie kommunikative Prozesse durch Entscheidungsprozesse substituiert werden können. Wird Lehre auf die Prüfung hin *organisiert*, bedeutet das zweierlei: Zum einen rückt eine *Entscheidung über eine Entscheidung* in den Mittelpunkt. Sowohl die Festsetzung der Prüfungsleistung ist schließlich eine Entscheidung als auch die konkrete Prüfung selbst. Als selektive organisationale Operation dirigiert sie rekursiv die gesamte Lehre: Passt die Lehre zur Prüfungsleistung? [...] Auf diese Weise wird Kommunikation reduziert, was im übrigen die besondere Leistung von Verwaltung ist“ (Krönig 2018, Herv. i.O.).

Daher scheint es angemessen, die Kommunikation nicht nur über Inhalte, sondern auch über Form und Benotung wieder zu bestärken, so dass gemeinsam entwickelten Kriterien Rechnung getragen werden kann. Interaktion, kommunikatives Verhandeln und Transparenz zeigen sich als relevante Strukturmomente jenseits von festgelegten Kompetenzprofilen.

3 Raumstruktur

Der oben dargelegten Struktur des Werkstatt-Moduls entspricht in vielerlei Hinsicht die räumliche Umgebung, in denen die Werkstatt-Projekte ihre Verortung finden: Die sogenannte Bildungswerkstatt (vgl. Dung u.a. 2016). In zwei Werkstattprojekten war eben die Entstehung dieser Räume Thema (vgl. Stieve 2017). Räume sind Lebensverhältnisse (vgl. Westphal 1997) und bestimmen damit kindheitspädagogische wie hochschulische Didaktik. Räume als anregende Lernumgebungen sind für die Lernwerkstätten-Debatte ein grundlegendes Moment,

das sich in der Reggio Pädagogik im Sinne des Raumes als drittem Erzieher, bei Liegle (2010) in der Didaktik der indirekten Erziehung oder bei Stieve (2008) im Appellcharakter der Dinge wiederfindet. Um im oben dargestellten Sinne Werkstatt-Arbeit umsetzen zu können, bedarf es vieler *Freiräume*: Übliche Lehr-/Lernformate zu hinterfragen; Freiräume im Sinne eigenverantwortlichen Lernens zu gestalten; zu überdenken, wer was entscheidet, wer sich wann wie, auf welche Weise und an welchem Ort einbringt. Freiheit in konventionalisierten Strukturen zu gewinnen, meint damit auch „die Art und Weise, wie wir uns leiblich in der Welt bewegen, wie wir Welt gestalten und sie strukturieren“ (Waldenfels 2000, 193). Sie bedeutet, „die geschaffenen Strukturen zu übersteigen, um daraus andere zu schaffen“ (Merleau-Ponty 1976, 200).

In der Bildungswerkstatt findet man zunächst *leere Räume* vor, das Mobiliar tritt an den Wänden aufgereiht zurück; Möglichkeiten zu Inszenierung im theatral wirkenden Raum sowie materiale Atelierarbeit werden möglich.

Der leere Raum gibt nicht vor, wer wo sitzt, oder ob man überhaupt sitzen muss. Die Konvention: Vorne der „Mehr-Wisser“, im Plenum die „Weniger-Wissenden“ trägt nicht. Die Frei-Räume führen zu ambivalenten Wahrnehmungen und Handlungen, die sowohl von Studierenden als auch von Lehrenden geschildert werden: Man kann nicht in vorhandene Handlungs- und Erlebensmuster fallen. Dieser Umstand wird einerseits als Möglichkeit, aber auch als Drangsalierung erfahren; zwischen Macht und Ohnmacht, „als ein ambivalentes Verhältnis, welches auf unsere Leiblichkeit zurückzuführen ist“ (Westphal 2015, 112):

„Anknüpfend an Wulf lässt sich sagen, dass sich die Enkorporierung und -kulturation im Erwachsenenalter, z.B. über Institutionen wie Hochschulen fortsetzt. Deren Räume wirken oft nur wie eine Kulisse, vor der sich alles auf verbale Sprache, Schrift, Texte, Bilder und Graphiken ausrichtet. Doch die symbolisch kommunizierte Lehr-Lernkultur vollzieht sich“ (Stieve 2017, 172f.).

Machtverhältnisse können auch in experimentellen Räumen räumlich wieder erzeugt werden. Eine dem Lernwerkstätten-Gedanken Rechnung tragende Orientierung im Sinne interessen geleiteten, demokratischen Lernens kann in Raumgestalt und Material bewusste Entscheidungsräume bieten: Mit welchem Material befasse ich mich, welche Möglichkeiten bietet dieses, welches bringe ich mit, welches brauche ich überhaupt?

Die Bildungswerkstatt verfügt damit über eine Vielfalt an räumlichen Gestaltungsmöglichkeiten im Sinne szenisch-theatralisch-performativ oder zur Gestaltung nutzbarer Räume wie einen Fundus an Material. Freier Stauraum ermöglicht die Anlage immer neuer materialer Sammlungen; Sammlungen werden ausgetauscht.

4 Struktur der doppelten Vermittlung

Sowohl in didaktischem Denken, Konzipieren und Reflektieren im Rahmen der Bildungszugänge und mehr noch der Werkstattmodule wie auch in der räumlichen Orientierung wird die kindheitspädagogische Ebene mit der hochschuldidaktischen verknüpft: Raum für Kinder *ist* nicht bloß Raum, sondern wird – auch entlang noch nicht konventionalisierter Strukturierungen – erzeugt. So war für die Entwicklung der neuen Räume die Rauman eignung von Kindern relevant (vgl. Schüllenbach-Bülow & Stieve 2016). Kinder weisen Raum und Material verschiedene Bedeutungen zu und variieren damit deren und auch ihre Identität. Waldenfels verweist darauf, dass Kinder auf Brüchigkeiten von Geordnetem aufmerksam machen; Ordnungen, die nicht nur durch Didaktik und Organisation erschaffen werden, sondern sich vor allem als ein leibliches Orientieren, als ein Ordnen, das sich ereignet, darstellen (vgl. Waldenfels 2004, 34). Dieser Blick auf das kindliche Erleben wird im Sinne einer doppelten Vermittlungspraxis für die Werkstattmodule und Bildungszugänge genutzt. In den Bildungszugängen zeigt es sich in der Reflexion didaktischer Materialien und Konzeptionen sowohl der Studierenden untereinander als auch gemeinsam mit Kindern. So werden theoretische Fundierungen didaktischer Konzepte anders zugänglich und analysierbar, was in den Bildungswerkstätten konzeptionell weitergeführt wird.

Die Rolle der Lehrenden besteht in der Begleitung von Bildungsprozessen der Studierenden mit allen Unwägbarkeiten. In der erfahrungsorientierten Lernwerkstattarbeit im Rahmen von Hochschule dabei wissenschaftliche Kommunikation zu nutzen, erscheint relevant. Krönig (2016, 79) gibt Hinweise für die Bezüge zwischen wissenschaftlicher Kommunikation und Pädagogisierung akademischer Lehre: Er stellt fest, dass „[...] Bildung im Grunde didaktikfrei denkt, modern gesprochen also auf informelle Bildung setzt. Wissenschaftlicher Kommunikation ausgesetzt zu sein, sich mit ihr zu beschäftigen, kann danach bildend sein, ohne dass es dafür »absichtlich« auf die Person gerichteter, also direkter didaktischer Bemühungen [...] bedarf“. Im Zuge seiner systemtheoretischen These der Unterscheidung von wissenschaftlicher und pädagogischer Kommunikation sieht Krönig eine Lösung in der Etablierung von Tutorien als strukturelle Kopplung (vgl. ebd., 78).

In der Breite der Anlage von Erfahrung, didaktischer Konzeption, phänomenologischem oder ästhetischem Forschen, von Reflexion und Umsetzung in Projekten hat sich in den Werkstatt-Modulen die Etablierung von Tutorien als äußerst hilfreich erwiesen.

5 Handlungsorientierte Verortung: Das Seminarkonzept „Über das Sammeln“

Das Seminar „Über das Sammeln“ zeugt von oben geschilderter übergreifender Thematik im Werkstatt-Modul, die eine Rahmung vorgibt, innerhalb derer eine Vielzahl von bildungsbereichsorientierten Möglichkeiten aufgegriffen werden können, die aber darüber hinaus ein erweitertes bis netzwerkartiges Denken zulässt (vgl. Deweys (1910/2002) Handlungstheorie bzw. Deweys Begriff des Denkhandelns).

Sammeln gilt als Tätigkeit, die Menschen seit jeher durchführen. Epochen- und kulturübergreifend werden Dinge entdeckt, bestaunt, gehörtet, geordnet und präsentiert. Objekte des Begehrens unterliegen dabei einem ständigen Wandel und persönlichen Vorlieben. Sammeln impliziert zunächst eine differenzierte Wahrnehmung, im Weiteren einen handelnden Umgang mit den ausgewählten Objekten und schließlich die daraus resultierenden Erkenntnisse (vgl. Duncker 1994, 156ff.). Wie eng die Thematik des Sammelns mit der Struktur des Studiengangs – eben weniger fächerkanonische Didaktik – verknüpft ist, zeigen Keckeritz u.a. (2016, 5): „Sammeln ist Bestandteil von Alltagskultur wie Grundlage von Wissenschaft und kulturellem Gedächtnis. Sammlungen können als ‚Repräsentanten einer als sinnhaft erlebten Welt – quasi Weltentwürfe im Mikroformat‘ eingeschätzt werden“.

Auf der *inhaltlichen Ebene* wurden in der Werkstatt „Über das Sammeln“ verschiedenste Zugänge gewählt: Erfahrungsorientierte bis philosophische Auseinandersetzungen zum Thema (vgl. Sommer 2002): Wie kommen Dinge zueinander, ökonomisches versus ästhetisches Sammeln, was sich sammeln lässt, wie etwas aufbewahrt wird, was Erfahrung und Wissen mit Sammeln zu tun haben. In Bewusstwerdung eigener Sammelaktivitäten und in deren (philosophischer, anthropologischer, kulturwissenschaftlicher) Anbindung wurden reflexive Sichtweisen auf eigene und fremde Sammelaktivitäten deutlich – Gemeinsamkeiten ebenso wie Irritationen und Brüche, die manches Mal eher vorreflexiv-leiblich fast erahnt wurden und der weiteren Untersuchung bedurften: „Gerade diese Brüchigkeit und Fragilität von Gewohnheiten könnte eine Bedeutung für das reflexive Denken haben“ (Stieve 2015, 37). Sammeln als Kulturtechnik, Typen von Sammlern (vgl. Wilde 2015; Sommer 2002) und deren Formen von Kommunikation über die Sammlungen wurden erforscht. Kindliche Perspektiven zur Auseinandersetzung mit Dingen und Sammeln wurden beobachtet und in studentischen Arbeiten untersucht (vgl. Duncker 2012; 2014) sowie didaktische Konzeptionen bspw. Weltwissen-Vitrinen (vgl. Elschenbroich 2010) und Co-Kuratieren (vgl. Karow 2015) erprobt und reflektiert.

Das *methodische Vorgehen* zeugt in den verschiedenen Ansätzen von der Vielperspektivität der Zugänge: Forschertagebücher und Sammelcontainer wurden als

Rahmung eigener Erfahrungen vorgestellt, phänomenologische Spurensuchen eigener oder beobachteter Sammeltätigkeiten angefertigt, ästhetische Forschungen (vgl. Kämpf-Jansen 2001) zu verschiedenen Phänomenen des Sammelns durchgeführt, verschiedenste *ästhetische Erfahrungen und deren Reflexion im Sinne einer Wahrnehmungsbewusstwerdung* gemacht (vgl. Smith 2011).

Auf der *interaktionalen Ebene* wurden Begegnungen von Material und Menschen, zwischen Peers oder zwischen Kindern und Erwachsenen berücksichtigt. In materialen Auseinandersetzungen wurden eigene Sammlungen dar- und nachgestellt. Bei Sammlungen in der und um die Hochschule herum wurde festgestellt, dass viele Vorannahmen und Konventionen die eigene Wahrnehmung prägen, die hier aufgebrochen und weiter differenziert wurden. Das „gezielte Nichtgeben von Bekanntheit, Gewissheit, Übereinstimmung und Harmonie in einer sicheren Lernatmosphäre ermöglicht [...] und unterstützt“ (vgl. Wermke 1989, zit. n. Brée 2007, 287). Die Arbeit in den Werkstätten will Komplexität und Fragen vertiefen, statt zu linearen (vermeintlichen) Lösungen zu gelangen.

Zwischen Lernort Hochschule und externen, auch informellen Lernorten wurden *Verbindungen* geschaffen: Das Seminar besuchte Künstler im Atelier mit der Fragestellung, wer im Kunstmarkt Werte bestimmt und schöpft. Eine Meisterdesignerin arbeitete mit dem Seminar zu Materialien von Sammlungen und deren Präsentation. Im Museum wurden sowohl Inhalte von Sammlungen als auch deren (Re-)Präsentation diskutiert.

Zum Ende des Seminars wurde eine öffentliche Ausstellung gestaltet, in die alle Arbeiten des Seminars als Exponate einfließen (eigene Sammlungen wie Forschungen der Studierenden). Die Ausstellung schloss mit dem Vortrag des Bildungsphilosophen Matthias Burchardt, der anthropologische Überlegungen über das Sammeln mit der Vorstellung der Sammlung des Künstlers Erwin Hapke verband, der ein völlig eigenes Universum, eine gefaltete Welt – einen Weltentwurf im Mikroformat (vgl. Kekeritz u.a. 2016) und damit auch Bewusstmachung von Welt nur über Faltobjekte – in höchst faszinierender Weise erschaffen hat.

6 Fazit

In der Struktur des Studiengangs und der Verortung didaktischer Themen innerhalb desselben, lassen sich handlungsorientierte wie fachwissenschaftlich reflektierte Inhalte bildungsbereichsübergreifend bearbeiten. Damit werden für Studierende wie Lehrende neue, experimentelle Lehr- und Lernformate erschlossen, die ihre freiheitliche Entsprechung in den Räumen der Bildungswerkstatt finden.

Literatur

- Brée, Stefan (2007): Künstlerische Wahrnehmungs- und Produktionsweisen – ein Entwicklungsraum für das Lernen von Subjekten und Organisationen. In: Zech, Rainer (Hrsg.): Schriftenreihe für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit. Hannover: Art Set.
- Cassirer, Ernst (2010): Philosophie der symbolischen Formen. Erster Teil. Die Sprache. Hamburg: Felix Meiner.
- Deutsch, Charles & Rohr, Dirk (2018): Lehr- und Praxisbuch für Peer-Learning. Peer Projekte initiieren, begleiten und beraten. Weinheim, und Basel: Beltz.
- Dewey, John (1910/2002): Wie wir denken. Mit einem Nachwort neu hrsg. von Rebekka Horlacher. Zürich: Pestalozzianum.
- Dung, Andrea; Platte, Andrea; Stieve, Claus & Ullrich, Bernd (2016): Bildungswerkstatt. Architektur trifft Didaktik. Köln: Verlag für Architektur und Gestaltung.
- Duncker, Ludwig (1994): Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts. Weinheim und Basel: Beltz.
- Duncker, Ludwig; Müller, Hans J. & Uhlig, Bettina (2012): Betrachten – staunen – denken. Philosophieren mit Kindern zwischen Kunst und Sprache. München: koepaed.
- Duncker, Ludwig; Hahn, Katharina & Heyd, Corinna (2014): Wenn Kinder sammeln. Begegnungen in der Welt der Dinge. Seelze: Klett und Kallmeyer.
- Elschenbroich, Donata (2010): Die Dinge. Expeditionen zu den Gegenständen des täglichen Lebens. München: Kunstmann.
- Jansa, Axel (2013): Lernwerkstattarbeit im Studium der Kindheitspädagogik – Erleuchtung und Erkenntnis in der Atelierarbeit an der Hochschule Esslingen. In: Coelen, Hendrik/Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer, 93-107.
- Kaiser, Lena (2016): Lernwerkstättenarbeit in kindheitspädagogischen Studiengängen. Empirische Studien zur Theorie-Praxis-Verknüpfung. München: koepaed.
- Karow, Susanne (2015): Social Movement – Partizipative Arbeit an der Schnittstelle von Tanz und Museum. Online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/social-movement-partizipative-arbeit-schnittstelle-tanz-museum>. (Abrufdatum: 22.12.2017).
- Kämpf-Jansen, Helga (2001): Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst & Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Marburg: Tectum.
- Kekeritz, Mirja; Schmidt, Bärbel & Brenne, Andreas (2016) (Hrsg.): Vom Sammeln, Ordnen und Präsentieren. Ein interdisziplinärer Blick auf eine anthropologische Konstante. München: koepaed.
- Krönig, Franz (2016): Didaktik ohne Erziehung? Wege zu einer inklusiven Hochschuldidaktik jenseits der Pädagogisierung akademischer Lehre. In: Dannenbeck, Clemens/Dorrance, Carmen/Moldenhauer, Anna/Oehme, Andreas/Platte, Andrea (Hrsg.): Inklusive Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 68-85.
- Krönig, Franz (2018): Inklusive Hochschuldidaktik vs. Hochschuldidaktisches Diversity-Management. In: Platte, Andrea/Werner, Melanie/Vogt, Stefanie/Fiebig, Heike (Hrsg.): Praxishandbuch Inklusive Hochschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 55-64.
- Liegler, Ludwig (2010): Didaktik der indirekten Erziehung. In: Schäfer, Gerd E./Staege, Roswitha/Meiners, Kathrin (Hrsg.): Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Berlin: Cornelsen Scriptor, 11-25.
- Merleau-Ponty, Maurice (1976): Die Struktur des Verhaltens. Berlin, New York.
- Müller-Naendrup, Barbara (2012): Lernwerkstätten als „Dritter Pädagoge“. Räumliche Botschaften von Lernwerkstätten an Hochschulen. In: Coelen, Hendrik/Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer, 193-206.

- Paetzold, Heinz (1993): Ernst Cassirer zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Paley, Vivian (1997): Jason, der Junge, der ein Hubschrauber sein wollte. München: Knaur.
- Platte, Andrea & Stieve, Claus (2012): Bildungswerkstatt. Online unter: https://www.th-koeln.de/angewandte-sozialwissenschaften/bildungswerkstatt_20221.php. (Abrufdatum: 22.12.2017).
- Project Zero & Reggio Children (2001): Making learning visible. Children as individual and group learners. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Schüllenbach-Bülrow, Esther & Stieve, Claus (2016): Raum anders erleben. Kiliansroda: verlag das netz.
- Smith, Keri (2011): Wie man sich die Welt erlebt. Das Kunstalltagsmuseum zum Mitnehmen. München: Kunstmann.
- Sommer, Manfred (2002): Sammeln. Ein philosophischer Versuch. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Stieve, Claus (2008): Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit. München: Fink.
- Stieve, Claus (2015): Grenzverschiebung zwischen Welt und Selbst. Zur leiblich-räumlichen Reflexivität früher Bildungsmomente. In: Brinkmann, Malte/Westphal, Kristin (Hrsg.): Grenzerfahrungen. Phänomenologische und Anthropologische pädagogische Räume. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 17-39.
- Stieve, Claus (2017): Szenischer Raum. Zur Vieldeutigkeit pädagogischer Lernorte. In: Kekeritz, Mirja/Graf, Ulrike/Brenne, Andreas/Fiegert, Monika/Gläser, Eva/Kunze, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 171-184.
- TH Köln, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften (2015): Modulhandbuch BA Pädagogik der Kindheit und Familienbildung. Fassung zur Reakkreditierung 2013, PO-Version: 28.08.2015. Online unter: https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/studium/studiengaenge/f01/paed_kindheit/modulhandbuch_paedkifa_01-06-2017.pdf (27.06.2017).
- Waldenfels, Bernhard (2000): Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2004): Phänomenologie der Aufmerksamkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wedekind, Hartmut & Schmude, Corinna (2017): Werkstätten an Hochschulen – Orte des entdeckenden und/oder forschenden Lernens. In: Kekeritz, Mirja/Graf, Ulrike/Brenne, Andreas/Fiegert, Monika/Gläser, Eva/Kunze, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 185-200.
- Wilde, Denise (2015): Dinge sammeln. Annäherungen an eine Kulturtechnik. Bielefeld: transcript.
- Westphal, Kristin (1997): Zwischen Himmel und Erde. Annäherungen an eine kulturpädagogische Theorie des Raumerlebens. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Westphal, Kristin (2015): Macht im Raum erfahren. In: Brinkmann, Malte/Westphal, Kristin (Hrsg.): Grenzerfahrungen. Phänomenologische und Anthropologische pädagogische Räume. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 111-114.

Linda Balzer

Die Bedeutung selbstregulierten Lernens für die Durchführung eines Rollenspiels im Kontext eines interkulturellen Konflikts

Abstract

Die Lernwerkstatt Religion Plural (LeRP) an der Universität des Saarlandes legt ihren thematischen Schwerpunkt auf den Umgang mit religiöser und kultureller Heterogenität in Schule und Gesellschaft sowie auf Interreligiöses und Interkulturelles Lernen. Sie steht nicht nur angehenden Religionslehrerinnen und Religionslehrern offen, sondern Lehramtsstudierenden aller Fächer und Schulformen. Toleranz und Offenheit gegenüber ‚dem Fremden‘ sollen bei den Studierenden im Sinne einer Demokratie- und Werteerziehung gefördert werden. Die Lernwerkstatt dient somit der Herausbildung einer Lehrerinnen- bzw. Lehrerpersönlichkeit, die dieser Herausforderung gewachsen ist, indem sie einen Ort bietet, eigene Werte und Meinungen zu reflektieren. Eine wesentliche Strategie, die dabei zum Einsatz kommt, ist das selbstregulierte Lernen. In der LeRP kommt selbstreguliertes Lernen zum Tragen, wenn neue Methoden (hier: das Rollenspiel) umgesetzt werden sollen. Mithilfe selbstregulierten Lernens sollen Studierende der LeRP die eingesetzte Methode effizienter regulieren lernen. Theorie und Praxis verschmelzen miteinander, indem relevante Themen mit Methoden unter Berücksichtigung selbstregulierter Lernstrategien angewandt werden. Der vorliegende Aufsatz soll exemplarisch aufzeigen, wie diese Methode mit dem Ziel der Förderung eines interkulturellen Lernprozesses eingesetzt wird.

1 Einleitung

Die gesellschaftliche Vielfalt hat im deutschen Bildungssystem stark zugenommen. „Im Brennpunkt gegenwärtiger Bildungspolitik stehen die insbesondere seit dem Jahr 2015 rapide gestiegenen Zuwanderungszahlen.“ (Preuß 2018, 27) Ein immenser Zuwachs zeigt sich im Bereich der kulturellen Heterogenität an Schulen, denn „es gibt steigende Anteile von Menschen mit Flüchtlings- und Migrationshintergrund“ (Preuß 2018, 23), womit dem Interkulturellen Lernen ein größerer Stellenwert innerhalb schulischer Bildung beigemessen werden kann. Interkulturelles Lernen kann als Schlüsselkompetenz verstanden werden, denn es eröffnet die Chance, Interkultureller Kompetenz und damit die „dauerhafte Fähigkeit, mit

Angehörigen anderer Kulturen erfolgreich und kultursensibel interagieren zu können“ (Grosch & Leenen 2000, 29). Interkulturelle Kompetenz ermöglicht es, „die Unterschiede zu einer anderen Kultur – Werte, Lebensweisen, Einstellungen – zu erkennen und zu verstehen, die Differenzen zur eigenen Kultur und zu eigenen Ressourcen und Interessen zu definieren [...], um [...] Handlungen aktivieren und interagieren zu können“ (Dichatschek 2017, 8). Aufgrund seiner Bedeutsamkeit zählt Interkulturelles Lernen mittlerweile „zu einer Dimension von Allgemeinbildung“ (Auernheimer 1998, 18). Auernheimer konstatiert, dass Interkulturelle Erziehung bereits im Kindesalter mehr Raum bekommen sollte. Der Einsatz von Interkultureller Erziehung kann einen erheblichen Beitrag zu einem späteren interkulturellen Lernen leisten, denn „im Kindesalter [muss] vorrangig die Bereitschaft gefestigt werden [...], Andersartigkeit anzuerkennen, um dann im Jugendalter die Fähigkeit zum interkulturellen Verstehen und zum Dialog zu entwickeln“ (Auernheimer 1998, 24). El Kurdi betont in diesem Zusammenhang, dass Interkulturelles Lernen nicht immer reibungslos verlaufe. Interkulturelles Lernen müsse als Herausforderung betrachtet werden, da „die negativen Lernmomente während der konkreten Fremdheitserfahrungen [...] eine Reihe von Hindernissen [bergen], mit denen die Lernenden umgehen müssen“ (El Kurdi 2017, 211). Will man Interkulturelles Lernen innerhalb eines Unterrichts praktizieren, bedarf es also konkreter und gut durchdachter Herangehensweisen. Aus diesem Grund verfolgt die LeRP das Ziel, Studierende aller Lehramtsfächer und Schulformen mit Methoden vertraut zu machen, die interkulturelle Lernprozesse effektiv fördern.¹

Interkulturelles Lernen erfordert ein hohes Maß an kognitiver und affektiver Flexibilität, um neue, unbekannte Regelsysteme anerkennen und kulturspezifische Gegebenheiten respektieren zu können (vgl. Grosch & Groß 2000, 4). Dabei spielen Erfahrung, Erwartung und Verständnis eine entscheidende Rolle. Es ist nicht ungewöhnlich, dass in einem interkulturellen Lernprozess Störfaktoren auftreten. Diese können sich in Form von Irritationen der Studierenden äußern, z.B. durch eine Konfrontation, die durch individuelle Vorerwartungen ausgelöst wurde (vgl. Grosch & Groß 2000, 4): Das ‚Ich‘ soll ins Verhältnis zum ‚Anderen/ Fremden‘ gesetzt werden. Nach Grosch und Groß zählen beispielsweise bestimmte Symbole, die Wahrnehmung sowie das Welt- und Menschenbild zum Bereich interkultureller Irritationen (Grosch & Groß 2000, 13). Ausgangspunkt ist somit das eigene Selbst. Ziel ist es, herauszufinden, welche Komponenten in der eigenen Wertvorstellung wichtig sind. Diese individuelle Wahrnehmung soll in einem zweiten Schritt mit der Frage ergänzt werden, welche Bedeutung Menschen mit

1 Dieser Aspekt ist sehr wichtig, denn es wird versucht, Studierende auf Situationen mit diskussionswürdigen Themen vorzubereiten. Dabei sollen sie für kulturkritische Themen sensibilisiert werden und lernen, wie diese hinterfragt werden könnten. Die Studierenden selbst sind dabei die Impulsgeber, indem sie vorgeben, welche Themen gerade für sie als relevant erscheinen.

einer anderen (kulturellen) Herkunft für einen selbst haben können. „Solche Erfahrungen können als ‚Eintrittserfahrung‘ und ‚eye-opener‘ für den interkulturellen Lernprozeß fungieren“ (Grosch & Leenen 2000, 41. Herv. i.O.).

Mit Widerständen muss der/die Studierende innerhalb des Lernprozesses rechnen, denn sie können stets unerwartet auftauchen. Die Lernenden müssen dann in der Lage sein, darauf reagieren zu können.

Vor diesem Hintergrund tritt das selbstregulierte Lernen in den Fokus, das eine „veränderte Steuerungspraxis [...] [ermöglicht], indem die Verantwortung für die Lernprozesse vermehrt an die Studierenden übertragen wird“ (Ruffo 2010, 47). Die Studierenden sind gleichzeitig die Lernenden. Sie sollen in einem Rollenspiel interkulturelle Lernstufen (aufeinander aufbauend) unter Berücksichtigung selbstregulierten Lernens anwenden. Sie sind somit diejenigen, die innerhalb dieses ‚Spiels‘ einen interkulturellen Konflikt entschärfen lernen. Die Dozentin ist anwesend und gibt bei Bedarf Hilfestellung. Im Zentrum steht also eine Lernsituation, die von den Studierenden eigenverantwortlich mittels selbstregulierten Lernens vorbereitet, gestaltet und analysiert werden soll. Mithilfe des selbstregulierten Lernens sollen die einzelnen Stufen reguliert und kontrolliert durchgeführt werden.

2 Selbstreguliertes Lernen

Das selbstregulierte Lernen, synonym auch als selbstgesteuertes Lernen, selbstorganisiertes Lernen sowie selbstverantwortliches Lernen verstanden (vgl. Gudjons 2014, 29), wird innerhalb der Praxis der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als „innere Modernisierung“ (Ruffo 2010, 9) bezeichnet. Die Begründung liegt darin, den lehrerinnen- bzw. lehrerzentrierten Unterricht, der durch die Lehrperson gesteuert wird, durch die Eigensteuerung der Schülerinnen und Schüler zu ersetzen. Dass diese Vorstellung eine „erhebliche Kritik am traditionellen Verständnis von Unterricht“ (Gudjons 2014, 29) auslöst, ist anzunehmen. Vereinzelt Schulen vertreten noch heute die Meinung, dass eine effektive Lehre ausschließlich durch Fremdsteuerung praktiziert werden kann: „Um Wissen zu vermitteln, übernehmen Lehrende den aktiven Part, Lernende eher den passiven. Die im Lehrplan festgehaltenen Inhalte sind möglichst systematisch zu organisieren und zu vermitteln“ (Gudjons 2014, 29).

Seit der PISA-Studie bemühte man sich um eine Modifizierung in der traditionellen Schulpraxis, beispielsweise in Bezug auf die Lesekompetenz. Dafür wurden „Konzepte der Leseförderung und neuere Lehrmittel, die auf einem Repertoire von Lehr- und Lernstrategien aufbauen, erstellt (vgl. Ruffo 2010, 11).

2.1 Zur Funktion Selbstregulierten Lernens

Selbstreguliertes Lernen erlaubt sowohl Lernenden als auch Lehrenden, eigene Lernprozesse zu strukturieren, kontrollieren und schließlich zu reflektieren. Dies geschieht sehr strukturiert und erfordert bestimmte Übungseinheiten und Vorgehensweisen. In Anbetracht mehrerer Definitionsversuche gibt es Aspekte, die allen gemein sind: sie greifen drei Komponenten auf, die für das selbstregulierte Lernen bestimmend sind. Erstens die kognitive Komponente, die konzeptionelles und strategisches Wissen umfasst. Zweitens die motivationale Komponente, die sich auf verschiedene Elemente der Motivation beziehen. Dazu zählen z.B. Selbstmotivierung, das Aufrechterhalten des Lernens sowie Attributionen² und Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Als letztes gehört die metakognitive Komponente dazu, die den Bereich der Selbstbeobachtung, Planung und Anpassung für das Lernziel umschreibt (vgl. Perels 2006, 5f.).

2.2 Förderung Selbstregulierten Lernens innerhalb eines Rollenspiels

Die Studierenden der Lernwerkstatt sollen selbstregulative Lernstrategien in der Methode Rollenspiel einsetzen. Im Fokus steht die praktische Umsetzung interkultureller Lernstufen, die mittels selbstregulierten Lernens kontrolliert im Prozess des Rollenspiels durchgeführt werden. Protagonisten sind ausschließlich die Studierenden der Lernwerkstatt.

Die Lernstufen bzw. -phasen sind folgendermaßen gegliedert:

- „Zu und mit Angehörigen einer fremden Kultur konstruktive und wechselseitig befriedigende Beziehungen aufbauen [...]
- Erweiterung der eigenen kulturellen Optionen: mit kulturellen Regeln flexibel umgehen können, selektiv fremde Kulturstandards übernehmen können, [...]
- Verständnis und Respekt für fremdkulturelle Muster entwickeln können
- Deutungswissen über bestimmte fremde Kulturen erweitern [...]
- Eigene Kulturstandards identifizieren und ihre Wirkung in der Begegnung mit einer Fremdkultur abschätzen können
- Fremdkulturelle Muster als fremd wahrnehmen können, ohne sie [...] bewerten zu müssen
- Die generelle Kulturgebundenheit menschlichen Verhaltens erkennen und akzeptieren können“ (Grosch & Leenen 2000, 40)

2 Die eigene Leistungsmotivation wird durch Gefühle und Gedanken beeinflusst. Wenn Lernende erfolgreich waren, suchen sie gleichzeitig nach Grund und Ursache für den Erfolg. Der Erfolg muss ‚erklärt‘ werden. Gleichermäßen verhält es sich mit Misserfolg. Erfolg und Misserfolg werden bestimmten Ursachen zugeschrieben. Der Lernende macht also Attributionen. Attributionen müssen sensibel thematisiert werden, da sie affektive Folgen haben und sich auf das Selbstwertgefühl auswirken können (vgl. Gage & Berliner 1996, 348).

2.2.1 Vorbemerkung zu den Rahmenbedingungen

Der im Fokus stehende interkulturelle Lernprozess soll durch die direkte Anwendung von Methoden – hier das Rollenspiel – gefördert werden. Um ein selbstregulatives Lernverhalten in der LeRP zu fördern, werden vorwiegend direkte und indirekte Fördermaßnahmen eingesetzt. In den Rollenspielen wird z.B. die Selbstbeobachtung, welche zur direkten Förderung gehört, als Strategie selbstregulierten Lernens angewandt. Hingegen ist die selbstregulative Lernumgebung, in der das Rollenspiel stattfindet, als indirekte Förderung anzusehen. Die selbstregulative Lernumgebung sollte dabei so gestaltet sein, „daß sie den Lernenden die Möglichkeit für selbstgesteuertes Lernen eröffnen bzw. Selbstgesteuertes Lernen erfordern“ (Friedrich & Mandl 1997, 253). Unter Lernumgebung ist „das Arrangement der äußeren Lernbedingungen (Personen und Institutionen, Geräte [...]) und Instruktionsmaßnahmen (Lernaufgaben [...], Methoden)“ zu verstehen, „die Lernen ermöglichen und erleichtern“ (Friedrich & Mandl 1997, 258). Die Lehrperson wird dabei als wichtiger Faktor angesehen, da sie als zentrale Gestalterin bzw. zentraler Gestalter der Lernumwelt fungiert.

Rollenspiele zählen in der Lernwerkstatt mittlerweile zur gängigen Praxis.³ Die Durchführung unter Berücksichtigung selbstregulierten Lernens ist mittlerweile üblich, weil es den Lernenden eine Struktur bzw. ‚Handreichung‘ gibt, wie sie ihr Rollenspiel praktisch umsetzen können. In der Lernwerkstatt orientieren sich die Studierenden am Modell von Barry J. Zimmerman (2000, 16):

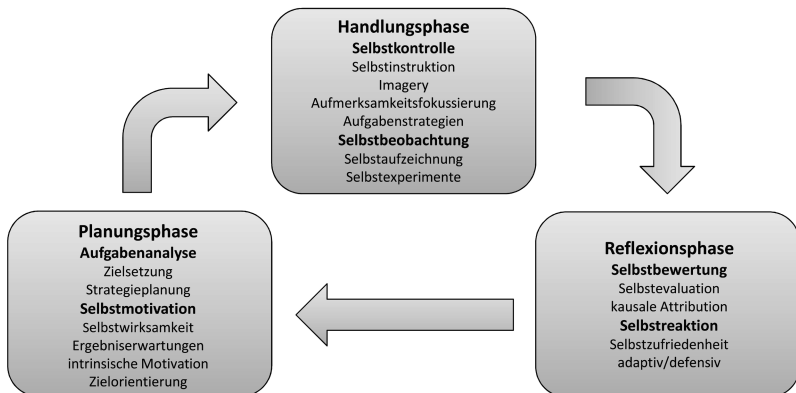


Abb. 1: Prozessmodell der Selbstregulation nach Zimmerman (vgl. Dörrenbächer u.a. 2018, 125)

³ Basierend auf eigenen Erfahrungen in den Praktika wurde das Thema des Rollenspiels von den Studierenden selbst ausgewählt. Die Rahmensituation stellt eine Schulszene dar, in der ein ausländischer Schüler den Unterricht der weiblichen Lehrperson verweigert.

Die im Schaubild aufgeführte Selbstbeobachtung – auch *self-monitoring* – ist eine direkte Fördermaßnahme innerhalb selbstregulierten Lernens. Innerhalb des Rollenspiels fungiert sie als zentrale Komponente selbstregulierten Lernens. Sie nimmt eine besondere Position im Lernprozess ein, denn die „alleinige kontinuierliche Selbstbeobachtung kann zu Reaktivität führen, d.h., das Verhalten kann sich bereits durch die bloße Selbstbeobachtung in die gewünschte Richtung verändern“ (Perels & Landmann 2009, 63).

2.2.2 Das Rollenspiel unter Berücksichtigung selbstregulierten Lernens

Ein Rollenspiel bietet sich hervorragend für die Bearbeitung interkultureller Fragestellungen an, da es die eigene Wahrnehmung schult und zu einem Perspektivenwechsel anregt. Aus diesem Grund soll nun aufgezeigt werden, welche wichtige Funktion das selbstregulierte Lernen im Rollenspiel einnimmt, damit ein interkultureller Lernprozess unterstützt werden kann. Für die praktische Umsetzung haben sich die Studierenden am prozessorientierten bzw. phasenbezogenen Modell der Selbstregulation nach Zimmerman (s. Abb. 1) orientiert. Das Modell ist in drei Phasen gegliedert: eine präaktionale Phase (Planungsphase vor dem Lernen), eine aktionale Phase (Handlungsphase, während dem Lernen) und eine postaktionale Phase (Reflexionsphase) (vgl. Zimmerman, 16). In der präaktionalen Phase wurde von den Studierenden auf kognitiver Basis die Zielformulierung konkretisiert. Sie formulierten Fragen, die die Auseinandersetzung mit dem Konflikt stimulieren und die Zielerreichung unterstützen sollten: Wieso verhielt sich der Schüler gegenüber der Lehrperson resistent? Worin lag die Ursache? Wie kann eine ähnliche Situation präventiv vermieden werden? Ihre Herangehensweise kann mit einem problemlöseorientierten Vorgehen verglichen werden, denn unter „Problemlösen versteht man [...] das Bestreben, einen gegebenen Zustand (Ausgangszustand, Ist-Zustand) in einen anderen, gewünschten Zustand (Zielzustand, Soll-Zustand) [zu] überführen, wobei es gilt, eine Barriere zu überwinden, die sich zwischen *Ausgangs-* und *Zielzustand* befindet“ (Hussy 1984, 184, Herv. i.O.). Dies ist ein zentraler Aspekt, denn die Literatur belegt, dass „durch problemorientiertes Lernen das Ziel erreicht wird, die Fähigkeiten des selbstgesteuerten Lernens zu fördern“ (Gräsel 1997, 26). Daher sind „Studierende aus problemorientierten Curricula [...] mit fortschreitendem Studium immer besser in der Lage, anhand der gestellten Probleme selbstständig Lernziele zu formulieren“ (Gräsel 1997, 26).

Die individuelle Motivation am Rollenspiel war bei allen vorhanden, da es einen direkten Bezug zur Schule ermöglichte. Die Kompetenzentwicklung wird unterstützt, „wenn sich der Lernende aktiv am Lerngeschehen beteiligen kann und wenn sich durch Praxisbezug/Transfer neue Fähigkeiten entwickeln können oder gefestigt werden“ (Kleß 2013, 109). Generell ist darauf zu achten, dass „das der Lernsituation immanente Problempotential auch in einem spezifischen Verhältnis zum dispositionalen Gefüge des Lernenden stehen muß“ (Krause Pongratz 1999,

199). Der thematisch zentrale Gegenstand sollte also einen direkten Bezug zum Lernenden (hier: die Studierenden) aufweisen.

Als Ist-Zustand wurde der Konflikt zwischen Lehrperson und Schüler festgehalten. Die erläuterte Zielformulierung nimmt somit den Soll-Zustand ein, indem vor allem die Frage nach präventiven Maßnahmen im Zentrum stand. Der zeitliche Rahmen, um diese Aufgabe zu bewältigen, wurde ebenfalls von den Studierenden eingeteilt. Für die einzelnen Schritte erstellten sie einen Zeit- und Regieplan, um die Zielerreichung zu unterstützen. Dazu gehörte die Auswahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie die Funktion der ‚Zuschauerinnen bzw. Zuschauer‘.⁴ Die „Verwandlung“ bei Rollenspielen sollte immer mit einem achtenden und sensiblen Blick sowohl seitens der Studierenden als auch seitens der Dozentin bzw. des Dozenten erfolgen. Zum einen sollen Teilnehmerinnen und Teilnehmer keine Identität übernehmen, mit der sie sich unwohl fühlen könnten. Dafür „müssen Einfühlungsprozesse inszeniert werden, bei denen das szenische, aber auch das emotionale und das Körper-Gedächtnis aktiviert und mit Situation und Rolle verbunden werden“ (Müller & Scheller 1993, 10). Zum anderen fordern Themen rund um die Bearbeitung realer Konflikte unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine feinfühligke Herangehensweise, denn „eine vertrauensvolle Atmosphäre zwischen den Spielern [ist] notwendig. Spannungen innerhalb der Gruppe behindern möglicherweise Einzelne, sich auf ihre jeweilige Rolle einzulassen, oder sie überlagern das Spiel“ (Tautz 2007, 399), verbunden mit der Gefahr, den eigentlichen Inhalt und das Ziel aus den Augen zu verlieren.

In der aktionalen Phase begann das Spiel unter Berücksichtigung der festgelegten Spielzeit, da „eine längere Spielzeit [...] die Spielunlust der Mitspieler*innen [fördert] und [...] die Beobachtungsfähigkeit des Spielablaufs wesentlich [einschränkt]“ (Grosch & Groß 2000, 58). Hierbei wurden fachspezifische Inhalte hinzugezogen, genau genommen die Phasen interkulturellen Lernens⁵ nach Grosch & Leenen (2000, 40), die den Studierenden bekannt waren. In ihrer jeweiligen Rolle erkannten die Studierenden, dass eine immer wiederkehrende Beobachtung der eigenen Handlung von Nöten ist, um die einzelnen Stufen nach Grosch & Leenen umzusetzen. Das Rollenspiel eröffnete den Studierenden differenzierte Möglichkeiten des Lernens, indem bewusst Perspektivenwechsel stattfinden, die zur kritischen Betrachtung animieren.

4 Diese nahmen sich der Aufgabe an, eine Position einzunehmen, die von außen auf das Szenario blickt und dieses beurteilt. In der späteren Schlussdiskussion leisteten sie mit ihrer Außenperspektive einen wichtigen Beitrag hinsichtlich der Reflexion. Des Weiteren zogen sich die Rollenspielakteurinnen und -akteure zurück, um sich individuell in ihre Rolle einzufinden und die Identität ihrer Figur zu übernehmen.

5 Die „Phasen“ können als Modell, das stufenartig konzipiert ist, verstanden werden. Es ist hierarchisch aufgebaut. Von daher wird im Folgenden statt Phase der Begriff „Stufe“ verwendet, damit die hierarchische Intention des Modells besser zur Geltung kommt.

Sowohl die fiktive Figur der Lehrperson, die der Mitschülerinnen und Mitschüler als auch die des männlichen Schülers, konnten mithilfe des selbstregulierten Lernens das Rollenspiel unterstützen. Die ständige Selbstbeobachtung des eigenen Tuns und Handelns konnte das Rollenspiel aufrechterhalten. Als Dozentin versuchte ich nur an bestimmten Punkten zu lenken. Als sinnvoll erwiesen sich regelmäßige Zwischenfragen, die die Selbstbeobachtung der einzelnen Beteiligten aufrechterhielt und die Reflexionsebene stimulierte: Warum entscheidest du dich für diese Haltung? Warum ist der gerade durchgeführte Positionswechsel besser/schlechter? Das Ziel bestand darin, indirekt eine selbstregulative Lernumgebung aufrechtzuerhalten. Dadurch erhielten die

„Lernenden im Austausch miteinander Einblick in die Perspektiven der anderen Lernenden und bauen durch die Pluralität der Perspektiven komplexere Konstrukte und Wissensstrukturen auf. Dieser Lernprozess wird auch als „Deutungslernen“ beschrieben (...). Lernen vollzieht sich dann, wenn durch die Konfrontation mit fremden Deutungen und Konstrukten die eigenen „Deutungsmuster“ in Frage gestellt und dadurch weiter ausdifferenziert werden.“ (Helmolt 2013, 89f.)

Fremde Deutungen können also eigene Meinungen oder Haltungen irritieren. Dadurch findet gleichzeitig ein Lernprozess statt, der eigene Handlungsmuster hinterfragt. In der postaktionalen Phase nahmen sich die Studierenden Zeit, das Erlebte zu reflektieren. Der Soll-Zustand wurde von allen Beteiligten als ‚erreicht‘ beschrieben, da der Konflikt entschärft und gelöst werden konnte. Die verstärkte Einbindung am Geschehen, die ein Rollenspiel ermöglicht, wurde positiv wahrgenommen. Die Studierenden konnten sich hierbei sowohl als Lernende als auch als Lehrende erfahren.

Das Ziel bestand darin, den Studierenden zu zeigen, welchen Einfluss selbstreguliertes Lernen für die hier verwendete Methode Rollenspiel haben kann, um bestimmte Inhalte effektiver verstehen und in der Praxis anwenden zu können. Das selbstregulierte Lernen kann im eigentlichen Lernprozess während des Rollenspiels als Schlüsselkompetenz angesehen werden. Die einzelnen Phasen regulierten den Prozess und führten zu einer Struktur, die Lernende benötigen, um die eigenen Handlungen und Einstellungen zu beobachten, zu hinterfragen und gegebenenfalls zu korrigieren. Sie befanden sich in einer autonomen Situation, in der sie selbst Entscheidungen treffen mussten. Als Dozentin übertrug ich ihnen somit Vertrauen und Verantwortung, eigenständig handeln zu können. Durch die praktische Umsetzung selbstgesteuerter Lernprozesse findet „eine indirekte Überprüfung des Lernverhaltens statt [...]. Mehr Selbstverantwortung führt deshalb indirekt auch zu einer curricularen Erfassung und Überprüfung des Lernverhaltens“ (Ruffo 2010, 48).

Des Weiteren sollte aufgezeigt werden, dass ein Rollenspiel eine geeignete Methode sein kann, „Probleme der wirklichen Welt widerzuspiegeln“ (Ments 1985,

12). Ein zentrales Anliegen bestand darin, die Chancen eines Rollenspiels mit einem interkulturellen Themenschwerpunkt zu erkennen: Gefühle des/der Anderen nachzuvollziehen und Perspektivenwechsel einzunehmen. Das Rollenspiel „ist die Bezeichnung für eine ganz bestimmte Art von Simulationsverfahren, und zwar für jene, durch die der Blick auf die Interaktion von Personen gerichtet ist. Es hebt die von verschiedenen Leuten unter verschiedenen Umständen wahrgenommenen Funktionen hervor“ (Ments 1985, 13).

Das hier aufgeführte Praxisbeispiel hat gezeigt, dass interkulturelle Lernsettings in der praktischen Umsetzung herausfordernd sein können und daher unter besonderer Berücksichtigung umgesetzt werden müssen. Der Grund liegt darin, dass während des interkulturellen Lernens verschiedene Weltbilder und Einstellungen berührt werden, die von den Lernenden individuell verarbeitet werden müssen. Die dargestellten Lernphasen bedürfen daher einer strukturierten Vorgehensweise, um den eigentlichen Lernprozess regulieren zu können. Ein bewährtes Mittel war in diesem Kontext das selbstregulierte Lernen.

Literatur

- Auernheimer, Georg (1998): Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn: bpb, 18-28.
- Dichatschek, Günther (2017): Interkulturalität. Ein Beitrag zur Theorie, Bildung und Handlungsfeldern im Kontext von Interkultureller Öffnung und Politischer Bildung. Saarbrücken: AV.
- Dörrenbächer, Laura; Hart, Isabella & Perels, Franziska (2018): Konzeption einer überfachlichen Lernwerkstatt für Lehramtsstudierenden zur Förderung des selbstregulierten Lernens. In: Peschel, Markus/Kelkel, Mareike (Hrsg.): Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 122-137.
- El Kurdi, Amani (2017): Interkulturelles Lernen. In: Ritter, André/Schröter, Jörg Imran/Tosun, Cemal (Hrsg.): Religiöse Bildung und interkulturelles Lernen. Ein ErasmusPlusProjekt mit Partnern aus Deutschland, Liechtenstein und Türkei. Münster: Waxmann, 201-214.
- Friedrich, Helmut F. & Mandl, Heinz (1997): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, Franz Emanuel/Mandl, Heinz (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen: Hogrefe, 238-293.
- Gage, Nathaniel Lees & Berliner, David C. (1996): Pädagogische Psychologie, 5., überarb. Aufl. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Gräsel, Cornelia (1997): Problemorientiertes Lernen. Strategieranwendung und Gestaltungsmöglichkeiten. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Grosch, Harald; Groß, Andreas & Leenen, Wolf Rainer (2000): Methoden interkulturellen Lernens. Saarbrücken: ASKO Europa-Stiftung.
- Grosch, Harald & Leenen, Wolf Rainer (2000): Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn: bpb, 29-46.
- Gudjons, Herbert (2014): Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit, 8., aktual. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helmolt, Katharina von (2013): Kommunikationsreflexives Lehren und Lernen in interkulturellen Lernsettings. In: Helmolt, Katharina von/Berkenbusch, Gabriele/Jia, Wenjian (Hrsg.): Interkulturelle Lernsettings. Konzepte – Formate – Verfahren. Stuttgart: ibidem, 87-108.

- Hussy, Walter (1984): Denkpsychologie. Ein Lehrbuch. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kleß, Eva (2013): Selbstlernphasen im Studium gestalten. Baltmannsweiler: Schneider.
- Krause Pongratz, Daniel (1999): Das pädagogische Rollenspiel. Systematische Untersuchung zu Begriff und Möglichkeiten einer pädagogischen Interventionsform. Marburg: Tectum.
- Ments, Morry van (1985): Rollenspiel: effektiv. Ein Leitfaden für Lehrer, Erzieher, Ausbilder und Gruppenleiter. München: Ehrenwirth.
- Müller, Angelika I. & Scheller, Ingo (1993): Das Eigene und das Fremde. Flüchtlinge, Asylbewerber, Menschen aus anderen Kulturen und wir – Szenisches Spiel als Lernform. Oldenburg: BIS.
- Perels, Franziska (2006): Selbstreguliertes Lernen. Wiesbaden: IQ kompakt.
- Perels, Franziska; Landmann, Meike; Schmitz, Bernhard & Otto, Barbara (2009): Selbstregulation. In: Wild, Elke/Möller, Jens (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Heidelberg: Springer, 49-72.
- Preuß, Bianca (2018): Inklusive Bildung im schulischen Mehrebenensystem. Behinderung, Flüchtlinge, Migration und Begabung. Wiesbaden: Springer VS.
- Ruffo, Esther (2010): Das Lernen angehender Lehrpersonen. Eine empirische Untersuchung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Bern: Peter Lang.
- Tautz, Monika (2007): Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht: Menschen und Ethos im Islam und Christentum. Stuttgart: Kohlhammer.
- Zimmerman, Barry J. (2000): Attaining Self-Regulation. A social cognitive perspective. In: Boekaerts, Monique/Pintrich, Paul R./Zeidner, Moshe (Hrsg.): Handbook of Self-Regulation. San Diego, Calif.: Academic Press, 13-39.

David Rott

Partizipation und Kompetenzorientierung – ein Widerspruch? Überlegungen zum Lehr-Lern-Labor Diagnose und Individuelle Förderung am Beispiel des Seminarformats ‚Fragen einer diversitätssensiblen Schul- und Unterrichtsentwicklung‘¹

Abstract

Diversität ist ein schulpädagogisches Schlagwort, wenngleich die theoretische und empirische Fundierung als unzureichend zu kennzeichnen sind. Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung ist an der Universität Münster ein Angebot im Lehr-Lern-Labor Diagnose und Individuelle Förderung entstanden, in dem sich Lehramtsstudierende mit Fragen einer diversitätssensiblen Schul- und Unterrichtsentwicklung auseinandersetzen. Themenbezogen wird an und mit zwei Gymnasien (zusammen)gearbeitet. Zentraler Zugang für die Studierenden sind Beobachtungen in (außer)unterrichtlichen Settings. Ausgehend von den Beobachtungen werden im Seminar Fragen an das Material gestellt. Das Seminar im Rahmen des im Lehr-Lern-Labor Diagnose und Individuelle Förderung ist so konzipiert, dass der materialbezogene Austausch in Klein- und Großgruppen die analytische Blickweise auf Schule und Unterricht schärfen soll. Durch die Verbindung mit schulischen Entwicklungsfragen wird erwartet, dass sich eine hohe Relevanz für die Studierenden ergibt. Aufzuzeigen sind die Merkmale dieser offenen Seminarform, wobei die Partizipationsmöglichkeiten und die Kompetenzorientierung als zentrale Leitlinien herauszuarbeiten sind.

1 Einleitung

Die universitäre Lehre steht vor der Aufgabe, Diversität und Inklusion aus zwei Perspektiven zu berücksichtigen. Zum einen geht es darum, fachliche und inhaltliche Aspekte aufzuarbeiten, theoretisches Wissen zur Verfügung zu stellen und die Auseinandersetzung mit empirischen Studien zu ermöglichen, um die Studie-

1 Das Projekt „Dealing with Diversity – Heterogenität als durchgängiges Thema im Curriculum“ wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

renden für schulische Anforderungen zu sensibilisieren und letztendlich auch zu professionalisieren. Zum anderen ist die Diversität der Studierenden selbst nicht von der Hand zu weisen und erfordert die Berücksichtigung derselben in der Lehre. Deutlich wird dies in der Betonung von Reflexions- und Entwicklungsangeboten für die Studierenden, aber auch in Settings forschenden Lernens (etwa Gollub u.a. 2018). Die Verquickung der Diversität der Studierenden mit deren späterem Arbeitsfeld Schule ist für die Lehre eine logische Konsequenz, wobei zu fragen ist, welche hochschuldidaktischen Angebote dazu dienen können, beide Felder gleichermaßen zu bestellen. Dabei ergeben sich Fallstricke: Im Sinne einer Kompetenzorientierung wäre es sinnvoll, Standards für die Lehre einzuziehen. Wenn die Diversität der Studierenden jedoch angemessen berücksichtigt werden soll, scheint dies problematisch zu sein. Die Partizipation der Studierenden an der Ausgestaltung von Seminaren mit dem Ziel, die Studierenden aktiv in die Lehr-Lern-Situation einzubinden und Impulse der Studierenden aufzugreifen, erfordert eine weitgehende Öffnung, die weniger Planbarkeit als in herkömmlichen Seminaren vermuten lässt.

In diesem Beitrag wird ein Werkstattformat vorgestellt, das im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung in Münster erprobt wird. Angesiedelt ist das Format *Fragen einer diversitätssensiblen Schul- und Unterrichtsentwicklung* im erziehungswissenschaftlichen Lehr-Lern-Labor *Diagnose und Individuelle Förderung*². Zunächst wird der theoretische Rahmen aufgespannt, indem Diversität als Merkmal schulischen Lernens und Arbeitens aufgezeigt wird (Kap. 2). Im Zentrum steht das Master-Seminar *Fragen einer diversitätssensiblen Schul- und Unterrichtsentwicklung* (Kap. 3). Vertiefend werden ausgehend von den konzeptionellen Überlegungen Beobachtungen pädagogischer Praxis (Kap. 4) als zentrales Zugriffsmoment der Studierenden beschrieben und die Werkstattarbeit (Kap. 5) durch Einblicke in die Seminarumsetzung dargestellt. Abschließend werden erste Evaluationsergebnisse (Kap. 6) bezogen auf die Aspekte Partizipation und Kompetenzorientierung vorgestellt. In einem Fazit werden weiterführende Perspektiven aufgezeigt (Kap. 7).

2 Weiterführende Hintergründe zum Lehr-Lern-Labor finden sich auf der Internetseite https://www.uni-muenster.de/QLB-DwD/teilprojekte/lehr-lern-labore_lernwerkstaettenundlearningcenter/einzelprojekte/erziehungswissenschaftlehr.lern.labor.html. Lehr-Lern-Labor, Lern- und Forschungswerkstatt werden in der begrifflichen Setzung synonym verwendet. Kennzeichnend für das Lehr-Lern-Labor ist die hybride Grundstruktur, die sowohl auf einen konkreten Raum verweist, in dem entsprechende Angebote für Studierende stattfinden als auch auf die hochschuldidaktische Gestaltung der im Labor stattfindenden Maßnahmen.

2 Diversität als Merkmal schulischen Lernens und Arbeitens

Dass Menschen unterschiedlich sind, ist in einem demokratischen Gesellschaftsverständnis ein gesetzter Standard. Fraglich ist aber, inwiefern diese Verschiedenheit der Personen in Bildungsinstitutionen wie der Schule Rechnung getragen wird. Ist Heterogenität naturgegeben? Wird sie zur Chance? Ist Heterogenität eine Belastung? Dies sind Positionen, die sich in unterschiedlichen Ausprägungen in der schulpädagogischen Literatur finden lassen und die zu Allgemeinplätzen geworden sind (Sturm 2016; Trautmann & Wischer 2011) und die kritisch zu reflektieren sind.

Die Verschiedenheit der Menschen in einem gesellschaftlichen Zusammenhang wird unter der Vokabel Diversität bzw. Diversity als gegeben und für Entwicklungen als notwendig angesehen. Zentral ist in diesem Kontext die „Wertschätzung sozialer Gruppenmerkmale bzw. -identitäten für Organisationen“ (Walgenbach 2017, 92). Dass diese Unterschiede systematisch in den Institutionen wahrgenommen und berücksichtigt werden, wird in den aktuellen erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen festgestellt (Bohl, Budde & Rieger-Ladich 2017). Der Umbruch hin zu einem entsprechend institutionell verankerten Diversitätsverständnis ist eng verknüpft mit der Forcierung inklusiver Bildung, die im Sinne der Teilhabe aller Personen am gesellschaftlichen Leben die Stärkung der Einzelnen gleichermaßen anstrebt wie die Öffnung gesellschaftlicher Strukturen. Erkennbar wird in diesen einleitenden Überlegungen, wie unterschiedlich die Ansprüche sind und aus welchen Werten diese Anforderungen konfus an und in das System hineingetragen werden, wenn es darum geht, Heterogenität innerhalb der Schule einzubinden. Beklagt wird in der Auseinandersetzung innerhalb des Diskurses die fehlende theoretische Untermauerung der Forderungen an das pädagogische Handeln. Grundlegend ist, dass Heterogenität als eine menschliche Unabdingbarkeit verstanden werden muss: Die Möglichkeit, Dinge, Phänomene, Aspekte zu unterscheiden, ermöglicht das Denken, die Auseinandersetzung mit der Welt (Budde 2017; Tomasello 2015). Diversity als ein Umgang mit Heterogenität bietet entsprechend Perspektiven für die Ausgestaltung didaktischer Prozesse in Schule oder Hochschule, wenn die Wertschätzung der Unterschiedlichkeit als primär erkannt wird.

Diese Überlegungen lassen sich für die Hochschuldidaktik übertragen und werden doppelt relevant, wenn in der ersten Phase der Lehrerbildung das Thema Diversität bearbeitet werden soll. Schließlich sind es angehende Lehrpersonen, die Diversity nicht nur als theoretisches Konzept kennenlernen, sondern für sich selbst als gewinnbringenden Zugang in der Lehre als Lernende erleben sollen, um später im Lehrberuf ähnlich agieren zu können (Dannenberg u.a. 2016). Ein Versuch, diese doppelte Perspektive aufzugreifen, stellt das zu beschreibende Werkstattformat dar.

3 Seminarkonzeption *Fragen einer diversitätssensiblen Schul- und Unterrichtsentwicklung*

Wenn es in der Lehrerbildung auch darum gehen soll, Studierende für Heterogenität und Diversität zu sensibilisieren, sind verschiedene hochschuldidaktische Zugänge möglich. Vorgestellt wird hier das Werkstattformat *Fragen einer diversitätssensiblen Schul- und Unterrichtsentwicklung*, das als Seminar für Masterstudierende angeboten wird. Das Seminar baut auf die Kooperation mit zwei Gymnasien im Umkreis von Münster, die sich zum Ziel gesetzt haben, die Angebote individueller Förderung systematisch weiterzuentwickeln. Individuelle Förderung wird dabei von den Schulen als zentraler Ansatzpunkt definiert, um die Diversität der Schülerschaft berücksichtigen zu können. Die Kooperation mit den Gymnasien hat sich auf Initiative der Schulen etabliert. Gemeinsam wurden mit den Gymnasien institutionsbezogene Evaluations- und Beratungsbereiche festgesteckt. Hierzu zählen die Organisationsformen von Ergänzungsstunden (MSB NRW o. J.) und Formate außerunterrichtlicher Förderung oder die Untersuchung der Angebote in der Begabungsförderung.

Ein zentraler Baustein in der Zusammenarbeit ist das Werkstattformat. Beide Schulen fordern einen kritischen Blick von außen ein, um interne Prozesse aufzeigen und weiter bearbeiten zu können. Die Studierenden in dem Werkstattformat übernehmen die Rolle der kritischen Beobachtenden. Erzielt werden soll dadurch ein Wechselspiel: Die Schulen erhalten Rückmeldungen durch externe Beobachtende, die Studierenden lernen diversitätssensible Unterrichts- und Schulmodelle kennen und können ihr Wissen in diesem Bereich durch schulische Erfahrungen ausbauen.

Das Seminar ist in drei große Blöcke gegliedert. Zu Beginn der Reihe werden die Studierenden mit theoretischen Bezügen konfrontiert: Was bedeuten im schulischen Kontext Begriffe wie Diversität, Heterogenität, Intersektionalität, individuelle Förderung oder Inklusive Bildung? Gleichzeitig geht es in der Seminararbeit darum, die eigenen Verstehensweisen aufzudecken und Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit, aus Praxisphasen oder anderen Bezügen bewusst zu machen. Dieses Zusammenspiel aus textgeleiteter Theoriearbeit, biografischen Überlegungen und reflexiven Schreibaufgaben soll dazu führen, dass die Studierenden ihr Verständnis weiterentwickeln. Vertieft wird diese Arbeit durch die Beschäftigung mit dem Thema Begabungsförderung, welches für die Schulen ein zentrales Entwicklungsmoment ist. Ideen von Schul- und Unterrichtsentwicklung werden mit den Studierenden ausgearbeitet. Die Idee der Adaptivität, wie sie für viele Formen individueller Förderung in der Schule kennzeichnend ist, wird in diesem Teil des Seminars betont (Fischer u.a. 2014). Die Studierenden können an ihre persönlichen Erfahrungen anknüpfen und lernbiografische Aspekte in die Seminararbeit einbringen, diese theoriegeleitet reflektieren und im Austausch mit der Seminargruppe ihre Perspektiven erweitern.

Der zweite Block setzt das methodische Arbeiten ins Zentrum. Über exemplarische Dokumentenanalysen (Wolff 2013) werden die Schulbesuche vorbereitet. Die Analyse der schuleigenen Dokumente soll den Zugang im Praxisfeld erleichtern und zugleich dafür sensibilisieren, welches Verständnis die Schulen von Diversität haben und welche Ziele mit den schuleigenen Maßnahmen verbunden werden. Intensiv wird mit den Studierenden daran gearbeitet, wie sich pädagogische Praxis beobachten lässt (vgl. vertiefend Kap. 4), bevor die Studierenden die Schulen besuchen und dort selbst beobachten können.

Nach den Schulbesuchen beginnt der dritte Block des Seminars. Die Studierenden lernen, ausgehend von ihren Mitschriften, wie sie ihre Beobachtungen wissenschaftlich dokumentieren können. Zudem beginnen sie mit der Analysearbeit. Gemeinsam werden mit den Studierenden Schwerpunkte herausgearbeitet, die als Analysebrillen helfen sollen, die Beobachtungen systematisch zu betrachten. Dieser dritte Block ist als Werkstatt organisiert (vgl. vertiefend Kap. 5).

4 Beobachtungen pädagogischer Praxis

Die Beobachtungen der Studierenden in den Schulen sind das Scharnier zwischen den theoretischen Vorüberlegungen und den Analysearbeiten im Seminar. Beobachtung als geplante, aufmerksame und zielgerichtete Wahrnehmung (Merkens 2007, 26) kennenzulernen wird im Seminar verstanden im Kontext wissenschaftlicher Auseinandersetzungen, die dem Erkennen von Strukturen, Mustern und Verhaltensweisen im pädagogischen Kontext dienen.

Die Studierenden bereiten sich auf die Schulbesuche vor, indem sie bereits erstellte Beobachtungsprotokolle aus den Schulen kritisch prüfen. Ziel ist es, Qualitätsstandards zu erarbeiten, die es ihnen ermöglichen, wissenschaftlich angemessen in die Schulsituationen einzutauchen. Als Orientierungsrahmen werden die Standards von de Boer (2011) herangezogen. Anhand von Leitfragen, etwa *Sind Verlauf und Geschehen der Situation für Lesende nachvollziehbar dargestellt?* oder *Inwieweit wird die Subjektivität der gemachten Beobachtungen deutlich gemacht?* werden die Beobachtungen kritisch besprochen, um die Studierenden für die Beobachtungsarbeit zu sensibilisieren.

Deutlich wird den Studierenden, dass sie als Beobachtende nicht alles festhalten können, was geschieht. Im Seminar wird entsprechend daran gearbeitet, die Rolle der Beobachtenden zu verstehen und zu akzeptieren. Mit Blick auf die Beobachtungen ist das Ziel verbunden, „die Alltagsorganisation in sozialen Kontexten zu erfassen.“ (Merkens 2007, 27)

Für die Besuche erhalten die Studierenden einen Beobachtungsbogen, der ihnen als Orientierung dient. Die Studierenden überlegen sich vor den Schulbesuchen, was sie beobachten. Dadurch, dass die Studierenden nicht nur alleine in die pä-

dagogischen Situationen gehen, sondern auch in Teams von bis zu vier Personen an den Schulen sind, werden die Absprachen hierzu gemeinsam getroffen. In Anlehnung an Reh (2011, 116) wählen die Studierenden aus fünf Schwerpunkten:

Erstens: Zeitliche Aspekte (Welche Handlungseinheiten lassen sich beobachten? Wie sind Begrüßung und Abschluss aufgebaut? ...)

Zweitens: Räumliche Aspekte (Wie werden die Räume von den beteiligten Personen genutzt? Wie sind die Räume gestaltet? ...)

Drittens: Verhalten der Lehrpersonen (Was machen die Lehrpersonen? Wie geben sie Rückmeldungen? ...)

Viertens: Verhalten der Schüler*innen (Wie reden die Schüler*innen miteinander? Wie helfen sich die Schüler*innen? ...)

Fünftens: Material (Wie arbeiten die Schüler*innen mit den Materialien? Welche Rolle spielen die Materialien? ...)

Die Studierenden können darüber hinaus eigene Schwerpunkte festlegen, etwa, wenn unterrichtsfachliche Perspektiven sich als Zugang anbieten. Das anzufertigende Protokoll ist gegliedert durch den Zugang, den die Studierenden zum Feld wählen. Die Studierenden sind aufgefordert, ihre Beobachtungen so zu notieren, dass sie möglichst viel mitschreiben, was ihnen auffällt. Damit ist eine Nähe zur Ethnografie gegeben (Breidenstein u.a. 2015, 66). Hinweise zum Notieren von gesprochener und Körpersprache werden gegeben. Zielvorgabe für die Studierenden ist es, die Situationen zunächst soweit wie möglich (vor-)urteilsfrei zu beschreiben.

Die Studierenden beobachten mindestens zwei Schulstunden, viele nutzen aber auch ganze Schulvormittage oder besuchen die Schulen an mehreren Terminen. Beobachtet werden können reguläre Unterrichtsstunden, aber auch spezielle Angebote wie Ergänzungsstunden oder Arbeitsgemeinschaften. Möglich ist auch ein Besuch von Schulveranstaltungen, etwa die Teilnahme an Wandertagen.

Auf Grundlage der Schulbesuche kehren die Studierenden in das Seminar zurück und beginnen dort mit der eigentlichen Werkstattarbeit, die im Folgenden dargestellt wird.

5 Werkstattarbeit: Mehrperspektivität und reflexive Schreibarbeit

Die Werkstattarbeit bedeutet für das Seminar eine veränderte Struktur. Nach den vergleichsweise geschlossenen Sitzungen mit vorbereiteten Materialien, Arbeitsaufträgen und Impulsen des Dozierenden sind es nun die Studierenden selbst, die ihr Material und damit auch ihre Fragen in das Seminar einbringen. Nach den

Schulbesuchen können die Studierenden Erfahrungen in das Seminar einbringen und anhand ihrer Materialien Diskussionspunkte setzen. Ziel ist es, die Partizipation der Studierenden an der Seminargestaltung zu erhöhen. Dies wird über verschiedene Schritte angeleitet, die im Folgenden erörtert werden.

Zunächst erhalten die Studierenden die Möglichkeit, von ihren Erfahrungen an den Schulen zu berichten. Auf diese Weise bekommen alle Studierenden einen Einblick in die jeweils andere Schule, aber auch in die konkret beobachteten Settings. In Kleingruppen können die Studierenden dann ihre Beobachtungsprotokolle vorstellen. Dabei wird in den Gruppen zusammengearbeitet, die auch gemeinsam an den Schulen waren. Auf diese Weise ist es möglich, offene Fragen zu thematisieren, andere Perspektiven einzufordern und die Protokolle miteinander zu vergleichen. Dies ist dann die Basis, um das Beobachtungsprotokoll weiterzuentwickeln, Ergänzungen vorzunehmen und Unterschiede zwischen den einzelnen Beobachtungsprotokollen zu beschreiben und zu diskutieren.

Hinzugezogen werden können Reflexionen der Studierenden, die angeleitet werden durch die vorbereiteten Beobachtungsbögen. Auf diese Weise können die Studierenden herausarbeiten, welche Aspekte der eigenen Beobachtungen als besonders wichtig erscheinen, welche Fragen oder Themen sie vertiefen möchten, aber auch, welche Punkte sie nicht verstanden haben oder was sie selbst besonders interessant fanden.

Im Werkstattmodus entstehen Beobachtungssequenzen, mit denen die Studierenden weiterarbeiten können. Das Einbinden der Perspektiven der anderen Studierenden ist ebenso erwünscht wie das kritische gegenseitige Lesen der Beobachtungen und die Diskussion der individuellen Schwerpunktsetzungen. Interessant wird es, wenn deutlich wird, wie unterschiedlich vermeintlich gleiche Situationen wahrgenommen oder im Nachgang interpretiert werden können. Dies schärft auf Seiten der Studierenden die kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Beobachtungshandeln.

Gemeinsam überlegt die Seminargruppe, welche theoretischen Impulse helfen können, die eigenen Beobachtungen besser zu verstehen und auch analysieren zu können. Hierbei werden die Studierenden auch aufgefordert, ihre zu Beginn des Seminars gemachten lernbiografischen Bezüge offenzulegen und damit die eigene Involviertheit in den Gesamtprozess zu verdeutlichen. Gearbeitet wurde in den vergangenen Semestern gemeinsam an verschiedenen Analysefoki, etwa zu Fragen des offenen Unterrichts, der Rolle der Lehrpersonen, der Bildungsgerechtigkeit oder selbstregulierten Lernens.

6 Evaluationsergebnisse

Das Seminar ist in den vergangenen zwei Semestern über anonyme Kartenabfragen evaluiert worden. Aufgezeigt werden sollen an dieser Stelle die Aspekte zur Kompetenzentwicklung der Studierenden sowie deren Partizipationsmöglichkeiten in komprimierter Form. Diese beiden Punkte sind zentrale Leitlinien für das Seminar aus hochschuldidaktischer Perspektive.

Die Verbindung der theoretischen Grundlagen zu Beginn und die eigenen Erfahrungen in der Schule wurde von den Studierenden als relevant markiert: *„Besonders positiv hervorzuheben sind meiner Meinung nach die schulischen/praktischen Elemente. Alle Studierenden konnten eigene Erfahrungen machen und diese aufarbeiten.“* Die Orientierung auf den Themenkomplex Heterogenität und Inklusion wurde von den Studierenden hervorgehoben. Für viele war es die erste Auseinandersetzung mit der Thematik überhaupt, andere gehen davon aus, *„Heterogenität [jetzt besser] einschätzen zu können und verschiedene Dimensionen der Heterogenität als Teil dessen zu sehen“* und dies auch anspruchsvoller leisten zu können. Ermöglicht wurde durch das Seminar eine *„[d]ifferenzierte Betrachtung von Heterogenität, Inklusion, Diversität und individueller Förderung im Hinblick auf Theorie (Uni) und Praxis (Schule) und deren Umsetzung“*, also im Wechselspiel zwischen eigenen Erfahrungen im Rahmen der Beobachtungen und den theoretischen Anbindungen im Seminar. Entsprechend kann vorsichtig darauf geschlossen werden, dass die Werkstatt den Studierenden einen Erfahrungsraum öffnet, der perspektivisch anschlussfähig ist.

Die Partizipationsmöglichkeiten als zweite Leitlinie werden von den Studierenden ebenfalls positiv beschrieben: *„Das ‚Gute‘ an diesem Seminar war, neben der Verknüpfung von Theorie und Praxis, die Eigenständigkeit und ‚Freiheit‘ mit/in der wir arbeiten und lernen durften.“* Betont werden in diesem Fall die Autonomie der Studierenden und der Grad der Selbstverantwortung, aber auch die Gestaltungsfreiheit durch den Rahmen des Seminars. Dabei spielt auch das gemeinsame Erarbeiten der Inhalte eine wichtige Rolle: *„Die Diskussionen über das Erlebte und die Meinungen über die Schulbesuche waren gut.“* Dass es hierbei weiterhin darum gehen muss, einen organisatorischen, aber auch inhaltlichen Rahmen seitens des Dozierenden zu geben, wird von den Studierenden zusätzlich ausgedrückt: *„Die Verknüpfung von Theorie und Praxis ist sehr gut gelungen und das Eingehen auf die von uns angesprochenen Aspekte.“* Das Aufgreifen der Themen und Fragen der Studierenden, das Unterstützen und Bereitstellen der entsprechenden Materialien sowie der methodischen Werkzeuge sind hierbei von besonderem Belang.

Die Diversität der Studierenden wird an dieser Stelle zur wichtigen Ressource im Seminar: Warum hat mein Gegenüber eine andere Perspektive eingenommen? Wo sind meine blinden Flecke? Wie können wir uns gegenseitig unterstützen, um zu verstehen? Diese und vergleichbare Fragen können im Seminar gestellt

werden, unabhängig davon, welches Vorwissen die anderen Studierenden haben oder welche Vorerfahrungen sie in den Kontext einbringen. Das Setzen eigener Fragen, Themen und Analysen spricht wiederum eine weitere Öffnungsebene an. Denn durch die Beteiligung am Seminar auf Grundlage der eigenen Interessen lassen sich die Kontexte bearbeiten, ohne dass ein Zwang von außen die Richtung vorgibt.

7 Fazit

Das Format *Fragen einer diversitätssensiblen Schul- und Unterrichtsentwicklung* bietet einen Zugriff auf das Themenfeld Diversität durch seine offen angelegten Strukturen. Das Verlassen des Seminarraums und das Beobachten in der schulischen Praxis lassen das Erleben von Heterogenität im schulischen Kontext zu und ermöglichen eine individuelle Auseinandersetzung mit selbst gemachten Erfahrungen. Das gemeinsame Arbeiten an den Beobachtungssequenzen, der Austausch, die Diskussion und die gemeinsame Interpretation am Material eröffnen darüberhinausgehende Perspektiven für die Studierenden. Dass die Studierenden ihre eigenen Fähigkeiten, Interessen und Impulse in das Lehr-Lern-Labor einbringen können, hat, im Vergleich zu regulären Seminaren, eine besondere Qualität: Ausgehend von einer gemeinsamen Basis sind es die Studierenden, die zunächst individuelle Beobachtungen machen und die sie dann nicht anhand von vorgegebenen Fragen bearbeiten, sondern die eigenen Fragen in den Vordergrund stellen können. Das gemeinsame Arbeiten an diesen Fragen, die gegenseitige Kenntnisnahme der Perspektiven und die sich daraus ergebenden Auseinandersetzungen auch mit theoretischen und empirischen Arbeiten schaffen für die Studierenden neue Erfahrungsmöglichkeiten.

Im Wintersemester 2017/18 wurde das Seminar zum dritten Mal angeboten. Die dargestellten Ergebnisse sind unter Vorbehalt zu sehen und müssen im weiteren Verlauf genauer untersucht werden. Perspektiven zur Evaluation ergeben sich vor allem durch die Analyse der erstellten Materialien der Studierenden. Ein Übertrag auf andere Seminar- bzw. Werkstattformate erscheint möglich und auch wünschenswert. Im Lehr-Lern-Labor ist der Fokus auf die Erfahrungen der Studierenden dabei besonders relevant und bietet im Sinne der Hochschulwerkstätten weiterführende Anschlussmöglichkeiten, um sich mit Fragen von Heterogenität auseinanderzusetzen. Beachtet werden muss dabei der vergleichsweise hohe zeitliche und organisatorische Aufwand, der in der Kooperation mit den Schulen begründet liegt. Die Beteiligung von Studierenden an Seminaren und die thematische Ausgestaltung durch die Studierenden selbst erscheint dann sinnvoll zu sein, wenn es einen gemeinsamen Rahmen und ein gemeinsames Erkenntnisinteresse geben kann. Dies scheint aktuell dann möglich zu sein, wenn von Dozierenden

ein entsprechendes Angebot platziert wird, das als Orientierungsraum verstanden werden kann.

Zwei weitere Fragen lassen sich darüber hinaus festmachen. Erstens: Wie können die Ergebnisse systematisch so an die Schulen zurückgemeldet werden, dass die Studierenden selbst an diesem Prozess beteiligt sind? Momentan geschieht dies gesammelt über die Seminarleitung. Zweitens: Darüber hinaus erscheint es wichtig, die Offenheit auch im Rahmen von Prüfungsformaten aufrecht zu erhalten. Aktuell wird dies erprobt, verlässliche Aussagen lassen sich zu diesem Zeitpunkt allerdings noch nicht treffen.

Literatur

- Budde, Jürgen (2017): Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In: Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 13-26.
- Bohl, Thorsten, Budde, Jürgen & Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Breidenstein, Georg, Hirschauer, Stefan, Kalthoff, Herbert & Nieswand, Boris (2015): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. München: UVK.
- Dannenberg, Clemens, Dorrance, Carmen, Moldenhauer, Anna, Oehme, Andreas & Platte, Andrea (Hrsg.) (2016): Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- de Boer, Heike (2012): Pädagogische Beobachtung. In: de Boer, Heike/Reh, Sabine (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer, 65-82.
- Fischer, Christian, Kopmann, Henrike, Rott, David, Veber, Marcel & Zeinz, Horst (2014): Adaptive Lehrkompetenz und pädagogische Haltung. In: Zierer, Klaus (Hrsg.): Jahrbuch für allgemeine Didaktik 2014. Allgemeine Didaktik für eine inklusive Schule. Baltmannsweiler: Schneider, 16-34.
- Gollub, Patrick, Paulus, David, Rott, David & Veber, Marcel (Hrsg.) (2018): Studentische Forschung im Praxissemester. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (MSB NRW) (o.J.): Ergänzungsstunden. Online unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulpolitik/G8-G9/Fragen-und-Antworten/Ergaenzungsstunden/index.html> (Abrufdatum: 02.01.2018)
- Merkens, Hans (2007): Teilnehmende Beobachtung: Grundlagen – Methoden – Anwendung. In: Weigand, Gabriele/Hess, Remi (Hrsg.): Teilnehmende Beobachtung in interkulturellen Situationen. Frankfurt a.M.: Campus, 23-38.
- Reh, Sabine (2012): Beobachtungen aufschreiben. In: de Boer, Heike/Reh, Sabine (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer, 115-130.
- Sturm, Tanja (2016): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. München und Basel: Ernst Reinhardt.
- Tomasello, Michael (2015): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Trautmann, Matthias & Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: Springer.
- Walgenbach, Katharina (2017): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Wolff, Stephan (2013): Dokumenten- und Aktenanalyse. In: Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 502-513.

Autor*innenangaben

Dr. Robert Baar, Professor für Pädagogik und Didaktik der Grundschule und des Elementarbereichs an der Universität Bremen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schule und Geschlecht, Diversitätssensibler Unterricht, Präkonzepte von Kindern, Außerschulische Lernorte, Professionalisierung von Lehrkräften.

Linda Balzer, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität des Saarlandes und verantwortlich für die Lernwerkstatt Religion Plural (LeRP). Arbeitsschwerpunkte: Interkulturalität und Interreligiosität, Selbstreguliertes und Forschendes Lernen sowie Lehren und Lernen in religionspädagogischen Hochschullernwerkstätten.

Dr. Ralf Benölken ist Professor für Didaktik der Mathematik unter Berücksichtigung sonderpädagogisch relevanter Fragestellungen an der Bergischen Universität Wuppertal. Neben mathematischen Begabungen zählt v.a. Inklusive Bildung unter einem potenzialorientierten Fokus zu seinen Forschungsschwerpunkten.

Marcus Berger, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt Lernwerkstatt an der Universität Erfurt. Forschungsinteressen: Lernen im Kollektiv, problembasierte Lernprozesse, Medienkompetenz.

Leonie Brumm, studentische Mitarbeiterin in der Grundschulwerkstatt/des pädagogischen Labors der Universität Kassel. Ihre Schwerpunkte: Entdeckendes Lernen im Bereich Kunst und Mathematik.

Jenny Diener, studentische Hilfskraft (Didaktik des Sachunterrichts, Universität des Saarlandes), Lernbegleiterin im Grundschullabor für Offenes Experimentieren (GOFEX). Examensarbeit zum Thema ‚Lehrerhandeln im Grundschullabor für Offenes Experimentieren‘.

Dorothee Falkenreck, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Osnabrück im Projekt EKBI des Zentrums für Lehrerbildung und am Institut für Erziehungswissenschaft. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernwerkstatt Inklusion, Inklusion in der Lehrerbildung, Sozialpädagogik, Qualitative Forschungsmethoden.

Dr. Andreas Feindt, abgeordneter Lehrer im Institut für Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Abteilung Schulpädagogik/Schul- und Unterrichtsforschung, Mitarbeit in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Arbeitsschwerpunkte: Forschendes Lernen, Handlungs- und Aktionsforschung, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Heterogenität in der Schule.

Dr. Marc Godau, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt Lernwerkstatt an der Universität Erfurt und Professor für Musikpädagogik an der Fachhochschule Clara Hoffbauer Potsdam. Forschungsinteressen: Innovation, Materialität pädagogischer Praxis, technologievermitteltes Lehren und Lernen, Lehrerinnen- bzw. Lehrerprofessionalisierung, Lernen und Bildung in informellen und formalen Kontexten.

Nikola Götzl, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Osnabrück im Projekt EKBI des Zentrums für Lehrerbildung. Arbeitsschwerpunkte: Lernwerkstatt Inklusion und Inklusion in der Lehrerbildung. Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Stipendienwerk Lateinamerika – Deutschland e.V. (ICALA). Arbeitsschwerpunkte: Internationale Kooperation und Netzwerkarbeit.

Clemens Griesel, studentischer Mitarbeiter in der Grundschulwerkstatt/des pädagogischen Labors der Universität Kassel. Seine Schwerpunkte: Entdeckendes Lernen im Bereich Sachunterricht und die Entwicklung von adressatenübergreifenden Lernumgebungen.

Marek Grummt, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Rehabilitationspädagogik sowie im BMBF-geförderten Projekt Kasuistische Lehrerbildung für den inklusiven Unterricht (KALEI) am Zentrum für Lehrerbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Franziska Herrmann, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Universität Dresden, Grundschulpädagogik/Deutsch. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kreatives und epistemisches Schreiben, Forschendes Lernen, Kindheitsforschung.

Dr. Jeanette Hoffmann, Professorin für Grundschulpädagogik/Deutsch an der Technischen Universität Dresden. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erzählen in Texten und Bildern, Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik, Lese- und Mediensozialisation, Interkulturelles Lernen und Mehrsprachigkeit, Empirische Rezeptions- und Unterrichtsforschung.

Dr. Axel Jansa, Professor für Elementarpädagogik an der Hochschule Esslingen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Elementar- und Hochschuldidaktik, Lernwerkstattarbeit, Portfolioarbeit, Reggio-Pädagogik und Elementarpädagogik in Schweden.

Dr. Lena S. Kaiser, Professorin für Kindheitswissenschaften an der Hochschule Emden/Leer. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kindheitsforschung, Lernwerkstattarbeit und Elementar Didaktik, Theorie-Praxis-Verknüpfung in kindheitspädagogischen Studiengängen, Reggio-Pädagogik.

Dr. Mareike Kelkel ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität des Saarlandes, Arbeitsgruppe Didaktik der Primarstufe, Sachunterricht. Koordinatorin des Verbunds der Lernwerkstätten (VdL) im Rahmen des Projektes SaLUt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung.

Dr. Mirja Kekeritz, derzeitig Postdoc-Stipendiatin des DAAD. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Transition KiTa – Grundschule, Methoden der Kindheitsforschung, Interaktionen in individualisierten Lehr-Lern-Settings.

Pascal Kihm ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität des Saarlandes, Didaktik des Sachunterrichts. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Interaktions- und Kommunikationsprozessen beim Offenen Experimentieren im Grundschullabor für Offenes Experimentieren (Gofex).

Lisa Klauenberg, studentische Mitarbeiterin in der Grundschulwerkstatt/des pädagogischen Labors der Universität Kassel. Schwerpunkte: Entdeckendes Lernen im Bereich Kunst und Deutsch.

Dr. Jens Knigge, Professor für Musikpädagogik an der Nord Universität, Campus Levanger (Norwegen). Forschungsinteressen: Kompetenzentwicklung und -modellierung im Musikunterricht, Interkulturelle Musikpädagogik, Grundlagen der Musikwahrnehmung.

Kathrin Kramer, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Leitungsteam der Lernwerkstatt der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät. Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: democratic education.

Kornelia Lehner-Simonis, Mag^a, Professorin an der Pädagogischen Hochschule Wien. Abschluss des Forschungsprojektes „Kinder als Naturforscher/innen – KaN Kompetenzentwicklung zukünftiger Volksschulpädagog/innen im Rahmen der naturwissenschaftsdidaktischen Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Wien“ 2016.

Dr. Gerd Mannhaupt, Professor für Grundlegung Deutsch an der Universität Erfurt. Forschungsinteressen: Schriftsprachentwicklung, Lernvoraussetzungen im Schriftspracherwerb, Didaktik eines adaptiven Schriftsprachunterrichts, Diagnostik und Förderung im Schriftspracherwerb.

Kathrin Meiners, Lehrkraft für besondere Aufgaben, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der TH Köln. Koordinatorin der Bildungswerkstatt der TH Köln. Arbeitsschwerpunkte: Kindheitspädagogische Didaktik, Praxisbegleitung, ästhetisches Forschen, Entwicklung hochschuldidaktischer Formate.

Dr. Barbara Müller-Naendrup ist Akademische Oberrätin an der Universität Siegen und wissenschaftliche Leiterin der OASE Lernwerkstatt. Tätigkeits- und Forschungsschwerpunkte: Konzeptionelle Entwicklung von Lernwerkstätten, neue Lernkultur an Schulen und Hochschulen.

Dr. Stefanie Nickel ist Vertretungsprofessorin für Schul- und Unterrichtsentwicklung an der Universität Siegen und war bis 2017 Fachbereichsleiterin für Allgemeine Grundschulpädagogik an der Universität Rostock.

Dr. Markus Peschel ist Professor an der Universität des Saarlandes und Leiter der Arbeitsgruppe Didaktik des Sachunterrichts. Er leitet das GOFEX, das sich mit der Vermittlung von Naturwissenschaften in der Grundschullehrerbildung befasst. Im Grundschulverband ist Markus Peschel seit 2015 Fachreferent für Lernkulturen und Vorsitzender (ad Interim) der Landesgruppe Saar.

Dr. Susanne Pietsch, Förderschullehrerin und Diplompädagogin, z. Zt. Abordnung an die Universität Kassel für die Durchführung des PRONET Teilprojekts „Studienelemente inklusiver Bildung“. Arbeitsschwerpunkte: Konzeptionierung, Durchführung und Evaluation von Lehr- und Fortbildungsveranstaltungen u.a. zu den Themen interprofessionelle Kooperation, Förderdiagnostische Kompetenzen.

Dr. Corina Rohen, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bremen im Studienfach Interdisziplinäre Sachbildung/Sachunterricht (Naturwissenschaften). Forschungsschwerpunkte: Heterogenität im Sachunterricht, Hochbegabung bei Kindern, frühe naturwissenschaftliche Bildung.

Dr. David Rott, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrerbildung, forschendes Lernen und schulischer Umgang mit Heterogenität

Dr. Dietlinde Rumpf, Dozentin für Fächerübergreifende Grundschuldidaktik am Institut für Schulpädagogik/Grundschuldidaktik der Universität Halle-Wittenberg, leitet die Lernwerkstatt der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät. Arbeitsschwerpunkte: Fächerübergreifendes und entdeckendes Lernen in Lernwerkstätten und Potenziale von Bewegung/Rhythmik in Lernprozessen von Kindern im Grundschulalter.

Dr. Corinna Schmude, Professorin für inklusive Pädagogik mit dem Schwerpunkt Kindheitspädagogik und Familienbildung an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Mathematische frühe Bildung im Kontext von Lernwerkstattarbeit, Inklusion, inklusive Pädagogik, mathematische Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften.

Dr. Ralf Schneider, wissenschaftlicher Mitarbeiter des Instituts für Erziehungswissenschaft und Leiter der Grundschulwerkstatt/des pädagogischen Labors der Universität Kassel. Arbeitsschwerpunkte: Forschendes Lernen, Hochschuldidaktik/Innovationen in der Lehrerinnen- bzw. Lehrerbildung, Gestaltung lernförderlicher Lernumgebungen, regionale Schulentwicklung und Professionalisierung.

Miriam Schöps, wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMBF-Projekt Kasuistische Lehrerbildung für inklusiven Unterricht (KALEI) am Zentrum für Lehrerbildung und Leitungsteam der Lernwerkstatt Erziehungswissenschaften, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Schwerpunkte: Lernbegleitung, inklusionsorientierte Lehrer- bzw. Lehrerinnenbildung

Dr. Sabrina Schude ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel und zuständig für das Projekt ‚Verzahnung der Studienwerkstätten‘ und den Aufbau des Studienwerkstatt-Labors Lehramt. Forschungsschwerpunkte: Studienwerkstätten, Forschendes Lernen, Leistungsfähigkeit, Selbstkonzept.

Martin Schweda, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Technischen Universität Dresden, Grundschulpädagogik/Deutsch. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschlechterübergreifende Lese- und Mediensozialisationsforschung, Qualitative Interviewforschung, Forschendes Lernen.

Dr. Siglinde Spuller, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik/Grundschuldidaktik im Arbeitsbereich Fächerübergreifende Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Spiel als Dimension fächerübergreifenden Lernens, Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im schulischen Kontext.

Dr. Ulrike Stadler-Altmann, Professorin, Ordinaria an der Freien Universität Bozen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Empirische Schul- und Unterrichtsforschung, Lernumgebungen, Professionsforschung, Lehrerinnen und Lehrer, Kooperativer Theorie-Praxis-Transfer, Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft.

Sven Trostmann, wissenschaftlicher Mitarbeiter/Universitätslektor an der Universität Bremen im Studienbereich Erziehungswissenschaft, Elementar- und Grundschulpädagogik und verantwortlicher Mitarbeiter der Grundschulwerkstatt (GSW). Arbeitsschwerpunkte: Reformpädagogik, Lernwerkstattarbeit und Praktikumskoordination.

Dr. Marcel Veber vertritt die Professur ‚Inklusion aus sonderpädagogischer Perspektive‘ an der Universität Osnabrück und ist Gastprofessor an der Universität Halle. Schwerpunkte: Forschendes Lernen, Lernwerkstattarbeit, Inklusive Fachdidaktik sowie Lehrerinnen- bzw. Lehrerbildung.

Dr. Hartmut Wedekind, Professor für Frühpädagogik und -didaktik mit den Schwerpunkten Naturwissenschaften, Mathematik und Technik an der ASH Berlin. Leiter des Kinderforscherzentrums HELLEUM. Seine Schwerpunkte sind MINT-Bildung im Kontext von Lernwerkstätten, Unterstützung nationaler und internationaler Lernwerkstattprojekte.

Mark Weisshaupt, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Unterrichts- und Schulkulturen an der PH FHNW und Verantwortlicher der Lernwerkstatt SPIEL. Arbeitsschwerpunkte: Spiel in Gesellschaft und Bildung, Interaktion und Identitätswandel in Spiellernprozessen sowie Rollen- und Generationenforschung.

Unter dem Titel „Struktur und Handlung in Lernwerkstätten – Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung“ greift der fünfte Band der Reihe „Lernen und Studieren in Lernwerkstätten“ die Frage nach dem Verhältnis von strukturellen Bedingungen und konkretem Handeln von Akteurinnen und Akteuren in Hochschullernwerkstätten auf.

Seit der Umstrukturierung der Hochschulen und Bildungsgänge im Rahmen der Bologna-Reformen ist das Studium strukturierter und formalisierter geworden. In Lernwerkstätten wird demgegenüber weiter daran festgehalten, hochschuldidaktische Räume für selbstbestimmte und selbstregulierte Lernprozesse zu eröffnen. Was bedeutet diese Situation für die Arbeit in Hochschullernwerkstätten? Der vorliegende Band versammelt insgesamt 24 Beiträge, die theorie- wie empiriegestützt dieser Frage nachgehen und das Verhältnis von Struktur und Handlung in Lernwerkstätten erörtern.

Die Reihe „Lernen und Studieren in Lernwerkstätten – Impulse für Theorie und Praxis“ wird herausgegeben von Barbara Müller-Naendrup, Hartmut Wedekind, Markus Peschel, Eva-Kristina Franz und Johannes Gunzenreiner.

Die Herausgeber

Robert Baar, Dr. phil., Professor für Pädagogik und Didaktik der Grundschule und des Elementarbereichs an der Universität Bremen.

Andreas Feindt, Dr. phil., Abgeordneter Lehrer am Institut für Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Arbeitsbereich Schulpädagogik/Schul- und Unterrichtsforschung.

Sven Trostmann, wissenschaftlicher Mitarbeiter/Universitätslektor im Studienbereich Erziehungswissenschaft der Elementar- und Grundschulpädagogik an der Universität Bremen.

978-3-7815-2304-3

