

Lernen und Studieren in Lernwerkstätten



Mirja Kekeritz / Ulrike Graf / Andreas Brenne /
Monika Fiegert / Eva Gläser / Ingrid Kunze
(Hrsg.)

Lernwerkstattarbeit als Prinzip

Möglichkeiten für Lehre und Forschung

*Kekeritz / Graf / Brenne /
Fiegert / Gläser / Kunze*
Lernwerkstattarbeit als Prinzip

Lernen und Studieren in Lernwerkstätten

Impulse für Theorie und Praxis

Herausgegeben von

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

Mirja Kekeritz
Ulrike Graf
Andreas Brenne
Monika Fiegert
Eva Gläser
Ingrid Kunze
(Hrsg.)

Lernwerkstattarbeit als Prinzip

Möglichkeiten für Lehre und Forschung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2017

k

Der vorliegende Band ist aus der 8. internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten hervorgegangen, die im Februar 2015 an der Universität Osnabrück unter dem Thema „Lernwerkstatt als Prinzip – Möglichkeiten für Lehre und Forschung“ stattfand.

Das Logo der Tagung basiert auf einer Arbeit aus dem Kinderwerk, der Forschungs- und Lernwerkstatt für die Bildung im Alter von drei bis zehn Jahren an der Universität Osnabrück (2014-2016).

Ein herzliches Dankeschön gilt Prof. Claude Wunschik, Universität Osnabrück, für die grafische Umsetzung.

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der Universität Osnabrück und der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.



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>.

2017.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: © Farina Hasak, Medienwerkstatt Linden e.V.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2017.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2150-6

Vorwort der Reihenherausgeberinnen und -herausgeber

Lernwerkstattarbeit hat sich mit ihren mannigfaltigen Potenzialen für Lehre und Forschung mittlerweile an vielen Hochschulen etabliert. Sie bietet Studierenden eine Kultur der Begegnung: einerseits mit Inhalten fachlicher und didaktischer Art, andererseits mit Personen, die sich ihnen diskursiv öffnen. Nicht zuletzt sind Lernwerkstätten an Hochschulen Orte der Begegnung mit sich selbst – im Sinne einer Reflexion des eigenen Lernprozesses in Bezug zur eigenen Biographie.

Lernwerkstätten sind Räume in zweierlei Hinsicht: Es können längerfristig festgeschriebene, real vorhandene Räume oder „pädagogische Räume“ jedweder anderen konkreten Raumorganisation sein, in denen jeweils eine „durch konkrete Kriterien beschriebene pädagogische Arbeit“ (VeLW 2009, 4) stattfindet. Diese konstituiert sich auf Basis eines moderaten Konstruktivismus (Reich 2008) in einem selbstständigen und selbstverantwortlichen Arbeiten der Lernenden, die sich individuell oder in Gruppen mit einer selbstgewählten Fragestellung befassen. Neben dem (Wiederer-)Lernen von Fragen stehen die Dokumentation und die Reflexion des eigenen Lernwegs im Zentrum. Dadurch werden Lernwerkstätten zu Orten forschenden Lernens.

Insbesondere in einer modularisierten Studiumgebung werden für angehende PädagogInnen solche Ausbildungsformate relevant, die ihnen Raum zu Selbst- und Mitbestimmung bieten. In der Lernwerkstattarbeit ruht die Möglichkeit einer forschenden Auseinandersetzung mit Sachthemen; an Phänomenen können Studierende lernen, „den Sachen auf den Grund zu gehen“. Sie erhalten den Raum, ein Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein (Band 1 der Reihe) zu erproben.

In den vergangenen fünf Jahren wurde die Lernwerkstattarbeit auch immer stärker zum Gegenstand dezidierter Forschungsvorhaben. Neben der Frage nach der Wirkung von Lernwerkstattarbeit auf den Kompetenzerwerb von PädagogInnen stehen hierbei insbesondere die detaillierte Beschreibung von und ein sinnverstehender Zugang zu studentischen Reflexionen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses.

Der vorliegende Band thematisiert neben theoretischen Fundierungen zum forschenden Lernen vielfältige Ansätze des forschenden Lernens in der Hochschulbildung. Traditionell wird der Band durch ausgewählte Best-Practice-Beispiele abgerundet.

Wir wünschen vielfältige Einblicke, Möglichkeiten der Fragenentwicklung, spannende Antworten und interessante Diskussionen bei der Lektüre!

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

Literatur

Reich, Kersten (2008): Konstruktivistische Didaktik. Weinheim u.a.: Beltz Verlag.

VeLW (Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V.) (Hrsg.) (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Bad Urach. URL: http://www.ash-berlin.eu/fileadmin/user_upload/pdfs/Studienangebot/Lernwerkstatt/Lernwerkstatt_Positionspapier.pdf (Abrufdatum 15.09.2016).

Zum Titelbild

Wenn Sie die Momentaufnahme aus einem von Studierenden geplanten Angebot in einer Lernwerkstatt für Kindergarten- und Grundschulkinder im *KinderWerk* der Universität Osnabrück betrachten, wen sehen Sie dann in der Rolle einer/s Lernenden und einer/s Lehrenden? Die Kinder, die sich mit der Lernumgebung aktiv auseinandersetzen und dabei die Studierenden in ihr Handeln miteinbeziehen? Die Studierenden, die als zukünftige Professionelle die Kinder in ihrem Tun begleiten und dabei individuellen Fragen forschend begegnen? Oder den/die beobachtenden TeilnehmerIn, der/die mit Hilfe einer Kamera einen explorierenden Blick auf das Geschehen wirft und das gewonnene Datenmaterial anschließend zur Diskussion mit den Studierenden stellt?

Einen Lehr-Lern-Kontext nach dem Lernwerkstattprinzip zu gestalten eröffnet Räume, die Rolle von Lehrenden und Lernenden neu zu erfahren und in den Blick zu nehmen. Dabei werden Gelegenheiten geschaffen, ein Bewusstsein für die vielseitige Ordnung der Beziehungen zwischen Lehren und Lernen auszufertigen.

Im Zentrum des dritten Bandes der Reihe „Lernen und Studieren in Lernwerkstätten“ steht die Frage nach den Möglichkeiten des Lernwerkstattprinzips als produktiven Moments hochschuldidaktischer Entwicklungen. In vielfältiger Weise loten die Autor/innen in ihren Beiträgen das Potenzial sowohl für lehrbezogene als auch forschungsorientierte Felder in der Hochschule aus.

Inhalt

Mirja Kekeritz und Ulrike Graf

Einleitung 9

Teil 1: Lernwerkstattarbeit als Prinzip forschenden Lernens

Silvia Thünemann und Christine Freitag

Forschen lehren und forschen lernen im Werkstattmodus. Konzepte, Erfahrungen und Befunde aus dem Wissenschaftsbetrieb 17

Monika Fiegert und Ingrid Kunze

Forschungswerkstätten in der Lehrerbildung: Theoretischer Anspruch und praktische Umsetzung – aufgezeigt am Beispiel der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung 27

Petra Bükler und Stefanie Meier

Forschende Annäherungen an die kindliche Perspektive: Das Paderborner Zentrum für Kinderbildungsforschung als spezialisierte Hochschullernwerkstatt für Lehramtsstudierende 46

Andreas Brenne

Die Ästhetische Werkstatt – ästhetisch-forschende Zugänge im Kunstunterricht 58

Stefan Brée

Das Lernwerkstattmodell als hochschuldidaktische Herausforderung für die Ausbildung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen 67

Teil 2: Lernwerkstattarbeit als Prinzip hochschulischer Lehre

Dietlinde Rumpf und Miriam Schöps

Reflexion als Gegenstand qualitativer Forschung in der Arbeit der Lernwerkstatt Erziehungswissenschaften/Halle 85

Annika Gruhn und Barbara Müller-Naendrup

„Theoretische Kreativität“ in Hochschullernwerkstätten – ein Plädoyer 100

David Rott, Marcel Veber und Christian Fischer

Forschend lernen im Kontext von individueller Förderung und
inklusive Bildung – Einblicke in die Arbeit des Lehr-Lern-Labors
an der Universität Münster 112

Romina Schmidt, Susanne Riegler und Antje Dupke

„Deutschdidaktische Miniaturen“ – Konzeption und Evaluation eines
Lehrprojektes zur Lernwerkstattarbeit in der Grundschullehrerbildung 123

Maria Hummel und Ralf Schneider

Offene Projektarbeit in der Lernwerkstatt als Form und Ort für
Sprach-Bildung und Bildungssprache 133

Barbara Holub

Auf dem Weg zur Lernwerkstatt. Die Forscher/innenwerkstatt
der Pädagogischen Hochschule Wien – ein Entwicklungsprojekt 147

Anna-Sophia Jochums

Lernwerkstattarbeit mit E-Portfolioeinsatz.
Entwicklung der Handlungskompetenzen von Studierenden begleiten 158

Teil 3: Raum im Spiegel von Lernwerkstattarbeit

Claus Stieve

Szenischer Raum. Zur Vieldeutigkeit pädagogischer Lernorte 171

Hartmut Wedekind und Corinna Schmude

Werkstätten an Hochschulen –
Orte des entdeckenden und/oder forschenden Lernens 185

Elisabeth Rangosch-Schneck

Nachgefragt: Lernhindernisse und -widerstände in der Lernwerkstattarbeit?
Anmerkungen zu spezifischen Herausforderungen für Lernende und
Lehrende in Seminarangeboten für (Lehramts-)Studierende 201

Autorinnen- und Autorenbeschreibungen 213

Mirja Kekeritz und Ulrike Graf

Einleitung

Aktuell existieren an einer Vielzahl von Hochschulen kontrovers diskutierte Bemühungen, die Ausbildung von angehenden PädagogInnen und ErziehungswissenschaftlerInnen in einen engeren Praxis- sowie Forschungszusammenhang zu stellen und dabei neue Formen hochschulischer Lehre zu etablieren (vgl. u.a. Qualitätsoffensive Lehrerbildung, BfBF 2016). Lernwerkstätten an Hochschulen folgen seit mehr als 30 Jahren dem Postulat der Einheit von Lehre und Forschung unter Einbezug einer engen Theorie-Praxis-Verzahnung und bergen als Hochschuleinrichtung ein besonderes Potenzial. Erscheinungsform, konzeptionelle Grundlagen, Schwerpunktsetzungen in Lehre und/oder Forschung wie auch Wirkungsfelder der Hochschullernwerkstätten können (je nach Hochschule) unterschiedlich ausgestaltet sein, doch geeint werden diese hochschulischen Einrichtungen von einem grundlegenden Verständnis: *Lernwerkstattarbeit als Prinzip*.

Lernwerkstattarbeit im Hochschulbereich fußt basal auf Prinzipien der Autonomie von Individuen sowie der kommunikativen Kooperation, der Handlungsorientierung, des forschenden Lernens, der Initiierung innovativer Prozesse und der Anregung einer reflexiven Distanz zu den eigenen, aktuellen wie biografisch zurückliegenden (Lern-)Prozessen (vgl. Coelen & Müller-Naendrup 2013, 13). Als Richtschnur, die das eigene Denken und Handeln anleitet, eröffnet das *Prinzip Lernwerkstattarbeit* den Lernenden bzw. den Studierenden Möglichkeiten, „selbstbestimmt und eigenverantwortlich zu handeln und die dazu erforderlichen Fähigkeiten zu entwickeln“ (VeLW 2009, 7). *Lernwerkstattarbeit* eröffnet Räume für Reflexionen individueller Lehr-Lern-Prozesse und initiiert eine produktive Unterbrechung des Hochschulalltages. Diese Epoché¹ schafft Räume, um die Beziehung zwischen Lehren und Lernen neu zu ordnen (vgl. Schude 2016, 10f.) und Lernprozesse anders zu denken. Zudem umfasst das Werkstattprinzip jene Zugänge, die von Zeit für Verständigungen über den zu verhandelnden Gegenstand gekennzeichnet sind, um erworbene Lehr-Lern-Konzepte erfahrungsbasiert weiterentwickeln zu können. Dies ist insbesondere für zukünftige Professionelle in pädagogischen Feldern von Bedeutung, weil gerade diese gefordert sind, „sprunghafte oder gebrochene Lernprozesse von Kindern [oder anderen Perso-

1 Edmund Husserl bezeichnet damit die Methode der Zurückhaltung und Distanzierung von vor-gefassten Urteilen gegenüber den Weltphänomenen, um dadurch zu substantiellen Erkenntnissen über das Wesen der Dinge zu gelangen (Husserl 2009, 73).

nengruppen] kompetent zu begleiten, [so] sind authentische Erfahrungen mit der eigenen Lernerrolle und mit intensiven Forscherdialogen berufsnotwendig. Sie brauchen einen geschützten Ort, um Resonanz Erfahrungen machen zu können und behutsames Mitforschen zu erlernen“ (Hagstedt 2016, 33). Ferner spiegeln Hochschullernwerkstätten eine Interdisziplinarität wider, wenn sie als Ort von Kommunikations- und Kooperationsprozessen zwischen den Bildungs- und Fachwissenschaften sowie den Fachdidaktiken fungieren.

Die 8. internationale Fachtagung der Hochschullernwerkstätten an der Universität Osnabrück im Februar 2015 setzte sich mit den genannten Aspekten unter dem Fokus „Lernwerkstatt als Prinzip – Möglichkeiten für Lehre und Forschung“ auseinander. Dabei wurden sowohl Konzepte von Hochschullernwerkstätten als Räume für Lehre und Forschung wie auch Lernwerkstattarbeit als Prinzip für Forschung und Lehre im Wissenschaftskontext beleuchtet.

Im vorliegenden dritten Band der Reihe „Lernen und Studieren in Lernwerkstätten“ greifen die Autor/innen der Beiträge die Frage nach den Möglichkeiten des Prinzips Lernwerkstattarbeit als produktivem Moment hochschuldidaktischer Entwicklungen auf und loten das Potenzial sowohl für lehrbezogene als auch forschungsorientierte Felder in der Hochschule in unterschiedlichen Weisen aus.

Der erste Teil des Bandes ist dem Thema der *Lernwerkstattarbeit als Prinzip forschenden Lernens* gewidmet. *Silvia Thünemann* und *Christine Freitag* entfalten in ihrem Beitrag die Bedeutung von Forschungswerkstätten in der Bearbeitung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Lehrerbildung, indem sie Chancen und Grenzen beleuchten. Die beiden Autorinnen stellen dabei verschiedene Formen von Werkstattarbeit vor und setzen sich mit Beispielen der Praxisforschung kritisch auseinander.

Ausgehend von der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung gehen *Monika Fiegert* und *Ingrid Kunze* theoretischen Ansprüchen wie praktischen Umsetzungsmöglichkeiten von Forschungswerkstätten in der Lehrerbildung nach. Von Interesse ist dabei vor allem die Frage nach der Kompetenzentwicklung von Studierenden im Rahmen von teambasierten Forschungs- oder Evaluationsvorhaben, die in Kooperation mit Schulen in der Region durchgeführt werden. In den zwei Beispielen aus der Forschungswerkstatt gilt das besondere Augenmerk der Entwicklung studentischer Reflexionsfähigkeit.

Petra Büker und *Stefanie Meier* führen in ihrem Beitrag in das Paderborner Zentrum für Kinderbildungsforschung ein, das als spezialisierte Hochschullernwerkstatt für Lehramtsstudierende eingerichtet worden ist und den Ansatz forschenden Lernens durch entsprechende Projekte mit Kindern umsetzt. Dieses didaktische Konzept verbindet systematisches Forschen mit empiriebasiertem Reflektieren unter dem Fokus auf die Kinderforschung.

Eine besondere Werkstattform stellt *Andreas Brenne* mit der Ästhetischen Werkstatt vor, die als didaktischer Ort einer kunstpädagogischen Praxis im Zusammenhang mit ästhetischem Lernen ihren Einsatz in der Schule findet. Brenne arbeitet die Stärken des Prinzips der Ästhetischen Werkstatt anhand eines Beispiels aus dem Kunstunterricht einer dritten Klasse heraus.

Stefan Brée beschließt den ersten thematischen Teil mit der Darstellung der theoretischen Grundlagen des Lernwerkstattmodells im Studiengang „Bildung und Erziehung im Kindesalter“ an der HAWK Hildesheim (Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim/Holzminde/Göttingen). Anhand zahlreicher Praxisbeispiele beschreibt er, wie in kindheitspädagogischer Fokussierung Forschung, Lehre und Praxis im Bachelorstudiengang ineinandergreifen und Studierende auf diese Weise nachhaltig Kompetenzen für berufliche Tätigkeit aufbauen können.

Den der *Lernwerkstattarbeit als Prinzip hochschulischer Lehre* gewidmeten zweiten Teil des Bandes eröffnen *Dietlinde Rumpf* und *Miriam Schöps* mit einer interessanten Perspektive auf die Hochschullernwerkstattarbeit mit Studierenden für die Sekundarstufe. Die Autorinnen haben studentische Reflexionsgespräche, die in zwei lernwerkstattorientierten hochschuldidaktischen Settings audiographiert wurden, qualitativ analysiert; sie präsentieren Einblicke in die studentische Reflexionsfähigkeit und deren Themenfelder. Schließlich diskutiert der Beitrag anhand der zwei vorgestellten Lernwerkstattprojekte, inwiefern in veränderten hochschulischen Lern(werkstatt)kontexten neue Möglichkeiten der Reflexion als Element der individuellen Professionalisierung angehender Sekundarschullehrkräfte angestoßen werden können.

Annika Grubn und *Barbara Müller-Naendrup* verfolgen das „Theorie-Praxis-Dilemma“ der Lehrerbildung anhand der Fragestellung, welche Raum- und Seminarekonzepte in Hochschullernwerkstätten individuelle Lernprozesse im Rahmen einer kreativen und konstruktiven Auseinandersetzung mit Theorie initiieren können. In ihrer Argumentation legen die Autorinnen dar, wie eine inspirierende Lernumgebung und verschiedene hochschuldidaktische Varianten der Theorievermittlung Lerngelegenheiten für einen individuellen Umgang mit theoretischen Implikationen schaffen können, und liefern somit wichtige Impulse für die Ausbildung von Lehramtsstudierenden in Hochschullernwerkstätten.

David Rott, *Marcel Veber* und *Christian Fischer* thematisieren Professionalisierungsprozesse im Hinblick auf inklusive Bildungssettings. Sie zeigen anhand dreier Teilprojekte des Lehr-Lern-Labors der WWU Münster auf, wie adaptive Lehrkompetenzen im Sinn eines potenzialorientierten Umgangs mit Diversität angebahnt werden können. Das erste Teilprojekt fokussiert mit dem „pädagogischen Doppeldecker“ und dialogischem Lernen die auch im universitären Kontext anzustrebende Kongruenz von Inhalt und Methode. Das zweite Teilprojekt stellt

ein Praxisangebot in inklusiven Schulen zur Entwicklung einer größeren Inklusionssensibilität vor. Im dritten Projekt wird ein zweisemestriges Forschungspraktikum beschrieben, in dem die Studierenden die wissenschaftliche Forschungsarbeit von SchülerInnen von der Generierung einer Frage bis zu der Präsentation von Ergebnissen begleiten. Dabei erweisen sich diagnostische Kompetenzen als zentrales Element der Lernprozessbegleitung, für deren noch unbefriedigende Übertragungsfähigkeit in die Schulpraxis weitere Entwicklungen angedeutet werden.

Romina Schmidt, Susanne Riegler und *Antje Dupke* präsentieren in ihrem Beitrag aufschlussreiche Evaluationsergebnisse aus ihrem Lehrprojekt „deutschdidaktische Miniaturen“ und widmen sich dabei auch der Frage, wie Studierende zu erfahrungsbasierten Reflexionen offener Lernarrangements, welche die Studierenden planen, vorbereiten, durchführen und/oder selbst erproben, angestoßen werden können. Zudem weisen die Autorinnen die Möglichkeiten und Grenzen solcher werkstattorientierten Lehrprojekte im Rahmen hochschulischer Lehrerbildung auf.

Maria Hummel und *Ralf Schneider* beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit der Förderung von Bildungssprache insbesondere im Hinblick auf Sprache(n) heterogener Lerngruppen in offenen Lernsettings. Anhand eines selbst erstellten Orientierungsrahmens für die Gestaltung offener, sprachbildungs- und bildungssprachfördernder Lernumgebungen werden Kriterien vorgestellt, mittels derer Studierende Angebote planen und reflektieren. Dabei fragen die AutorInnen nach geeigneten Interventions- bzw. Reflexionszeitpunkten und -formaten, um die Förderpotenziale in den konkreten Werkstattangeboten gleichermaßen für die Studierenden wie die Kinder möglichst auszuschöpfen.

Barbara Holub zeichnet in ihrem Beitrag den Erfahrungsweg nach, den die ForscherInnenwerkstatt der PH Wien genommen hat, die sowohl den Kindern beider (hochschulinternen) Praxisschulen als auch den Studierenden zur Verfügung steht. Ihre Erfahrungswerte plädieren dafür, Hochschullernwerkstätten nicht nur zu einem Ort methodisch-didaktischer Praxis zu machen, der gewisse Erfahrungen und Umsetzungsmöglichkeiten bietet, sondern auch zu einem Raum, in dem Studierende selbst in einen Forschungsprozess (im Sinne forschenden Lernens) treten können.

Der Beitrag von *Anna-Sophia Jochums* dokumentiert die Erprobung eines Seminarformats, in dem Lernwerkstattarbeit und die Nutzung eines E-Portfolios verknüpft wurden. Sie weist die gemeinsamen Begründungslinien auf, mit denen Hochschullernwerkstätten als auch die Portfolioarbeit Eingang in die Arbeit mit Studierenden finden. Aus ihren Erfahrungen ableitend formuliert die Autorin zentrale Anforderungen für eine gelungene Umsetzung des Instruments Portfolio im Rahmen von hochschuldidaktischer Lernwerkstattarbeit.

Der dritte Teil des Bandes befasst sich mit ‚Raum‘ im Spiegel von Lernwerkstattarbeit. Claus Stieve setzt sich in seinem Beitrag substanziell mit der Bedeutung und Funktion räumlicher Aspekte in pädagogischen Prozessen auseinander. Unabhängig von konkreten architektonischen Szenarien in Lernwerkstätten wird das Wirkungsgefüge von szenisch-räumlichen Dimensionen exemplarisch identifiziert und im Hinblick auf produktiv-irritative Momente der Bildungsarbeit in Werkstätten analysiert. In diesem Zusammenhang wird ein experimentelles Didaktik- und Architekturprojekt an der TH Köln vorgestellt.

Hartmut Wedekind und Corinna Schmude vergleichen in ihrem Beitrag zwei unterschiedliche Lehr-Lern-Formate, denn Lernwerkstattarbeit und Praxisforschungswerkstatt werden beide oft verkürzt mit dem Begriff Lernwerkstatt umschrieben. In ihren Ausführungen erläutern sie theoretisch fundiert die Unterschiede zwischen entdeckendem und forschendem Lernen. Trennlinien werden zudem zwischen der Lernwerkstattarbeit und der Forschungswerkstatt aufgezeigt. Beispielfhaft wird dies zum einen an der naturwissenschaftlichen Lernwerkstatt und zum anderen an der Praxisforschungswerkstatt der Alice-Salomon-Hochschule anschaulich dargelegt.

Im Beitrag von Elisabeth Rangosch-Schneck geht es um das irritative Moment der Werkstattarbeit. Offenbar fordern offene und impulsreich vorbereitete Lernumgebungen nicht nur Lernende zu individuellen Explorationen heraus, sondern evozieren auch Widerstand und Ablehnungen – augenscheinlich besonders bei mit dem Werkstattformat noch wenig vertrauten Studierenden. Auf der Basis einer qualitativen Erhebung beschreibt die Autorin konkrete Lernhindernisse und leitet mögliche Konsequenzen ab.

Mit diesem Band wollen wir vor allem Anregungen für Studiengänge bieten, die für pädagogisch-didaktische Kontexte qualifizieren. Denn angesichts einer anhaltend wenig vielfältigen Lernkontexterfahrung der Studierenden kommt den Hochschulen im Rahmen ihrer Professionalisierungsangebote die Bedeutung einer Wandlungsstätte zu, in der biografisch erworbene Lehr-Lern-Konzepte erfahrungsbasiert befragt und weiterentwickelt werden können.

Ein herzliches Dankeschön sagen wir Frau Sina Lüdemann (Universität Osnabrück) und Herrn Jonas Fischbach (Pädagogische Hochschule Heidelberg), die uns bei der Erstellung des Bandes mit ihrer redaktionellen Sorgfalt tatkräftig unterstützt haben.

Wir wünschen den Leserinnen und Lesern gewinnbringende Einblicke in die Chancen des Lernwerkstattprinzips an Hochschulen.

Osnabrück und Heidelberg, im Januar 2017

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BfBF) (2016): Qualitätsoffensive Lehrerbildung. URL: <https://www.bmbf.de/de/qualitaetsoffensive-lehrerbildung-525.html> [Abrufdatum 21.03.2016].
- Coelen, Hendrik; Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.) (2013): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Franz, Eva-Kristina (2016): Lernwerkstätten an Hochschulen. In: Sabrina Schude; Dorit Bosse & Jens Klusmeyer (Hrsg.): Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, 87-106.
- Hagstedt, Herbert (2016): Lernen im Selbstversuch. In: Sabrina Schude; Dorit Bosse & Jens Klusmeyer (Hrsg.): Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, 27-36.
- Husserl, Edmund (2009): Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Schude, Sabrina (2016): Studienwerkstätten als bedeutsame Lernumgebung in Hochschule und Schule. In: Sabrina Schude; Dorit Bosse & Jens Klusmeyer (Hrsg.): Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, 9-26.
- VeLW (Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V.) (Hrsg.) (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Bad Urach. URL: http://www.ash-berlin.eu/fileadmin/user_upload/pdfs/Studienangebot/Lernwerkstatt/Lernwerkstatt_Positionspapier.pdf [Abrufdatum 18.09.2016].

Teil 1: Lernwerkstattarbeit als Prinzip forschenden Lernens

Lizenziert für pascal.kihm@uni-saarland.de.

© 2017 Verlag Julius Klinkhardt. Alle Rechte vorbehalten. Keine unerlaubte Weitergabe oder Vervielfältigung.

Silvia Thünemann und Christine Freitag

Forschen lehren und forschen lernen im Werkstattmodus. Konzepte, Erfahrungen und Befunde aus dem Wissenschaftsbetrieb¹

Abstract

Forschungswerkstätten werden von den Autorinnen als Prozesse verstanden, an denen Forschungsvorhaben im Beratungs- bzw. Gruppenkontext konzipiert, erprobt, gelegentlich verworfen, begleitet und ausgewertet werden. Forschungswerkstätten sind „in“, lassen angesichts zunehmend verlangter Forschungspraxis in universitären Bildungsgängen allerdings auch die Frage aufkommen, wie gute Konzepte angesichts schlechter Betreuungsrelationen verwirklicht werden sollen. Im Aufsatz werden in einem ersten Schritt verschiedene Konzeptionen von Forschungswerkstätten hinsichtlich ihres Anspruchs, forschendes Studieren zu ermöglichen, vorgestellt. In einem weiteren Schritt werden anhand konkreter Praxisbeispiele aus den Forschungswerkstätten der Standorte Bremen und Paderborn die Chancen, aber auch Grenzen und Herausforderungen der Arbeit in Forschungswerkstätten aufgezeigt.

Einleitung:

Forschen lehren und forschen lernen im Werkstattmodus

Lehramtsstudierende beklagen häufig eine universitäre Lehre voller verinselter Theoriebestände und erhoffen sich von ihren Praxisphasen vorgelebte Beispiele für den Alltag ‚guter Lehrerinnen und Lehrer‘ bzw. eindeutige Handlungsanweisungen für einen gelingenden Unterricht. Unbeachtet bleiben bei diesem Wunsch die Strukturproblematik und die Unsicherheit des pädagogischen Feldes, vor deren Hintergrund eine ‚Wiederholbarkeit‘ im Sinne einer *Best Practice* für den Alltag nicht möglich scheint. Es ist also sicher keine „Punkt-für-Punkt-Übertragung“ (Combe & Kolbe 2008, 861) von theoretischem Wissen in die praktische Tä-

¹ Dieser Aufsatz ist die veränderte und erweiterte Fassung unseres Beitrags „Brücken bauen in der Werkstatt: Die Bedeutung von Forschungswerkstätten in der Bearbeitung des Theorie-Praxisverhältnisses in der Lehrer/innenbildung“. In: Katenbrink u.a. (Hrsg.) 2015).

tigkeit, welche die pädagogische Handlungsfähigkeit normiert; vielmehr ist eine ‚Aufschichtung‘ komplexer theoretischer, erfahrungspraktischer und reflexiver Wissensbestände notwendig, auf denen pädagogische Professionalität zuallererst gedeihen kann. Wie aber kann aus hochschuldidaktischer Sicht eine solche ‚Aufschichtung‘ gelingen, wenn am Ende die Schichten nicht isoliert übereinander, sondern wohl proportioniert und ineinander integriert existieren sollen?

Der Begriff des forschenden Studierens ist, wenn es um die Frage der Vermittelbarkeit des Theorie-Praxis-Verhältnisses – und damit auch des Übergangs von der Hochschule in die Schulpraxis – geht, sowohl in bildungspolitischen Forderungen als auch in hochschuldidaktischen Formaten vielfach zu einer Art Zauberformel geworden. Durch forschendes Studieren soll die Trennung von Theorie und Praxis überwindbar werden. Häufig bleibt es allerdings bei dieser Formel, ohne dass ausreichend deutlich würde, was das Forschende an dieser Art des Studierens oder das Studierende an dieser Art der Forschung sei. Unberücksichtigt bleibt dabei auch die Frage, in welchem institutionellen Setting forschendes Studieren möglich sei. In den folgenden Ausführungen wird die Arbeit in Forschungswerkstätten zum Anlass genommen, Möglichkeiten forschenden Studierens zu konkretisieren, die Chancen, berufsbezogene Erfahrungsbestände zu erlangen, anhand konkreter Praxisbeispiele kritisch zu beleuchten und zugleich Grenzen dieser Arbeit auszuloten. Dabei folgen wir der gemeinsamen Konzeption der erziehungswissenschaftlichen Forschungswerkstätten an den Universitäten Bremen und Paderborn.

1 Annäherung an einen viel verwendeten Begriff: Zur Konzeption von Forschungswerkstätten

Der Begriff der Werkstatt findet hochschuldidaktisch eine vielfältige Verwendung (vgl. Riemann 2005; Breuer 2010, 134). Dabei ist zu sehen, dass insbesondere die Begriffe Lernwerkstatt und Forschungswerkstatt oft synonym verwendet werden und nicht klar voneinander getrennt sind. Dieses führt immer wieder zu Aushandlungsprozessen und zu Fragen wie: Was ist eine Lernwerkstatt? Was ist das Forschende in Forschungswerkstätten? Welche Schnittmenge existiert durch den gemeinsam geteilten Werkstattmodus? In der einschlägigen Literatur zu Forschungswerkstätten und auch in deren praktischer Ausgestaltung sind zwei Formen von Forschungswerkstätten zu unterscheiden. Zum einen ist dieser Begriff in der Qualitativen Sozialforschung verortet und meint im engeren Sinne „soziale Arrangements, in denen die Teilnehmer ihre eigenen Forschungsfragestellungen verfolgen und gemeinsam mit anderen ihre Daten bearbeiten“ (Riemann 2005, 2). Diese Art von Forschungswerkstätten – sie werden oftmals auch Interpretati-

onsforen genannt – ist mittlerweile an vielen Universitäten eingerichtet.² Sie gehen auf die Tradition von Anselm Strauss zurück und spiegeln seine Auffassung einer „Kultur der Grounded Theory“ (Strauss 1991, 354) wider, in der Forschungsergebnisse innerhalb eines kommunikativen Prozesses, also in dialogischen Suchbewegungen, gewonnen werden.

Innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge beruft sich das Konzept Forschungswerkstatt in einem zweiten, erweiterten Sinne auch auf diese kommunikative Prämisse, versteht sich darüber hinaus aber konkret als Ort, an dem Studierende – überwiegend Studierende der Lehrämter, gelegentlich auch in Kooperation mit Studierenden fachwissenschaftlicher Studiengänge – durch eigene begleitete Forschungsvorhaben Professionswissen, also Wissen über ihr zukünftiges Praxisfeld generieren. Diese Form von Forschungswerkstätten gewinnt auch angesichts veränderter Studienstrukturen an Standorten der Lehramtsausbildung eine zunehmende Bedeutung. Ihre Ausgestaltungsformen weisen eine enorme Spannbreite aus: Sie unterscheiden sich konzeptuell hinsichtlich ihrer Einbettung in Studienstrukturen, der Frage, mit welcher Intensität kooperierende Schulen durch Praxispartnerinnen und Praxispartner involviert sind, aber auch hinsichtlich verschiedener Formate forschenden Studierens wie beispielsweise der Praxisforschung oder der kasuistischen Fallarbeit. Neben der Funktion des kommunikativen Austauschs über eigene Forschungsarbeiten steht häufig die Aufgabe einer forschungsmethodischen Qualifizierung im Mittelpunkt, die entweder als eine Art gesonderter Schulung verlaufen kann oder als den Forschungsprozess begleitende und somit eher funktional-problemorientierte Art des Kompetenzerwerbs. Wie immer die lokale Ausgestaltung auch ist, gemeinsam haben diese Formen von Forschungswerkstätten neben dem frühen Zugang zu wissenschaftlicher Forschung für teilnehmende Studierende auch die konsequente Bearbeitung von praxisrelevanten Forschungsfragen sowie eine Forschungsberatung, die die „neuralgischen Stellen im studentischen Forschungsprozess“ (Idel & Thünemann 2014, 81) reflexiv bearbeitet. Dabei ist die Frage der personellen und räumlichen Ausstattung von besonderer Bedeutung.

2 Formen der Werkstattarbeit

Es ist sicher positiv, wenn eine Forschungswerkstatt – auch – ein fester Ort ist, der mit einer kommunikationsfördernden Infrastruktur und entsprechender Literatur ausgestattet ist; wichtiger als ein solcher Ort scheint jedoch die Frage, welchen Konzeptionen die Werkstattarbeit folgen kann. In der anschließenden Vorstellung

2 Eine (wenn auch nicht vollständige) Auflistung ist unter <http://www.qualitative-forschung.de/information/forschungswerkstaetten/Forschungswerkstaetten.pdf> [03.09.2015] zu finden.

verschiedener Konzeptionen beziehen wir uns auf die beiden Standorte Bremen und Paderborn; wir führen konkrete Praxisbeispiele an und gehen dabei auch der Frage nach damit einhergehenden Herausforderungen nach.

Format 1: Forschungsseminare

Da sind zunächst einmal seminarorientierte Formen zu nennen, wie sie üblicherweise an vielen Standorten angeboten werden. Beispielsweise verfolgen Masterstudierende am Standort Bremen in zweisemestrigen Seminaren ein eigenes bzw. in Kleingruppen gemeinsames Projekt und verbinden erste Forschungszugänge mit ihrer Qualifikationsarbeit. Der späte Zeitpunkt im Studium gewährleistet bei den Teilnehmenden eine hohe Identifikation mit dem Forschungsprojekt und trifft meistens eine berufsbiographisch günstige Ausbildungsphase (vgl. Kunze 2012, 30). Eine zweisemestrige Konzeption erscheint unerlässlich, wenn ein Mindestmaß an Zeit für zirkuläre und kreative Forschungsprozesse vorhanden sein soll. Die Dozentinnen und Dozenten stehen dabei vor der Herausforderung, die Phasen qualitativer Forschung mit der zeitlichen Rahmung von Qualifikationsarbeiten und den Semesterzeiten zu synchronisieren. Eine nicht leichte Aufgabe, wenn zudem die oft abweichenden Zeitlogiken des Praxisfeldes mitbedacht werden wollen. Vielerorts werden begleitende Forschungsarbeiten zum neu eingeführten Praxissemester in Seminarform begleitet; in Paderborn sind das die so genannten Begleitforschungsseminare. Studierende erhalten eine Art „Basiswissen“ nebst „Basiskönnen“ zur Forschung und werden bei ihren individuellen Forschungsvorhaben begleitet und beraten. Da auch hier eine zweisemestrige Konzeption wünschenswert, aber nicht flächendeckend durchführbar ist, wird besonders deutlich, wie unterschiedlich individuelle Qualifikationsstände sind und welche großen Vorteile beispielsweise die Studierenden haben, die bereits eine empirisch orientierte Bachelorarbeit geschrieben haben oder im Unterrichtsfach Pädagogik ein verpflichtendes Forschungsmodul absolviert haben.

Format 2: Interpretationsforen

Als zweites Setting möchten wir die Interpretationsforen anführen, während derer forschende Studierende wie auch Promovierende mit Basiskenntnissen gemeinsam an ihren Daten arbeiten. Solche Foren sind dem Gebot der ‚Deutungsabsicherung‘ in der Qualitativen Forschung geschuldet und dienen dazu, Lesarten zu entwickeln, Forschungsstrategien zu reflektieren und erste Interpretationsansätze kommunikativ zu validieren. Die Teilnehmenden bringen unterschiedliche Methodenkenntnisse mit, lernen voneinander und erleben auf diese Weise konkrete Interpretationsschritte, die in schriftlich dargelegten Studien aufgrund ihrer Darstellungsproblematik nicht immer nachvollziehbar sind. Postuliert werden in

Interpretationsforen flache Hierarchien zwischen Lehrenden, Studierenden und Fortgeschrittenen, jedoch haben unserer Erfahrung nach die Lehrenden eindeutig die Position der „Verfahrensverwalter_innen‘ inne, die immer wieder bestimmte Schritte vorführen“ (Mey & Mruck 2014, 295).

Format 3: Individuelle Forschungsberatung

Die Werkstattarbeit an den Standorten Bremen und Paderborn zeigt, dass eine individuelle Forschungsberatung unerlässlich ist, wenn studentische Forschungsprozesse gelingen sollen. Vor dem Hintergrund eines strukturtheoretisch informierten Professionsverständnisses werden in diesem Kontext nicht nur empirische Ergebnisse besprochen; Beratungssituationen erzeugen auch Reflexionsanlässe, durch die Studierende reflexives Wissen zweiter Ordnung erlangen können (vgl. Feindt 2007, 271). Studierende führen nicht nur akribisch ein verordnetes Verfahren durch, sondern können mit Unterstützung der Beratenden forschungsmethodische Entscheidungen treffen und eigene Ergebnisse rückbezüglich zum Praxisfeld hinsichtlich ihrer Relevanz beleuchten. Für die Lehrenden bedeutet dieses Setting eine Herausforderung, die transparent gemacht werden muss: Sie begleiten den Forschungsprozess und benoten auch das Endprodukt. Auch wenn diese doppelte Rolle viele Fallen birgt, scheint sie uns praktikabel, wenn die Beratungsprozesse zugleich im Sinne einer kommunikativen Validierung der Anforderungen stattfinden. Dazu scheint uns unerlässlich, auch in der individuellen Beratung Gruppensituationen anzubieten, etwa in Formen einer ‚Offenen Werkstatt‘, in der alle, die sich Austausch und Unterstützung wünschen, zusammenkommen. Hier werden in regelmäßigen Abständen und in Form von freiwilligen Workshops auch Inhalte angeboten, die wiederkehrend für forschende Studierende von Bedeutung sind, beispielsweise Übungen für die Interviewführung oder bestimmte Verfahren der Datenaufbereitung und -analyse.

2.1 Beispiele aus der Praxisforschung

Die quantitative Ausweitung von Praxisphasen stellt die Lehramtsausbildung vor neue Herausforderungen. Studierende sollen die pädagogische und fachdidaktische Komplexität des Lehrberufs sowie die verschiedenen Ebenen des Systems Schule kennenlernen und sich sukzessive darin erproben.³ Dabei sollen sie nicht nur ein ‚Mehr an Praxis‘ erfahren, sondern durch Formate des forschenden Studierens Reflexionsanlässe vorfinden, die zu einer „Entwicklung und kritischen Überprüfung berufsbezogener Erfahrungsbestände“ anregen (Combe & Kolbe

³ vgl. beispielsweise dazu das bremische Handbuch zum Praxissester: http://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/single_sites/zfl/Praktika/Handbuch_2014_mit_Praxissester.pdf; [28.08.2015].

2008, 872). Zunächst stehen auch für wachsende Zahlen forschender Studierender die bereits genannten und weitere Formen der begleiteten Forschungspraxis zur Verfügung (vgl. ebd.).⁴ Dabei werden wesentlich mehr Schulen und Lehrkräfte als Praxispartnerinnen und -partner einbezogen als bisher, wodurch eine größere Vielfalt an Forschungsmöglichkeiten gegeben sein dürfte. Für den Kontext der Praxisphasen scheint uns das Konzept der Praxisforschung als ein insbesondere zu bedenkendes, weil darin Interessen aller Beteiligten fruchtbar miteinander verzahnt werden können, auch wenn im Einzelfall Motivation möglicherweise erst noch herbeigeführt werden muss.

Die erziehungswissenschaftliche bzw. fachdidaktische Praxisforschung hat ihre Wurzeln in der Tradition der angloamerikanischen Aktionsforschung (*Action Research*) der 1970er Jahre, die eine Loslösung der Forschung von der Praxis und eine fehlende Umsetzung der Ergebnisse vieler Arbeiten in der Grundlagenforschung kritisierte und mit dem Ansatz der Aktionsforschung „zu einer reflektierten Entwicklung der Bildungspraxis durch die ‚Betroffenen‘“ (Altrichter & Feindt 2004, 419) beitragen wollte. In Deutschland wurde dieser Ansatz in den 1990er Jahren aufgegriffen und in Konzepten der Handlungs- und Praxisforschung weiter entwickelt.⁵ Im Kontext der Lehrer/innenbildung ist Praxisforschung bezogen auf die den Beruf konstituierenden Praxisfelder Schule und Unterricht und gilt deshalb als geradezu ideale Möglichkeit, das eigene (zukünftige) Berufsfeld forschend zu erkunden. „Forschendes Lernen und Intensivierung des Studiums durch Rückkopplung der Praxis an die Theorie (konzeptionell-analytische Funktion der Universität)“ wird etwa von dem Paderborner Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (PLAZ 2015) als ein Kernelement für das gerade eingeführte Praxissemester benannt.⁶ Einzelne Praxisforschungsprojekte folgen einer Konzeption, in der nicht nur forschend Studierende, sondern auch ihre eigene Praxis reflektierende Lehrkräfte beteiligt sind, und scheinen damit konzeptuell einem Ideal nahe zu kommen: Ein Zusammentreffen zwischen Theorie und Praxis durch Akteurinnen und Akteure, die „einander in ihrem geteilten Gemeinsamen wertschätzen“ und durch die es möglicherweise gelingt, „Praxisforscher/innen als eine Art Mittler zwischen den Sphären von Praxis und Theorie, von Selbstreflexion und Forschung ernst zu nehmen.“ (Freitag 2012, 12) Eine so angelegte Praxisforschung löst auch das ihr inhärente Ziel ein, lokal relevantes Wissen und anschlussfähige Ergebnisse für die Kooperationsschulen rückmelden zu können.

⁴ Übersichten über weitere Möglichkeiten, auch unter Berücksichtigung fachdidaktischer Vorhaben, finden sich unter anderem bei Freitag & von Barga 2012 oder auch bei Katenbrink & Wischer & Nakamura 2014.

⁵ Da es sich um unterschiedliche Bezeichnungen einer Forschungsrichtung handelt, verwenden wir im Weiteren den Begriff Praxisforschung.

⁶ Details unter http://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Praesentationen_von_Infoveranstaltungen/UEbergang_Master_und_Praxissemester.pdf [03.09.2015].

Diese Transfereffekte können dann, je nach Forschungsanlass, von den beteiligten Lehrkräften für die eigene Professionalisierung oder, innerhalb der Einzelschule, für die Schulentwicklung genutzt werden. Die Aufgabe der Forschungswerkstatt ist es, neben der Prozesssteuerung immer wieder Reflexionsanlässe zu erzeugen, sodass die Studierenden über das empirisch erlangte Wissen hinaus ein Reflexionswissen zweiter Ordnung (Feindt 2007: 271), also ein Wissen über ihre eigene Forschungspraxis erlangen.

Praxisforschung im Projekt *Balu und Du*

Das Projekt *Balu und Du*, namentlich angelehnt an die intensive Beziehung des bärig-freundschaftlichen Begleiters Balu mit dem Menschenjungen Mogli in Kiplings Dschungelbuch (1894/2004), wurde im Jahr 2002 in Osnabrück ins Leben gerufen. Heute ist das Projekt an weit über fünfzig Standorten vertreten, von denen einer, seit 2009, die Universität Paderborn ist. Das Programm hat zum Ziel, Kinder im Grundschulalter zu fördern, und zwar solche, die von Lehrkräften – aus individuell sehr unterschiedlichen Gründen – als geeignet für das Projekt benannt werden. Die so genannten Moglis sollen – neben Familie und Schule – eine weitere Chance erhalten, sich ihren positiven Anlagen gemäß zu entwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Unterstützt werden sie dabei durch Studierende, so genannte Balus, die sich verpflichten, ‚ihre‘ Moglis über ein Jahr wöchentlich zu treffen.

Am Standort Paderborn sind seitdem laufend durchschnittlich vierzig Studierende am Projekt beteiligt und werden seitens der Universität intensiv in ihrer Arbeit begleitet. Sie führen ein Praxistagebuch und nehmen an Sitzungen teil, in denen Fallarbeit in kollegialen Settings einen Schwerpunkt bildet. Reflexion und Reflexivität sind somit konstituierende Merkmale der studentischen Tätigkeit im Projekt. Im Rahmen studentischer Praxisforschung hat sich über die Jahre bewährt, gegen Ende der Projektlaufzeit die eigenen Tagebuchaufzeichnungen einer Inhaltsanalyse zu unterziehen, um daran die eigene Kompetenzentwicklung vor allem bezüglich vorgenommener Diagnosen und Fördermaßnahmen einschätzen zu können. Ein häufig festgestellter Effekt dabei ist, dass die Studierenden merken, wie schnell sie zu Beginn des Projekts mit angeblichen Diagnosen (des kindlichen Verhaltens, der Eltern-Kind-Beziehungen etc.) waren und wie viel differenzierter die Diagnosen im Laufe der Zeit werden. Eine weitere Erkenntnis ist, dass sie anfangs ihre Tätigkeiten mit den Kindern quasi ‚therapeutisch‘ planen, während ihnen später zunehmend die Gelassenheit zuwächst, die gemeinsame Zeit an sich wichtiger zu finden als deren konkrete Ausgestaltung. Solche Tagebuchanalysen wurden auch immer wieder themenspezifisch von studentischen Gruppen durchgeführt, etwa zum Thema Gesundheitsförderung oder zum Thema Übergangsgestaltung. Inzwischen sind auch manche Bachelor- und Examensarbeiten entstanden, die sich bestimmten Problematiken des Projekts forschend nähern – beispielsweise der Frage

der Beziehung zwischen den Balus und den Eltern oder auch der Bewertung Kollegialer Fallberatung durch Studierende im Projektkontext. Praxisforschung dient also im Rahmen des Projekts sowohl der Professionalisierung der Studierenden als auch der Weiterentwicklung des Projekts.

Das Projekt „Praxisforschung an Ganztagschulen“

Dieses Projekt greift Themenfelder der Entwicklung von Ganztagschulen auf und ist seit vier Jahren in der Bremer Forschungswerkstatt Erziehungswissenschaft eingebunden. Es beruht auf einer Forschungs Kooperation von jährlich ca. 10-15 Masterstudierenden des Lehramtes und einigen Lehrkräften und Schulsozialarbeiterinnen aus bremischen Ganztagschulen, die für einen zweisemestrigen Projektdurchlauf Praxispartnerinnen und -partner werden. Die Studierenden bearbeiten im Rahmen ihrer Masterarbeiten Forschungsfragen aus dem oben genannten Themenfeld, die von den Schulen eingebracht werden. In den universitären Begleitveranstaltungen erlangen die Studierenden sowohl basale Forschungskompetenzen als auch ein Professionswissen über ihr zukünftiges Berufsfeld. Die Forschungsergebnisse werden zum Projektende zu Handlungsempfehlungen aufbereitet und den Schulen zurückgemeldet. Ein „Mehrwert“ für die beteiligten Schulen, die die Ergebnisse für ihre Unterrichts- und Schulentwicklung nutzen können, wird in diesem Projektzuschnitt mitgedacht und ist ein weiteres erklärtes Ziel dieser Praxisforschung. In den Begleitseminaren werden die Teilnehmenden zunächst in die Qualitative Sozialforschung eingeführt und bei der Entwicklung der individuellen Forschungsdesigns begleitet. Insbesondere im zweiten Semester stehen dann die Auswertung der Daten nach der Reflexiven Grounded Theory (vgl. Breuer 2010) und die Aufbereitung der Rückmeldungen im Mittelpunkt.

Auch wenn die Projekte auf ein vorgegebenes Themenfeld fokussiert sind, ist diese Form der Praxisforschung für die begleitenden Dozentinnen und Dozenten sehr arbeitsintensiv. Die verschiedenen Phasen beherbergen viele Herausforderungen, die es zu bewältigen gilt: Während die unterschiedlichen Zeitlogiken der Institutionen Schule und Universitäten die Erhebungsphase erschweren, zeichnen sich gerade in der Phase der Auswertung sehr individuelle Arbeitsverläufe bei den Studierenden ab, sodass die abschließende Präsentationsveranstaltung sehr planungsintensiv ist. Auch bei einem idealtypischen Projektdesign ist die Qualitative Forschung kein lineares Geschehen.

Trotz der vielen Herausforderungen stehen die aufgeführten Chancen dieser Praxisforschung im Vordergrund. Bei der Planung solcher Projekte ist es wichtig, die Chancen mit den Grenzen des Formats abzugleichen, wenn man die ungünstigen Betreuungsrelationen in großen Studiengängen, verbunden mit den personellen und finanziellen Ressourcen der Fachbereiche mitbedenkt.

2.2 Aktuelle Überforderungen durch die modularisierten Studiengänge an der Massenuniversität

Schon Riemann machte 2005 in seiner Mittagsvorlesung bezüglich der Werkstattarbeit darauf aufmerksam, wie schwierig es sei, „die Legitimität und Nicht-Randständigkeit eines solchen sozialen Arrangements in dem lokalen Kontext durchzusetzen und zu sichern“ (Riemann 2005, 4). Das gilt sicherlich für alle oben beschriebenen Variationen von Forschungswerkstätten. Um ein Werkstattkonzept sinnvoll in Studienverläufe zu integrieren, muss es strukturell gut eingebettet sein. Entsprechende personelle und räumliche Ressourcen sind unabdingbar. Dabei ist das Konzept der Forschungswerkstatt in seiner ‚Hochform‘ eines, das auch viele Ressourcen bindet: Individuen und Gruppen werden in zeitaufwändigen Prozessen beraten und begleitet; Prozesse, die im Rahmen eines üblichen Lehrdeputats schwer abzubilden sind. Es sind aber nicht nur die Ressourcen der Lehrenden, die knapp scheinen, auch die Studierenden sind schnell zu überfordern, wenn sie – etwa im Praxissemester – sowohl in ihren Unterrichtsfächern als auch in Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaften forschen sollen – und das neben der zu erlangenden Unterrichtspraxis. Auch im übrigen modularisierten Studienverlauf scheint ‚Zeit für Prozesse‘ häufig eher Luxus als Regelfall. Die notwendigen Freiräume für Forschungsprozesse sind rar in modularisierten Studiengängen. Hinzu kommt, dass die an Grundparadigmen qualitativer Forschungsprozesse orientierte Werkstattarbeit auch nur *eine* Möglichkeit ist, forschende Zugänge zur Praxis zu entwickeln. Erstens bedarf der Zugang einer Freiwilligkeit, die auch mit einem Sich-einlassen-Können und -Wollen verbunden ist, zweitens ist ‚verordnete‘ Forschungswerkstattarbeit für eine aus bis zu über eintausend Personen bestehende Jahrgangskohorte rein kapazitär eine Utopie.

3 Trotz alledem! Ein Plädoyer für den Werkstattmodus

Wenn es nun auch eindeutig ist, dass das Modell Forschungswerkstatt im oben vorgestellten Konzept in der Praxis vielerlei Behinderungen erfährt, so bleibt es aus unserer Sicht doch *eine* Form, die Wertvolles zu leisten vermag. Der Werkstattmodus ist ein wissenschaftlicher Modus, der Studierende das Forschen selbst erleben lässt, nicht (bloß) eine Vorbereitung auf die Forschung. An unseren Beispielen aus der Werkstattpraxis sollte zudem deutlich geworden sein, dass die Werkstattarbeit insbesondere für eine kooperative Praxisforschung sehr geeignet scheint. Im gemeinsamen Forschungsprozess wird Theorie in und an der Praxis überprüft und aus den Ergebnissen des Forschens wird Theorie generiert; Forschung bzw. forschendes Studieren ist also selbst eine Art Brücke, durch die Theorie-Praxis-Verbindungen hergestellt und manche Schluchten überwunden werden können (nicht müssen). Die Forschungswerkstatt ist der Ort, an dem solche Brücken geplant, gestaltet, beschritten und auch verändert werden. Dabei bedarf es an beiden Enden der Brücke

eines tragfähigen Unterbaus, also der forschungsmethodischen und beratungsbezogenen Expertise auf der einen und der Zugänglichmachung des Feldes auf der anderen Seite. Wenn der eigentliche Brückenbau gelungen ist, ist Erkenntnisgewinn *aus* der Praxis *für* die Forschung und *durch* die Forschung *für* die Praxis möglich. Mindestens, so die Hoffnung, verknüpfen sich Theoriewissen, methodisches Können und Reflexivität für die Handelnden in einen Kompetenzgewinn, der ihnen neue Wege des Verstehens und des – schließlich auch schulpraktisch relevanten – professionelleren pädagogischen Handelns eröffnet.

Literatur

- Altrichter, Herbert & Feindt, Andreas (2004): Handlungs- und Praxisforschung. In: Helsper, Werner & Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 449-466.
- Breuer, Franz (2010): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Combe, Arno & Kolbe, Fritz-Ulrich (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 857-875.
- Feindt, Andreas (2007): Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiographischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Freitag, Christine (2012): Einleitung: Praxisforschung in der Lehrerbildung. In: Christine Freitag & Imke von Bergen (Hrsg.): Praxisforschung in der Lehrerbildung. Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung. Berlin: LitVerlag, 11-20.
- Freitag, Christine & Bergen, Imke von (2012): Praxisforschung in der Lehrerbildung. Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung. Berlin: LitVerlag.
- Idel, Till-Sebastian & Thünemann, Silvia (2014): „Hineinstolpern ins Feld“ – Überlegungen zu möglichen Transfereffekten in der Pilotphase von Praxisforschung. In: Stefan Hahn & Gabriele Klein (Hrsg.): Transfer von Praxisforschungsergebnissen. TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation 9, H. 1/2014, 75-90.
- Kipling, Rudyard (1894/2004): Das Dschungelbuch. Hamburg: Dressler Verlag.
- Kunze, Ingrid (2012): Praxisforschung in der Ersten Phase der Lehrerbildung – ein Modell für alle Studierenden und Lehrenden? In: Freitag, Christine & Bergen, Imke von (Hrsg.): Praxisforschung in der Lehrerbildung. Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung. Berlin: LitVerlag, 23-34.
- Mey, Günter & Mruck, Katja (2014): Forschungswerkstätten – Programme, Potenziale, Probleme, Perspektiven. Eine Diskussion unter Beteiligung von Tilman Allert, Bettina Dausien, Günter Mey, Jo Reichertz und Gerhard Riemann. In: Günter Mey & Katja Mruck (Hrsg.): Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen. Wiesbaden: Springer-Verlag, 291-316.
- Riemann, Gerhard (2005): Zur Bedeutung von Forschungswerkstätten in der Tradition von Anselm Strauss. Mittagsvorlesung, 1. Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung, 24.-25. Juli 2005. Online unter: <http://www.berliner-methodentreffen.de/material/2005/riemann.pdf> (Abrufdatum: 28.08.2015).
- Strauss, Anselm (1991): Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink Verlag.

Monika Fiegert und Ingrid Kunze

Forschungswerkstätten in der Lehrerbildung: Theoretischer Anspruch und praktische Umsetzung – aufgezeigt am Beispiel der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung

Abstract

Die Einrichtung von Forschungswerkstätten in der Lehrerbildung erfolgt mit dem Ziel, damit einen adäquaten Ort für den Erwerb komplexer berufsvorbereitender bzw. professioneller Kompetenzen zu etablieren. Der Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, welche Kompetenzen dies sein können und sollen, und entfaltet das in Bezug auf die Evaluations- und die Reflexionskompetenz. Dazu werden die grundsätzlichen Aufgaben von Forschungswerkstätten aufgezeigt und die Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung im Speziellen vorgestellt. Anhand von vier studentischen Projekten wird diskutiert, inwiefern die Studierenden hierbei Anlässe zur Reflexion wahrnehmen und ob es grundsätzlich möglich erscheint, neben der Evaluationskompetenz auch in ernstzunehmender Art und Weise zur Entwicklung von Reflexionskompetenz beizutragen.

Einleitung

Die Etablierung von Forschungswerkstätten¹ an Universitäten mit Lehrerbildung erfreut sich zunehmender Beliebtheit und der Trend zur Neugründung scheint ungebrochen (vgl. z.B. Roters u.a. 2009; Fiegert u.a. 2010, 42ff.; Mey & Mruck

¹ Im Folgenden soll es, wenn wir von Forschungswerkstätten sprechen, nicht um die Konzepte gehen, die auch unter dem Namen ‚Interpretationsforen‘ in der Tradition Anselm Strauß‘ bekannt sind, in denen Studierende eigene Forschungsfragestellungen zu unterschiedlichsten Themen verfolgen und sich untereinander austauschen (analog etwa zu Master- oder Promotionskolloquien usw.). Wir werden in unserem Beitrag ausschließlich die Konzepte/Werkstätten fokussieren, in denen Lehramtsstudierende durch aktive Teilhabe an fachlich bzw. professionsbezogen einschlägigen Forschungsaktivitäten Wissen über ihr zukünftiges Praxisfeld generieren (zur Konzeption dieser beiden unterschiedlichen Zugänge zur Forschungswerkstatt vgl. ausführlich Thünemann & Freitag in vorliegendem Band).

2014, 291ff.). Die Forschungswerkstätten zeichnen sich an den verschiedenen Standorten durch zahlreiche *Gemeinsamkeiten*, aber auch durch *unterschiedliche* Funktionen und Zielsetzungen, durch unterschiedliche Profile aus:

Allen Forschungswerkstätten *gemeinsam* ist zum Beispiel die Zielsetzung der Anbahnung von komplexen Kompetenzen, die sowohl einen Bezug zu professionellen Anforderungen im Lehrerberuf als auch zum Feld der Praxisforschung haben sollen. Die hier angebotenen Formate werden für die Studierenden zunehmend als (Wahl-)Pflichtangebote konzipiert und haben somit weitreichende Bedeutung innerhalb des Lehramtsstudiums. Dass die *Unterschiede* und vielfältigen Formate in ihrer lokalen Ausgestaltung eine große Spannweite umfassen, ist bekannt (verwiesen sei hier auf die ausführliche Darstellung in Koch-Priewe & Thiele 2009, 271ff.); dieser Tatsache soll aber an dieser Stelle angesichts der Fokussierung auf die Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung nicht weiter nachgegangen werden.

Viel wichtiger erscheint in diesem Kontext die Frage danach, *welche* Kompetenzen die Lehramtsstudierenden in Forschungswerkstätten überhaupt erwerben *sollen* (gibt es hinsichtlich der Zielsetzung einen Konsens?) und in der Folge, *welche* Kompetenzen sie an einem solchen Lernort erwerben *können* (ist die Umsetzung der Zielsetzung überhaupt möglich?). Und schließlich: *Was trägt* zum Erwerb welcher Kompetenzen *bei*?

Diesen Fragen wollen wir im Folgenden nachgehen. Im *ersten Teil* werden wir mit Blick auf die grundsätzlichen Aufgaben von Forschungswerkstätten in unserer Lesart (vgl. Fußnote 1) deren Schnittmenge herausarbeiten und uns mit den Begriffen ‚forschendes Lernen‘ (forschende Haltung entwickeln) und ‚Reflexionskompetenz‘ auseinandersetzen – diese beiden Termini tauchen im Zusammenhang mit dem Lernort Forschungswerkstatt immer wieder auf.

Der *zweite Teil* stellt das überarbeitete Konzept der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung vor und arbeitet heraus, inwiefern es dem kleinsten gemeinsamen Vielfachen entspricht und die beiden ‚Basisbegriffe‘ aufgreift.

Im *dritten Teil* werden wir aus der Praxis der Forschungswerkstatt Schulentwicklung an der Universität Osnabrück konkrete studentische Projekte vorstellen, die sich mit der Evaluation der Einführung von Inklusion an einer unserer Kooperationschulen beschäftigten. Wir zeigen daran, welche Anforderungen die Studierenden dabei bewältigen mussten, welche Kompetenzen sie erworben und was sie forschend gelernt haben. Im Zusammenhang damit werden die Grenzen eines möglichen Kompetenzerwerbs durch Forschungsprojekte herausgearbeitet.

Daran schließen sich im *Fazit* grundsätzliche Überlegungen dazu an, was Reflexionskompetenz im Zusammenhang mit forschendem Lernen bedeutet bzw. bedeuten kann, ob hierbei in einem Ansatz wie dem der schulbezogenen Evaluationsstudien ein eingeschränkter Reflexionsbegriff hilfreich und ob eine Fokussierung resp. Reduzierung auf den Erwerb von Evaluationskompetenz sinnvoll wäre.

1 Grundsätzliche Aufgaben von Forschungswerkstätten in der Lehrerbildung

Die Erfahrungen der vergangenen Jahre haben gezeigt, dass sich das mit Forschungswerkstätten implizierte forschende Lernen am besten in der Schulpraxis und hier im Zusammenhang mit Schulbegleitforschung realisieren lässt. Auf diese Weise gewonnene Erkenntnisse werden idealerweise im nächsten Schritt in Form von schulischen Innovationsprozessen umgesetzt, so dass Studierende in der Tat nicht nur forschend lernen, sondern auch in damit einhergehende Schulentwicklungsprozesse einbezogen sind: Es wird zur Selbstaufklärung der Schule beigetragen, quasi ‚lokales Wissen‘ mit der Option der Verbesserung der Praxis produziert, und es werden gleichermaßen Einsichten in generelle Zusammenhänge vermittelt (vgl. Horstkemper 2006, 123; Fiegert u.a. 2010, 38). Damit ist mit der „Hochwertvokabel“ des ‚forschenden Lernens‘ (Welbers 2011, 77) zumindest schon einmal die Zielsetzung des Erwerbs von *Evaluationskompetenz* als Erwerb der Fähigkeit, selbstständig kleine Schulbegleitforschungsprojekte zu konzipieren, Schulentwicklung zu begleiten u.v.a.m., verbunden. An dieser Stelle ist jedoch zu fragen, inwiefern der Erwerb von Evaluationskompetenz den Terminus des forschenden Lernens bereits ausschöpft.²

Dass es dem Begriff auch heute noch an einer Konkretisierung fehlt, zeigt Hubers Versuch einer ersten Präzisierung, die den Begriff freilich immer noch sehr ‚weit‘ fasst:

„Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren.“ (Huber 2013, 11)

In diesem Kontext stellen sich Katenbrink & Wischer (2015) die u.E. nach berechtigste Frage, „*ob die daran beteiligten Akteure überhaupt dasselbe meinen bzw. die gleichen Ziele verfolgen, wenn sie Konzepte Forschenden Lernens für die Lehrerbildung fordern*“ (Katenbrink & Wischer 2015, 213). So gibt es z.B. allein für die Osnabrücker Lehrerbildung sechs unterschiedliche Konzepte forschenden

2 Folgt man allgemein anerkannten sozialwissenschaftlichen Definitionen von ‚Evaluation‘, die die explizite Verwendung wissenschaftlicher Forschungsmethoden unterstreichen und unter ‚Evaluationsforschung‘ z.B. die „systematische Anwendung sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden zur Beurteilung der Konzeption, Ausgestaltung, Umsetzung und des Nutzens sozialer Interventionsprogramme“ verstehen (Meyer 2002, 2f.), so erscheint es legitim, in unserem Zusammenhang Evaluationskompetenz mit Forschungskompetenz nahezu gleichzusetzen.

Lernens, die an unterschiedlichen Fachbereichen und -disziplinen resp. -wissenschaften angesiedelt sind³ (vgl. Katenbrink & Wischer 2014, 109ff.). Sie können zudem in unterschiedlichsten Lernumgebungen stattfinden und sind beileibe nicht auf Forschungswerkstätten beschränkt (vgl. Huber 2013, 28ff.).

Einigkeit scheint indes in der scientific community darüber zu herrschen, dass die Förderung von Reflexivität eine *weitere zentrale Kompetenz*, wenn nicht gar das „zentrale Qualifikationsziel“ (ebd.) für forschendes Lernen ist und dass eine aktive Beteiligung von Studierenden an (wie auch immer gelagerten) Forschungsprozessen zur Herausbildung von *Reflexionskompetenzen* beitragen *kann* (vgl. Fichten 2010, 139). Aber auch hier gilt (wie für den Terminus des forschenden Lernens), dass bis heute keine einschlägige Definition für den Begriff vorliegt und darunter sehr Unterschiedliches subsumiert wird. Einen Versuch einer Definition legte der Wissenschaftsrat (2001) im Zuge seiner Empfehlungen zur zukünftigen Struktur der Lehrerbildung vor: Danach soll unter Reflexionskompetenz

„... die Fähigkeit, bereitstehendes theoretisches und methodisches Wissen sich nicht nur anzueignen, sondern es auch immer wieder auf seine Angemessenheit im Blick auf konkrete Adressaten und Situationen hin zu prüfen und gegebenenfalls weiter zu entwickeln“ (Wissenschaftsrat 2001, 12),

verstanden werden. Inzwischen ist mehrfach versucht worden, Reflexionskompetenz (insbesondere bezüglich des Unterrichts) genauer zu fassen und ihre jeweilige Qualität zu charakterisieren (vgl. z.B. Leonhard u.a. 2010; Roters 2012; Artmann u.a. 2013; Lüsebrink & Grimminger 2014). **Die Reflexion kann sich danach sowohl auf die eigene Person in ihrem professionellen Handeln und ihren Haltungen beziehen (Selbstreflexion) als auch auf einzelne professionelle Handlungsfelder (wie z.B. Unterrichten), aber auch auf fachliche Inhalte oder empirische Befunde (vgl. Roters 2012, 62).** Gemeinsam ist den Definitionsversuchen, dass sich (professionelle) Reflexionskompetenz auf vorangehende Erfahrungen bzw. Handeln bezieht, dass sie eine Fähigkeit zur Analyse meint und damit eine Distanzierung von der unmittelbaren Situation verlangt, dass sie auf die Entwicklung alternativer Sichtweisen und ggf. Handlungsmöglichkeiten zielt und Bezug auf wissenschaftliches Wissen nimmt (vgl. Leonhard u.a. 2010, 114; Artmann u.a. 2013, 135). Bei der Erfassung der Qualität der Reflexionskompetenz werden u.a. die Breite der berücksichtigten Faktoren und die Tiefe der Analyse betrachtet (vgl. Leonhard u.a. 2010, 114f.). Während nun aber forschendes Lernen untrennbar mit dem Anspruch des Erwerbs von Evaluationskompetenz gekoppelt zu sein

3 Aktuell sind sie angesiedelt in den Fachgebieten Physikdidaktik, Fremdsprachendidaktik, Kunstpädagogik und Erziehungswissenschaft (Sozialpädagogik, Schulpädagogik, Berufs- und Wirtschaftspädagogik).

scheint, wird der Erwerb von Reflexionskompetenz nicht grundsätzlich mit forschendem Lernen assoziiert.

Zwar scheint Konsens darüber zu bestehen, dass sich Reflexivität nicht *automatisch* im Rahmen des Forschungsprozesses einstellt, jedoch wird davon ausgegangen, dass „*reflexive Momente in Forschungsprozesse gleichsam konstitutiv eingeschrieben seien*“ (Katenbrink & Wischer 2015, 213). Zum Erreichen der Reflexionskompetenz sind jedoch drei Voraussetzungen erforderlich:

- Forschungsvorhaben müssen von den Studierenden komplett durchlaufen werden, von der Entwicklung der Fragestellung bis hin zur Ergebnispräsentation (vgl. Huber 2013, 11).
- Forschungsvorhaben müssen authentisch sein (vgl. Fichten & Meyer 2014, 21).
- Forschungsvorhaben müssen theoretisch eingebettet sein, d.h., bereits vorliegende empirische Ergebnisse zur Fragestellung aus anderen Kontexten müssen rezipiert, einbezogen, verglichen werden und insbesondere eine wissenschaftstheoretische Vertiefung unter Verwendung von einschlägiger Fachliteratur muss im reflexiven Nachgang von den Studierenden geleistet werden.

Wie forschendes Lernen mit der Zielsetzung der Vermittlung von Evaluations- und Reflexionskompetenz formal in Osnabrück in das Studium eingebunden ist, soll im folgenden Kapitel gezeigt werden.

2 Die Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung – ein überarbeitetes Konzept

Der Fokus der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung, deren Konzept im Jahr 2009 nach dem Vorbild der Bielefelder Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung (vgl. z.B. Klewin & Kneuper 2009)⁴ entwickelt worden ist, liegt gegenwärtig auf zwei Ebenen: **Auf der individuellen Ebene (Studierende, die forschend lernen) sollen Evaluations- und Reflexionskompetenz erworben werden und studentische Haltungen und Einstellungen z.B. durch Reflexion über den eigenen Forschungsprozess herausgebildet bzw. verändert werden.** Auf der *systemischen* Ebene (beteiligte Schulen, Lehrerinnen und Lehrer) werden (studentische) Forschung(-sergebnisse) und (schulische) Entwicklung zusammengebracht und in der Folge nach einer angemessenen (räumlichen und zeitlichen) Distanz transferiert: Das auf der individuellen Ebene Gelernte, Entdeckte, die gewonnene Erkenntnis wird (durchaus gemeinsam mit den beteiligten Lehrkräften) transferiert, für die Schule ‚anwendungsfähig‘ gemacht (vgl. Fichten 2014, 55-73) und

⁴ Als weitere Vorbilder können die Oldenburger Teamforschung (vgl. z.B. Fichten u.a. 2004), das Konzept des Aktionsforschungsansatzes (vgl. Altrichter & Posch 1994) und das Hamburger Forschungsmodell (vgl. z.B. Bastian 2000) genannt werden.

Prozesse der Schulentwicklung werden angebahnt resp. umgesetzt. Damit besteht für Universität und Kooperationsschulen eine Win-Win-Situation.

Die zwei zentralen *Zielsetzungen* für die individuelle Ebene lauten somit: Zunächst sollen (und müssen!) konkrete Handlungskompetenzen angebahnt werden: Schulinterne Evaluation setzt ein breites Spektrum an Kompetenzen voraus, die sich wie andere Handlungskompetenzen (wie etwa Unterrichten) im Prinzip erst im praktischen Tun entwickeln lassen. Gleichzeitig soll forschendes Lernen aber nicht bei einer Aneignung von Handlungskompetenzen stehen bleiben. Das grundsätzliche – und auch für uns zentrale – Ziel besteht in der Entfaltung einer Reflexionskompetenz als einem Kernmerkmal professionellen Handelns (vgl. Wischer u.a. 2014, 64f.).

Konkret sieht das ursprünglich einsemestrig angelegte Osnabrücker Konzept, das seit dem Wintersemester 2014/15 über zwei Semester angeboten wird, was für alle Beteiligten (Schulen, Studierende und Dozentinnen) zu einer großen Entlastung beiträgt, wie folgt aus⁵:

- Zentrales Element ist eine enge Kooperation mit Schulen aus der Region, die Fragestellungen bzw. Evaluationsaufträge formulieren und an denen die Evaluationsprojekte durchgeführt werden. Diese werden zuvor auf gemeinsamen Treffen mit Vertreterinnen und Vertretern der Schule in Form von Rahmenthematen festgelegt.
- Die Forschung findet in Teams mit in der Regel vier Studierenden statt. Hintergrund dafür ist neben der Notwendigkeit, personelle Ressourcen zu bündeln (noch kleinere Gruppen haben höhere Betreuungszeiten zur Konsequenz), die Tatsache, dass auf diese Weise die für Schulentwicklungsaktivitäten erforderlichen Kompetenzen für Teamarbeit erworben werden sollen.
- Das Konzept wird gegenwärtig von zwei Dozentinnen in Kooperation verantwortet. Jede Dozentin betreut pro Semester in der Regel vier studentische Projekte und die Schulen, an denen diese Projekte stattfinden. Beide sind dabei zugleich Ansprechpartnerinnen der Schule und stimmen Themen und Fragestellungen im Vorfeld ab.

Der Ablauf des Begleitseminars ist wie folgt strukturiert: In einer Blockveranstaltung, die vorgelagert zum Semester in der vorlesungsfreien Zeit stattfindet, erhalten die Studierenden eine knappe Einführung in die theoretischen und konzeptionellen Überlegungen zur Evaluation als Instrument zur Schulentwicklung. Idealerweise sollen sie am Ende des Blocks wissen, dass

- Evaluationen sich in ihren Funktionen (Kontrolle, Entwicklung, Reflexion etc.) unterscheiden und divergierende Ziele (Beteiligung, Legitimation, Erkenntnis) verfolgt werden können;

⁵ Das hier verkürzt und sehr komprimiert dargestellte Osnabrücker Konzept ist ausführlich beschrieben in Fiegert & Wischer 2009, 5ff., sowie Wischer u.a. 2014, 63-76.

- unterschiedliche Akteure (Schulleitung, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern) involviert bzw. ‚betroffen‘ sein können – je nachdem, welche Ausschnitte der pädagogischen Praxis (etwa der Trainingsraum, das Schulklima oder das AG-Angebot der Schule etc.) im Fokus stehen und wer dabei wen evaluiert;
- die Reichweite von Evaluationsergebnissen immer begrenzt ist und kritisch hinterfragt werden muss, was die Befunde über pädagogische Praxis aussagen können bzw. ob pädagogische Praxis überhaupt ‚objektiv‘ zu erfassen ist;
- Evaluationen neben den erwünschten Wirkungen auch nicht-intendierte ‚Nebenwirkungen‘ haben und durchaus auch soziale Brisanz entfalten können.

Die Auseinandersetzung mit den einzelnen Phasen einer Evaluation und den Instrumenten und Methoden findet begleitend zur Praxisphase statt: bei regelmäßigen gemeinsamen Treffen zur Diskussion aktueller Fragen der jeweiligen Teams, die von einer Dozentin betreut werden, und in Methodenworkshops, die je nach Vorhaben von den Studierenden besucht werden können. In drei bis vier Workshops, die ebenfalls die Dozentinnen anbieten, werden Methoden und Instrumente, die für schulinterne Evaluationen gemeinhin empfohlen werden und deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass sie vergleichsweise einfach und mit überschaubarem Aufwand zu handhaben sind (vgl. z.B. Altrichter 1998), vermittelt.⁶

Bevor die eigentliche Praxisphase beginnt, bilden sich die Teams in einer Plenumsveranstaltung, indem sich die Studierenden den dort vorgestellten, mit den Schulen zuvor verabredeten Evaluationsprojekten zuordnen. Die praktische Durchführung, die kontinuierlich durch gemeinsame Treffen jeder Dozentin mit den von ihr betreuten Teams begleitet wird, lässt sich chronologisch in vier Arbeitsschritte unterteilen:

Kontaktaufnahme und Absprache mit den Schulen: Die Praxisphase beginnt mit der Kontaktaufnahme zu den im Vorfeld festgelegten Ansprechpartnern der Schule, um das weitere Vorgehen zu konkretisieren. Das Ziel liegt in einer Schärfung des Evaluationsinteresses der Schule und in einer Klärung der Rahmenbedingungen.

Explorationsphase: In dieser Phase, die im Idealfall bis zu vier Wochen umfasst, machen sich die Studierenden über Hospitationen im Unterricht oder bei anderen für den Evaluationsbereich relevanten Aktivitäten, über Gespräche mit Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften wie auch über Einsicht in Dokumente mit der Situation vor Ort vertraut und erproben den Einsatz von Datenerhebungsmethoden. Gleichzeitig lesen sie sich in den wissenschaftlichen Hintergrund des Rahmenthemas ein und loten aus, inwiefern bereits andere empirische Studien zur Fragestellung existieren, um eine Vergleichsebene für die spätere Auswertung und Interpretation zu haben.

⁶ Hier lernen die Studierenden z.B., wie Fragebögen, qualitative Interviews und Beobachtungsbögen entwickelt und in der Folge ausgewertet und die Ergebnisse interpretiert werden.

Datenerhebung und Auswertung: In der Regel werden entweder qualitative, leitfadengestützte Interviews geführt, es wird forschend beobachtet unter Zuhilfenahme von (teil-)standardisierten Beobachtungsbögen oder es werden eigens für die zu untersuchende Fragestellung entwickelte Fragebögen eingesetzt. Das notwendige know how konnten die Studierenden in den oben erläuterten Workshops erwerben. Außerdem haben sie Zugriff auf Materialien, die in der Forschungswerkstatt einzusehen sind: Neben mehr als 100 Fragebögen zu den unterschiedlichsten Fragestellungen sind hier auch alle bereits entstandenen Forschungsberichte und Ergebnispräsentationen seit der Einrichtung der Forschungswerkstatt im Jahr 2009 archiviert, außerdem alle Masterarbeiten, die in Fortführung der Forschungsprojekte entstanden sind; letztere können für die vergleichende Perspektive herangezogen werden.⁷

Ergebnispräsentation: Abgeschlossen wird die Evaluationsarbeit durch die Überlegung, wie die Ergebnisse der Schule zurückgemeldet werden können. Waren anfangs noch Forschungsberichte für alle Teams vorgesehen (vgl. Fiegert & Wischer 2009, 5ff.), so wurden diese zwischenzeitig wegen des immensen Zeitdrucks, der bei den Studierenden entstand, abgeschafft. Im Rahmen des neuen Konzepts, das seit dem Wintersemester 2014/15 auf zwei Semester ausgeweitet wurde (nunmehr allerdings ‚nur noch‘ Wahlpflichtkomponente ist), gibt es neue Vorgaben für die Studierenden: Neben der Rückmeldung an die Schule, die in Form einer ca. 20-minütigen Präsentation mit den zentralen Ergebnissen der Evaluation vor der schulischen Öffentlichkeit stattfinden soll (das kann eine Gesamt-, Fach- oder Teilkonferenz sein, die Schulleiterrunde oder ein Treffen betroffener Lehrkräfte), sind die Studierenden gehalten, *alle* gewonnenen Ergebnisse zu ‚visualisieren‘, also graphisch so aufzubereiten, dass die Schule mit den Erkenntnissen die eigene schulische Entwicklung vorantreiben kann. Neu ist in diesem Zusammenhang, dass von allen Teams (erneut) ein Abschlussbericht vorgelegt werden muss, in dem neben einem wissenschaftlichen Vertiefungsteil, in dem ein Bezug zur allgemeinen fachlichen Diskussion hergestellt werden soll, eine Begründung und Darstellung der Forschungsfrage und des Forschungsvorgehens erwartet werden. Darüber hinaus sollen die Studierenden im Forschungsbericht ihre erworbenen Kompetenzen dokumentieren: Das sind insbesondere die

„... Fähigkeit zur methodischen Reflexion von Forschungsprozessen und -ergebnissen; Kenntnis über typische Forschungsfehler; Reflexionsfähigkeit über Wirkung und Risiken von Forschung [...], Fähigkeit zur Entwicklung eigener Forschungsfragen“ (vgl. Modulbeschreibung Forschungsprojekt 2016).

7 Die Homepage der Forschungswerkstatt Schulentwicklung (hier sind auch die Titel aller archivierten Materialien einsehbar) ist unter <http://www.paedagogik.uni-osnabrueck.de/index.php/de/einrichtungen/lern-und-forschungswerkstatt/schulforschungswerkstatt> abrufbar.

Inwieweit diese Kompetenzen tatsächlich erworben worden sind, kann daran gemessen werden, ob es den Studierenden gelingt, den gesamten Evaluationsprozess in der Retrospektive zu reflektieren, Gelingensbedingungen und Fallstricke zu beschreiben und insbesondere über die Reichweite ihrer gewonnenen Erkenntnisse – auch im Hinblick auf bereits vorliegende oder weiter zurückliegende vorgeschaltete Untersuchungen – nachzudenken. Dabei geht es gleichermaßen um die Dokumentation der Reflexionskompetenz als Fähigkeit, sich bereitstehendes Wissen anzueignen, es zu prüfen und weiterzuentwickeln (Wissenschaftsrat 2001, 12) als auch sich selbst im Handeln zu reflektieren (Roters 2012, 62). Reflexionskompetenz wird also in diesem Kontext von uns auch als die Fähigkeit verstanden, sich von der unmittelbaren Forschungssituation mit einem quasi-neutralen Blick von außen zu distanzieren und eine neue Betrachterperspektive einzunehmen. Es dürfte spätestens an dieser Stelle deutlich geworden sein, dass es sich bei dem Osnabrücker Modell um ein in mehrfacher Hinsicht sehr ambitioniertes Konzept handelt, das die Studierenden, die Schulen, aber auch die Lehrenden gleichermaßen herausfordert. Obwohl die Zeit für die Vorbereitung und Einarbeitung der Studierenden angesichts der konzeptionell angelegten Breite nach wie vor recht knapp ist, ist die Lehr-Lernsituation aufgrund der zur Verfügung stehenden Zeit von nunmehr zwei Semestern deutlich entspannter. Darüber hinaus konnten zahlreiche Kinderkrankheiten aus den Anfangszeiten der Forschungswerkstatt, z.B. unterschiedlichen Erwartungen der Kooperationspartner, zu hohe Ansprüche von Seiten der Schule (objektive Messbarkeit von Wirkungen schulischer Praxis) und der Studierenden (schnell zu bearbeitende Fragestellungen, die sich gut in ihren sonstigen Studienbetrieb integrieren lassen) dadurch ausgeräumt werden, dass längerfristig angelegte Kooperationen umgesetzt wurden, in denen sich beide Parteien einfach besser ‚verstehen‘.

Gelingt es nun aber den Studierenden wirklich, wie angestrebt, Evaluationskompetenz zu erwerben und Reflexionskompetenz anzubahnen? Katenbrink & Wischer (2015, 234ff.) konstatieren in ihrem Zwischenresümee aus ihrer Evaluation der Forschungswerkstatt aus dem Jahr 2012, dass bzgl. der Anbahnung von Reflexionskompetenz die Forschungswerkstatt ihren Anspruch nicht einlöst. Dieses ‚Scheitern‘ erklären sie neben dem hohen Anspruch, der mit Reflexivität generell verbunden ist, mit dem immensen Zeitdruck und mit dem Handlungsdruck, der im Rahmen eines Projekts mit Ernstcharakter entsteht und durch die konkreten Erwartungen der schulischen Akteure noch verstärkt wird.

Im folgenden Kapitel soll anhand konkreter Praxisprojekte nachgezeichnet werden, inwiefern die mit den Forschungsprojekten angestrebten Kompetenzen (forschendes Lernen mit der Zielsetzung des Erwerbs von Evaluations- und Reflexionskompetenz) unter den Bedingungen des veränderten Konzepts erworben werden können.

3 Aus der Praxis der Forschungswerkstatt

Die Forschungswerkstatt kooperiert seit Beginn u.a. mit der Gesamtschule Schinkel in Osnabrück, einer kooperativen Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe, die immer wieder Themen für studentische Forschungsarbeiten vorschlägt, die sich auf durchaus strittige aktuelle Fragen der Schulentwicklung beziehen. Es liegt dabei in der Verantwortung der Studierenden, aus einem größeren Problembe- reich zunächst – in Absprache mit den schulischen Akteuren – eine bearbeitbare Fragestellung abzuleiten. Im Zeitraum 2013 bis 2016 war einer dieser Problembe- reiche die Einführung der Inklusion. Die Gesamtschule Schinkel führt seit vielen Jahren integrative Klassen, deshalb war sie nach der Einführung der inklusiven Schule in Niedersachsen⁸ dafür prädestiniert, eine solche zu werden. Ab dem Schuljahr 2013/14 gibt es eine große Nachfrage durch Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf.

In der Forschungswerkstatt wurden in der Einführungsphase der Inklusion vier Forschungsprojekte durchgeführt, an die sich zwei Masterarbeiten von Mitglie- dern der Projektteams anschlossen. Über diese Projekte wird im Folgenden kurz berichtet, wobei das Hauptaugenmerk nicht auf den gewonnenen Erkenntnissen für die Schulentwicklung liegt, sondern darauf, wie die Studierenden vorgegangen sind und welche Kompetenzen dabei erworben werden konnten. Wir greifen dazu neben den Projektdokumentationen auf die schriftlichen und mündlichen Be- richte der Studierenden über ihre Forschungspraxis und auf unsere Erkenntnisse aus der kontinuierlichen Begleitung der Projektgruppen und aus gemeinsamen Reflexionsgesprächen zum Forschungsprozess zurück.

Projekt Bestandsaufnahme zur Arbeit in den inklusiven Klassen

Parallel zum Start der ersten inklusiven Klassen im 5. Jahrgang begann ein Pro- jektteam mit einer Bestandsaufnahme (vgl. Knefelkamp; Remark & Siebert 2014). Das Frageinteresse der Studierenden richtete sich zunächst grob darauf, wie die Praxis in diesen Klassen aussieht und welche Rahmenbedingungen für ein erfolgreiches Arbeiten notwendig sind. Die Studierenden begannen mit freien Beobachtungen, um die ausgewählte Klasse kennenzulernen. Ein ‚Aha-Erlebnis‘ war dabei, dass sich nicht alle Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem son- derpädagogischem Unterstützungsbedarf anhand ihres beobachtbaren Lern- und Arbeitsverhaltens identifizieren ließen, jedoch bei anderen Lernenden ein Un- terstützungsbedarf vermutet wurde. In einem zweiten Schritt beobachteten die Studierenden die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unter-

⁸ Mit der Novelle des Niedersächsischen Schulgesetzes vom 23.3.2012 wurden alle Schulen zu inklu- siven Schulen erklärt; es liegt in der Entscheidung der Eltern, welche Schule ihre Kinder besuchen (vgl. § 4 NSchG).

stützungsbedarf gezielt mit Hilfe eines selbst entwickelten Beobachtungsbogens bezüglich ihrer Integration in das Unterrichtsgeschehen und der Interaktion mit den Lehrkräften, wobei zwischen zielgleich und zieldifferent unterrichteten Schülerinnen und Schülern unterschieden wurde. Die Studierenden setzten sich dabei intensiv mit Schwierigkeiten bei der Operationalisierung ihrer Fragestellungen auseinander sowie mit vielfältigen Faktoren, die ihre Beobachtungen und deren Aussagekraft beeinträchtigten. Diese Beobachtungen und informelle Gespräche bildeten die Grundlage für die Entwicklung eines Leitfadens für Interviews mit den involvierten Lehrkräften, die sich auf die Erfahrungen in der inklusiven Klasse, auf die Arbeit mit zielgleich und zieldifferent unterrichteten Schülerinnen und Schülern sowie auf die erforderlichen Rahmenbedingungen bezogen, wobei für die Studierenden besonders das Ergebnis eindrücklich war, dass die Lehrkräfte die Bedingungen an ihrer Schule als sehr förderlich, die schulpolitischen Gegebenheiten aber als völlig unzureichend charakterisierten. Die Reflexionen der Studierenden bezogen sich in dieser Gruppe insbesondere auf die Entwicklung und Anwendung der Erhebungsmethoden und auf Problembereiche der zu evaluierenden schulischen Praxis.

Projekt Befragung des Gesamtkollegiums

An die Ergebnisse dieser ersten Studie wurde in mehrfacher Weise angeknüpft.⁹ Unmittelbar im Anschluss konzipierten zwei Studentinnen eine Befragung des gesamten Kollegiums der Gesamtschule Schinkel, weil davon auszugehen war, dass immer mehr Klassen in die Inklusion einbezogen werden und dabei auch Lehrkräfte zum Einsatz kommen, die sich – anders als jene im ersten Turnus in den 5. Klassen – dafür nicht speziell bereiterklären (vgl. Wilming 2014). Dazu wurden zunächst die vorliegenden Interviews inhaltsanalytisch ausgewertet, um auf dieser Basis und unter Nutzung weiterer Informationen einen Fragebogen zu entwickeln. Für die Studentinnen wurde besonders deutlich, dass sich die Interviewdaten gut eignen, um daraus zielgenaue Fragen und gehaltvolle Items abzuleiten, und dass sich auf diese Weise qualitative und quantitative Herangehensweisen (im Sinne von mixed methods) sinnvoll ergänzen. Die Fragen bezogen sich u.a. auf die Vorerfahrungen der befragten Lehrkräfte, auf ihre Einstellungen und Haltungen zum Thema Inklusion, auf die erforderlichen Rahmenbedingungen, den Fortbildungsbedarf und auf Chancen, die sich für die Schule ergeben. Die beteiligten Studierenden gewannen durch das Projekt insbesondere Kenntnisse über

⁹ Zwei Jahre später wurde die Interviewstudie im Rahmen einer Masterarbeit (Fock 2016) wiederholt. Im Vergleich der Daten beider Erhebungszeitpunkte zeigt sich, dass bei prinzipiell weiter hoher Befürwortung der Inklusion von den Lehrkräften die Schwierigkeiten stärker betont werden, da die räumlichen, zeitlichen und personellen Ressourcen der Schule nicht mit dem schnellen Anwachsen der Zahl inklusiver Klassen mithalten können.

die Konzipierung von Fragebögen, über ‚Fallstricke‘ bei der Konstruktion und Erhebung, über die Auswertung qualitativer und quantitativer Daten sowie über die Erkenntnismöglichkeiten und Grenzen der Erhebungsmethoden. Reflexionen in inhaltlicher Hinsicht knüpften u.a. an dem Befund an, dass einerseits die Erfahrungen des Kollegiums mit Inklusion bzw. Integration und die Haltungen dazu sehr heterogen waren, andererseits aber eine hohe Übereinstimmung bestand bei der Einschätzung, dass insbesondere die unzureichenden Förderschullehrerstunden und die Klassengrößen die Inklusion erschweren und Förderschulen (als eine Option der Schulwahl) erhalten bleiben sollten. In diesem Projekt berücksichtigten die Reflexionen sowohl (vielfältige) Aspekte des Forschungsprozesses als auch der inklusiven Praxis an der Schule.

Projekt Arbeitsbelastung

Die Ergebnisse der durchgeführten Forschungsprojekte wiesen in Übereinstimmung mit der einschlägigen Literatur darauf hin, dass die in inklusiven Klassen tätigen Pädagoginnen und Pädagogen eine erhöhte Arbeitsbelastung empfinden. Die Studierenden nahmen diese Situationsbeschreibung durchaus mit persönlicher Betroffenheit wahr, da sie als Ausblick auf die eigene berufliche Tätigkeit gedeutet wurde. In der Auseinandersetzung mit der zum Thema Lehrbelastung reichlich vorliegenden Literatur entwickelte die Projektgruppe zunächst für sich einen theoriebasierten Ansatz zum Verständnis von Belastung im Lehrerberuf generell und wandte sich dann der Frage zu, wie sich die Spezifik der Belastungen für Lehrkräfte in inklusiven Settings erfassen lässt (vgl. Schulz u.a. 2015). Dazu führte die Gruppe eine Hospitationsphase durch und entschied sich dann für ein Erhebungsinstrument mit zwei Methoden: Die Lehrkräfte aus zwei inklusiven Klassen wurden gebeten, zwei Wochen lang zu protokollieren, wie viel Zeit sie für welche Tätigkeiten und Vorbereitungen benötigten, die speziell für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausgeführt wurden. Die Auswertung dieser ‚Wochenpläne‘ diente als Grundlage für die Konzipierung und Durchführung qualitativer, halboffener Interviews mit den Lehrkräften, die inhaltsanalytisch ausgewertet wurden. In der Reflexion hoben die Studierenden u.a. ihr gewachsenes Bewusstsein dafür hervor, wie vielfältig die Belastungsmomente sind, dass ein- und dieselbe Tätigkeit, z.B. Elterngespräche, zugleich Be- und Entlastung sein kann und dass sich verallgemeinernde Aussagen nur schwer treffen lassen (z.B. aufgrund der Individualität jedes Einzelfalls). Die Kombination der Untersuchungsmethoden schärfte bei den Studierenden den Blick für deren jeweilige Funktionen und Besonderheiten. Die Reflexionen bezogen sich auch hier auf den Forschungsprozess, besonders auf methodische Aspekte, sowie auf Fragen der zu evaluierenden Praxis, wobei die inhaltliche Auseinandersetzung

in dieser Gruppe auch eine personenbezogene Seite aufwies (Werde ich den Belastungen einer inklusiven Schule standhalten können?).

Projekt Schülerinnen- und Schülersicht

Lag bei den bisherigen Projekten das Augenmerk auf den Lehrkräften, so soll abschließend über ein Projekt berichtet werden, das sich der Sicht der Schülerinnen und Schüler zuwandte (Fock u.a. 2015). Die Studierendengruppe ging von der Problematik aus, dass unklar ist, wie Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf oder ohne einen solchen die Inklusion in ihren Klassen und ihre persönliche Situation einschätzen. Sensibilisiert durch freie Beobachtungen entwickelten die Studierenden einen Fragebogen zu den Aspekten Klassenklima und Wahrnehmung von Heterogenität, Unterrichtssituation (gegenseitige Hilfe, Passung, gerechter Umgang) und Lernumgebung (Differenzierung, Unterstützungsangebote). Dabei lernten sie, vorhandene Instrumentarien zu nutzen und der spezifischen Untersuchungssituation anzupassen. Bei der Auswertung wurde die Problemsicht erweitert, boten doch die neben der prinzipiell positiven Einschätzung der Befragten ebenfalls vorhandenen Unterschiede Anlass zur Reflexion, ebenso die zutage getretenen Methodenprobleme.¹⁰ Auch in dieser Gruppe standen forschungsmethodische Reflexionen im Mittelpunkt, zugleich war eine Sensibilisierung für die Herausforderungen, die eine inklusive Schule an die Lernenden stellt, erkennbar.

Erkenntnisse zum Kompetenzerwerb der Studierenden

Eine Zusammenschau der vier Projekte zeigt, dass der Kompetenzerwerb vornehmlich in zwei Bereichen lag:

- Die Studierenden setzten sich mit einer Thematik der Schulentwicklung und Unterrichtsgestaltung auseinander, die für die Untersuchungsschule von besonderer Relevanz und Brisanz ist und die auch in der künftigen Berufspraxis der Studierenden von Bedeutung sein wird. Dabei war es zunächst nicht für alle Beteiligten das ‚Wunschthema‘, denn bei der Themenvergabe erschienen andere Themen oft als ‚einfacher‘ bzw. als bedeutsamer für das Referendariat und den Berufsstart. Studierende für das Lehramt an Gymnasien waren (und sind) oft noch der Meinung, dass Inklusion an ihrer Schulform nicht oder nur marginal vorkommen werde bzw. für die eigene professionelle Entwicklung erst einmal nicht vordringlich sei. Die Auseinandersetzung mit der Realität inklusiver Klassen führte bei den Beteiligten, so der durchgehende Befund, zur Erweiterung

¹⁰ Die Studie wurde im Rahmen einer Masterarbeit (Höfer 2016) fortgeführt, in der in denselben Klassen im 7. Jahrgang Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf erneut befragt wurden.

des eigenen Wissens, zum Überdenken der eigenen Haltung und Vorbehalte sowie – durchaus auch – zur Vertiefung des Bewusstseins von der Größe und Ambivalenz der Aufgabe Inklusion.

- Die Studierenden erwarben Kenntnisse und Kompetenzen zur Durchführung von Evaluationen an Schulen. Diese bezogen sich u.a. auf die Auswahl von Erhebungsinstrumenten, auf deren passgenaue Adaption oder Entwicklung, auf die Durchführung von Erhebungen und die dabei auftretenden Probleme, auf die Auswertung der Daten und den sensiblen Umgang mit diesen, auf die kritische Reflexion von Befunden und Methoden und auf die Präsentation von Daten vor einem schulischen Publikum, das nicht nur Adressat der Ergebnisse, sondern auch Akteur im Feld ist. Dazu gehörte auch die Erfahrung, dass diese Akteure nicht immer über das Wissen verfügen, das zum Verständnis solcher Evaluationen erforderlich ist, was sich z.B. in der kritischen Nachfrage von Lehrkräften zeigte, welchen Aussagewert denn die Befragung an nur einer Schule habe.

Die studentischen Reflexionen bezogen sich auf beide Bereiche, jedoch von Gruppe zu Gruppe mit unterschiedlichen Akzenten, auch in unterschiedlicher Breite und einem unterschiedlichen Grad der theoretischen Fundierung und Reflexionstiefe. Die Reflexionstätigkeit erfolgte dabei, so lassen es die Berichte der Studierenden und unsere Beobachtungen vermuten, tatsächlich auch prozessbegleitend. Der ‚Zwang‘, einen ausführlichen Forschungsbericht zu schreiben, scheint dabei – so kann nach unseren derzeitigen Erfahrungen mit aller Vorsicht vermutet werden – die Fundiertheit der Reflexionen zu befördern. Auffällig ist, dass das bei Katenbrink & Wischer (2015, 231ff.) konstatierte enge Verwertungsinteresse für die eigene (unterrichtliche) Tätigkeit in diesen Projekten von den Studierenden nicht artikuliert wurde.

Zu fragen ist auch, welche Facetten von Reflexionskompetenz in diesen Projekten *nicht* erworben wurden bzw. nicht erkennbar waren. Dies betrifft erstens die Selbstreflexion, die meist nur am Rande thematisiert wird, z.B. bezüglich der eigenen Haltung zu Inklusion und des Umgehens mit Belastungen. Die Studierenden verhalten sich hier insofern wie ‚Evaluator/innen‘ oder ‚Forscher/innen‘, als dass sie vorrangig den Evaluations- bzw. Forschungsprozess kritisch analysieren, nicht die eigene Person, die hinter diesen zurücktreten soll. Ob dies als Grenze forschenden Lernens betrachtet werden muss, bleibt zu diskutieren. Eine diesbezügliche professionsbezogene Selbstreflexion bedarf möglicherweise des Bezugs auf eine Praxis ‚forschender Lehrerinnen und Lehrer‘, die den Studierenden in der Realität bislang nur selten begegnet. Zweitens finden wir in diesen Projekten nur am Rande eine Reflexion empirischer Befunde. Die kritische Analyse der vorhandenen wissenschaftlichen Literatur und Forschungszugänge wird von den Studierenden sehr pragmatisch auf die eigene Problemstellung eingegrenzt. Das erwächst auch aus dem Handlungsdruck des konkreten Projekts, ist aber, so mei-

nen wir, dem in der Forschungswerkstatt geschaffenen Setting angemessen (und wäre es auch in der Praxis einer ‚forschenden Lehrkraft‘). Die Fähigkeit, sich in einem umfassenden Sinne mit dem wissenschaftlichen Erkenntnisstand kritisch auseinanderzusetzen, muss im Studium an anderer Stelle erworben werden. In der Forschungswerkstatt kann und muss darauf zurückgegriffen werden.

4 Fazit und Ausblick

Eine Zielsetzung der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung besteht darin, in den in Kooperation mit Schulen angelegten Forschungs-/Evaluationsprojekten lokal relevantes Wissen und anschlussfähige Ergebnisse für die Kooperationschulen zu gewinnen. Die Studierenden erwerben dabei Kompetenzen bezüglich der Planung, Durchführung und Auswertung schulbezogener Evaluationen und der Präsentation ihrer Ergebnisse. Diese Zielsetzungen werden auch, so konnten die Beispiele zeigen, in der Forschungspraxis erreicht. Darüber hinausgehende Auswirkungen zeigen sich in dreifacher Weise, was in den regelmäßig stattfindenden Gesprächen mit den Verantwortlichen der Kooperationschulen bestätigt wird. Erstens nutzen die beteiligten Lehrkräfte Erkenntnisse für die eigene Professionalisierung, indem sie in der eigenen Schule Wissenschaftspraxis kennen lernen (vgl. Hellmer 2013, 205), und zweitens kommt die Einzelschule auf verhältnismäßig ‚bequeme‘ Weise ihrer Pflicht zur jährlichen Selbstevaluation¹¹ nach und nutzt die in Kooperation mit den Studierenden gewonnenen Ergebnisse für die eigene Schulentwicklung. Drittens erhalten die Studierenden die Chance, sich im Zuge der Einbindung von und des Vergleichs mit bereits vorliegenden ähnlichen Untersuchungen, die gleichermaßen aus dem lokalen Umfeld, aber auch aus größeren Forschungszusammenhängen stammen können, sowie der wissenschaftlichen Literatur im laufenden Prozess und im Nachgang reflexiv mit dem Projekt auseinanderzusetzen. Die auf diese Weise angeregte ‚forschende Haltung‘ (‚forschender Habitus‘) kommt in den hier vorgestellten Projekten zumindest ansatzweise zum Vorschein. Wir fragen allerdings in unserem Beitrag mit Bezug auf konkrete studentische Projekte, inwiefern der letztgenannte Anspruch eingelöst werden kann, was Reflexionskompetenz im Kontext einer Forschungswerkstatt bedeutet und ob es angesichts erkennbarer Probleme nicht angebracht wäre, sich hierbei auf den Erwerb von Evaluationskompetenz zu beschränken.

Die Analyse ausgewählter studentischer Projekte zeigte, dass sich die reflektierenden Bemühungen einerseits auf den Evaluations- bzw. Forschungsprozess bezüglich seiner Methoden, seines Ertrags und des Aussagewerts der Ergebnisse bezogen und andererseits auf inhaltliche Fragen des evaluierten schulischen Handlungs-

11 vgl. § 32 NSchG seit 2007

bereichs. Erkennbar seltener geht es – zumindest in den vorgestellten Projekten – um Selbstreflexion, was – neben der Tatsache, dass es sich um Gruppenarbeiten handelt – u.E. damit zusammenhängt, dass die Studierenden die Haltung von Forschenden einüben oder imitieren, die sich als Personen wenig exponieren. Die Reflexion ist weitgehend auf das konkrete Projekt bezogen, d.h., sie berücksichtigt forschungsmethodische, schultheoretische, didaktische und professionsbezogene Fragestellungen und vorliegende empirische Ergebnisse nur in dem Maße, wie es den Studierenden für das eigene Vorhaben von Relevanz erscheint. **Zu dieser Begrenzung von Reflexionskompetenz sollte man sich bekennen; es ist darüber nachzudenken, wie die Forschungswerkstatt und das forschende Lernen generell besser in das Studium einzubetten sind, um es den Studierenden zu ermöglichen, diese Grenze zu überschreiten.**

Nicht unterschätzt werden sollte allerdings die Tatsache, dass die forschende Tätigkeit der Studierenden grundsätzlich im Zusammenhang mit dem späteren Berufsfeld steht. Damit aber steht das im Forschungsprojekt erworbene Wissen auch in einem berufsvorbereitenden Kontext. So werden nicht nur Informationen über das Berufsfeld erarbeitet, sondern es wird zugleich der Handlungsrahmen forschend betrachtet. Folgt man Hellmer (2013, 214), so nehmen Studierende auf diese Weise gleichsam eine Metaperspektive ein, durch die sie die Relevanz und die Anwendung von Fachwissen in einem Handlungsfeld auch in Bezug auf ihre spätere Berufspraxis reflektieren können. Auch dies ist eine Reflexionskompetenz, wenn man den Begriff entsprechend weiter fasst.

Damit soll unsere eingangs aufgeworfene Frage, was Reflexionskompetenz im Zusammenhang mit Forschungskompetenz bedeutet, ob ein eingeschränkter Reflexionsbegriff hilfreich ist und eine Fokussierung/Reduzierung auf den Erwerb von Evaluationskompetenz legitim wäre, nicht endgültig beantwortet werden: Die Arbeit in der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung erlaubt es Studierenden, Evaluationskompetenz und durchaus auch Reflexionskompetenz zu erwerben, wobei letztere zunächst immer im Kontext der konkreten Projekte steht und erst im Zusammenspiel mit anderen Lerngelegenheiten im Studium, im Referendariat und in der Berufseinstiegsphase in Breite und Tiefe auf einem Niveau entwickelt werden kann, wie es für professionelle Lehrende als angemessen gilt. Dabei ist immer auch zu bedenken, dass die Reflexionskompetenz, der gegenwärtig so große Aufmerksamkeit gilt, nicht einen Wert an sich darstellt, sondern als Teil professioneller Kompetenzen zu sehen ist. Diese können in der Lehrerbildung allesamt nur schrittweise aufgebaut werden.

Literatur

- Altrichter, Herbert & Posch, Peter (1994): *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Altrichter, Herbert (1998): Reflexion und Evaluation in Schulentwicklungsprozessen. In: Herbert Altrichter; Wilfried Schley & Michael Schratz (Hrsg.): *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck: StudienVerlag, 263-335.
- Artmann, Michaela; Herzmann, Petra; Hoffmann, Markus & Proske, Matthias (2013): Wissen über Unterricht – Zur Reflexionskompetenz von Studierenden in der ersten Phase der Lehrerbildung. In: Axel Gehrmann; Barbara Kranz; Sascha Pelzmann & Andrea Reinartz (Hrsg.): *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 134-150.
- Bastian, Johannes (2000): Forschungswerkstatt Schulentwicklung – Skizze eines Experiments. In: Andreas Feindt & Hilbert Meyer (Hrsg.): *Professionalisierung und Forschung. Studien und Skizzen zur Reflexivität in der LehrerInnenbildung*. Oldenburg: Universität Oldenburg, Didaktisches Zentrum, 203-208.
- Fichten, Wolfgang; Gebken, Ulf & Meyer, Hilbert (2004): Forschendes Lernen im Rahmen einer Teamarchitektur. In: Sybille Rahm & Michael Schratz (Hrsg.): *LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie?* Innsbruck: StudienVerlag, 194-209.
- Fichten, Wolfgang (2010): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: Ulrike Eberhard (Hrsg.): *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik*. Wiesbaden: Springer-Verlag für Sozialwissenschaften, 127-182.
- Fichten, Wolfgang & Meyer, Hilbert (2014): Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In: Ewald Feyerer; Katharina Hirschenhauser & Katharina Soukop-Altrichter (Hrsg.): *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung*. Münster: Waxmann Verlag, 11-42.
- Fichten, Wolfgang (2014): Spurensuche: Hat Praxisforschung systemische Wirkung? In: TRIOS (Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation), 9. Jg. 1/2014 (Transformation von Praxisforschungsergebnissen), 55-73.
- Fiegert, Monika; Kunze, Ingrid & Ossowski, Ekkehard (2010): Studierende als Mitwirkende bei schulischen Innovationsprozessen. In: Anne-Katrin Krüger; Yoshiro Nakamura, & Manfred Rotermund (Hrsg.): *Schulentwicklung und Schulpraktische Studien – Wie können Schulen und Lehrerbildung voneinander profitieren?* Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 34-73.
- Fiegert, Monika & Wischer, Beate (2009): Schulische Praxis erforschen und entwickeln – Erste Ergebnisse aus der Forschungswerkstatt Schulentwicklung. In: Monika Fiegert & Beate Wischer (Hrsg.): *Studien zum gemeinsamen Lernen. Erste Ergebnisse aus der Forschungswerkstatt*. Osnabrück: Universität Osnabrück, 5-20.
- Fock, Hinrich (2016): *Inklusion an der Gesamtschule Schinkel Osnabrück – Status quo und Entwicklungsperspektiven. Eine qualitative Studie*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Osnabrück.
- Fock, Hinrich; Gerdes, Maria; Höfer, Sina & Teich, Julian (2015): *Wahrnehmung der Inklusion an der Gesamtschule aus Schülersicht*. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Universität Osnabrück.
- Hellmer, Julia (2013): *Forschendes Lernen an Hamburger Hochschulen – Ein Überblick über Potentiale, Schwierigkeiten und Gelingensbedingungen*. In: Ludwig Huber; Julia Hellmer & Friederike Schneider (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. 2. Aufl. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, 200-223.
- Höfer, Sina (2016): *Auswirkungen des Inklusiven Unterrichts auf das Klassenklima. Eine empirische Studie an der Gesamtschule Schinkel in Osnabrück*. Unveröffentlichte Masterarbeit.
- Horstkemper, Marianne (2006): *Warum soll man im Lehramtsstudium forschen lernen? In: Alexandra Obolenski & Hilbert Meyer (Hrsg.) (2006) : Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum, 117-130.

- Huber, Ludwig (2013): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Ludwig Huber; Julia Hellmer & Friederike Schneider (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, 9-35.
- Katenbrink, Nora & Wischer, Beate (2014): Konzepte forschenden Lernens in der Osnabrücker Lehrerbildung – Versuch einer Einordnung und Reflexion. In: Nora Katenbrink; Beate Wischer & Yoshiro Nakamura (Hrsg.): *Forschendes Lernen in der Osnabrücker Lehrerbildung. Konzepte und Erfahrungen*. Münster: MV-Wissenschaft, 109-131.
- Katenbrink, Nora & Wischer, Beate (2015): „Zum Glück hatte mein Projekt ja was mit Geschichte zu tun“ – Reflexivität als Herausforderung forschenden Lernens. In: Nora Katenbrink; Ingrid Kunze & Claudia Solzbacher (Hrsg.): *Brücken bauen – Praxisforschung zu Übergängen im Bildungssystem*. 18. Jahrestagung des Nordverbundes Schulbegleitforschung. Münster: MV Wissenschaft, 211-231.
- Klewin, Gabi & Kneuper, Daniel (2009): Forschend lernen in der Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung. In: Bianca Roters; Ralf Schneider; Barbara Koch-Priewe; Jörg Thiele & Johannes Wildt (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik Professionalisierung Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 63-85.
- Koch-Priewe, Barbara & Thiele, Jörg (2009): Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In: Bianca Roters; Ralf Schneider; Barbara Koch-Priewe; Jörg Thiele & Johannes Wildt (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik Professionalisierung Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 271-292.
- Knefelkamp, Jonas; Remark, Marina & Siebert, Corinna (2014): *Inklusion: Evaluation an der Gesamtschule Schinkel*. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Universität Osnabrück.
- Leonhard, Tobias; Nagel, Norbert; Rihm, Thomas; Strittmatter-Haubold, Veronika & Wengert-Richter, Petra (2010): Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. In: Axel Gehrman; Uwe Hericks & Manfred Lüders (Hrsg.): *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 111-127.
- Lüsebrink, Ilka & Grimminger, Elke (2014): Fallorientierte Lehrerbildung evaluieren – Überlegungen zur Modellierung von unterrichtsbezogener Reflexionskompetenz. In: Irene Pieper; Peter Frei; Katrin Hauenschild & Barbara Schmidt-Thieme (Hrsg.): *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer-Verlag, 201-211.
- Mey, Günter & Mruck, Katja (2014): *Forschungswerkstätten – Programme, Potenziale, Probleme, Perspektiven. Eine Diskussion unter Beteiligung von Tilman Allert, Bettina Dausien, Günter Mey, Jo Reichertz und Gerhard Riemann*. In: Günter Mey & Katja Mruck (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen*. Wiesbaden: Springer-Verlag, 291-316.
- Meyer, Wolfgang (2002): *Was ist Evaluation?* (CEval-Arbeitspapiere 5). Saarbrücken. Centrum für Evaluation.
- Modulbeschreibung Forschungsprojekt Erziehungswissenschaft. In: *Modulbeschreibungen für den überfachlichen Teil „Kerncurriculum Lehrerbildung“ vom 19.10.2015*. Universität Osnabrück, 10f. Online unter: http://www.uni-osnabrueck.de/fileadmin/documents/public/ordnungen/Modulbeschreibungen_KCL_2015-10.pdf (Abrufdatum: 26.05.2016).
- Niedersächsisches Schulgesetz (Letzte Änderung Juni 2015). Online unter: http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=24742&article_id=6520&psmand=8 (Abrufdatum: 26.05.2016).
- Roters, Bianca; Schneider, Ralf; Koch-Priewe, Barbara; Thiele, Jörg & Wildt, Johannes (Hrsg.) (2009): *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik Professionalisierung Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

- Roters, Bianca (2012): Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität. Münster: Waxmann Verlag.
- Schulz, Martin; Sölter, Alexandra; Ulnyrow, Valentina & Hünteler, Ellen (2015): Inklusion an der Gesamtschule Schinkel: Zusätzliche Arbeitsbelastung für die Lehrkräfte? Unveröffentlichter Forschungsbericht. Universität Osnabrück.
- Thünemann, Silvia & Freitag, Christine (2015): Die Bedeutung von Forschungswerkstätten in der Bearbeitung des Theorie-Praxisverhältnisses in der Lehrer/innenbildung. In: Nora Katenbrink; Ingrid Kunze & Claudia Solzbacher (Hrsg.): Brücken bauen – Praxisforschung zu Übergängen im Bildungssystem. 18. Jahrestagung des Nordverbundes Schulbegleitforschung. Münster: MV Wissenschaft, 200-210.
- Welbers, Ulrich (2011): Forschendes Lernen als Verfahren von Menschwerdung und Wissenschaft. Eine Verzauberung. In: Markus Weil; Mandy Schiefner; Balthasar Eugster & Kathrin Futter (Hrsg.): Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs. Münster: Waxmann Verlag, 77-91.
- Wilmington, Eva (2014): Umfrage zum Thema Inklusion. Eine Bestandsaufnahme an der Gesamtschule Schinkel in Osnabrück. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Universität Osnabrück.
- Wischer, Beate; Katenbrink, Nora & Fiegert, Monika (2014): Die schulische Praxis evaluieren und entwickeln. Forschendes Lernen in der Forschungswerkstatt Schulentwicklung. In: Nora Katenbrink; Beate Wischer & Yoshiro Nakamura (Hrsg.): Forschendes Lernen in der Osnabrücker Lehrerbildung. Konzepte und Erfahrungen. Münster: MV Wissenschaft, 63-76.
- Wissenschaftsrat (2001): Empfehlungen zur zukünftigen Struktur der Lehrerbildung. Berlin. Online unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf> (Abrufdatum: 26.05.2016).

Petra Büker und Stefanie Meier

Forschende Annäherungen an die kindliche Perspektive: Das Paderborner Zentrum für Kinderbildungsforschung als spezialisierte Hochschullernwerkstatt für Lehramtsstudierende

Abstract

Der vorliegende Beitrag greift den neuen Professionalisierungsanspruch der Entwicklung eines forschenden Habitus' in der Lehrerbildung auf und thematisiert, welche Beiträge gerade das Forschen mit Kindern für einen vernetzten Erwerb von Forschungs- und Reflexionskompetenz leisten kann. Dabei werden grundlegende Fragen und Problemfelder angesprochen, die sich insbesondere für die universitäre Begleitung von Studierenden im Praxissemester als hoch relevant und aktuell klärungsbedürftig erweisen. Am Beispiel des Paderborner Zentrums für KinderBildungsForschung (kurz: KiBi-Z) wird das didaktische Konzept einer Hochschullernwerkstatt vorgestellt, welches systematisches Forschen und empiriebasiertes Reflektieren mit Fokussierung auf Kinderforschung verbindet.

1 Forschendes Lernen durch Forschen mit Kindern: Einführende Betrachtungen

Was könnte für Kindergartenkinder wichtig sein, damit sie sich gut in der Schule einfinden? Diese Frage stellte eine Doktorandin der 6-jährigen Pia, die seit wenigen Wochen das erste Schuljahr besucht und im Rahmen eines Modellprojektes zu ihren Sichtweisen bezüglich der Kooperation im Übergang von der Kita in die Grundschule interviewt wurde.

Pia: Sie (die angehenden Schulkinder, d.V.) sollten wissen, dass es schön in der Schule ist – und dass sie auch fröhlich sein sollen, weil man, ich war auch sehr fröhlich ähm, wo ich in die Schule gekommen, weil ich endlich mal Mathe lernen konnte. Weil Mathe ist mein Lieblingsfach. Ich wusste zwar nicht, dass es soo schwer ist. Und ne liebe Lehrerin ist sehr wichtig. Und Freunde, weil wenn ich jetzt ohne Paul und ohne Markus in die Schule gekommen wäre, dann wäre ich so hibbelig gewesen und das wollte ich nicht. (Kordulla 2016, in Druckvorbereitung)

Die Aussagen des Kindes belegen eindrucksvoll, dass es als ‚kompetenter Akteur‘ in der Lage ist, reflektierend auf seine Erfahrungen zurückzublicken und begründet Auskunft über seine Bedürfnisse und subjektiv relevante Themen zu geben. Pia im obigen Beispiel formuliert förmlich Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Transition. Die so genannte ‚neue Kindheitsforschung‘ bestätigt Kindern die Fähigkeit der dezidierten Selbstauskunft über verbale und vielfältige nonverbale Ausdrucksformen. Nach dem Paradigmenwechsel der durch Entwicklungspsychologie, Kulturanthropologie und Soziologie bestimmten Kindheitsforschung vom „Forschen über Kinder“ hin zum „Forschen mit Kindern“ (vgl. Heinzel 2012, 12ff.) werden diese als ernstzunehmende Gesprächspartner in vielen Kontexten zu ihren Ansichten, Meinungen und Befindlichkeiten befragt. Damit geht ein neues theoretisches Grundverständnis, ein neues ‚Bild vom Kind‘ einher, das sowohl in die *Kindheitsforschung* (welche Kindheit als gesellschaftliche Strukturkategorie im Kontext einer generationalen Ordnung fokussiert) wie auch in die *Kinderforschung* (bei der einzelne Kinder sowie Kindergruppen im Mittelpunkt stehen) Einzug gehalten hat (vgl. Honig 2009, 33f.). Insbesondere qualitativ-empirische Studien wollen die Bandbreite intra- und interindividueller Sichtweisen, Handlungslogiken und Sinndeutungen von Kindern zu bestimmten Themenbereichen erfassen und damit nicht allein Beiträge zur Grundlagenforschung leisten, sondern darüber hinaus zum ‚besseren Verstehen‘ von Kindern und – in der Folge – zu einer darauf abgestimmten Optimierung von Erziehungs- und Bildungsprozessen beitragen. Hier eröffnet sich nicht allein für Wissenschaftler/innen, sondern auch für Lehrkräfte und Lehramtsstudierende ein hoch spannendes, relevantes Feld an der Schnittstelle von Forschung und Praxis. Ein besonderes Potential bieten die über eine systematische, forschende Annäherung an die kindliche Perspektive erhaltenen differenzierten Aufschlüsse über kindliches Denken und Handeln zur kritischen Reflexion des eigenen sowie in aktuellen Fachdiskursen verhandelten Kindbildes. Über die Irritation bisheriger ‚Normalitätsvorstellungen‘ über Kinder, Kindheiten und ‚kindgemäßes pädagogisches Handeln‘ kann es zu ‚Aha-Effekten‘ und einer damit verbundenen Re-Organisation subjektiver Theorien über Kinder und Kindheiten, Vorstellungen von ‚adaptivem‘ Unterricht und der eigenen Professionsrolle kommen (vgl. Büker 2007, 178): Ein für die Lehreraus- und -weiterbildung erwünschter Effekt, der insbesondere als Anspruch an das forschende Lernen im Praxissemester¹ formuliert wird.

Der hier vorliegende Beitrag möchte das hochschuldidaktische Konzept einer Hochschullernwerkstatt vorstellen, welche auf einen solchen vernetzten Erwerb

1 In vielen Bundesländern, so auch in Nordrhein-Westfalen, wurde mit den konsekutiven Studiengängen ein Praxissemester eingeführt, in welchem die Studierenden unter fachlicher Begleitung von Akteur/innen aus Schule, Zentrum für Schulpraktische Lehrerbildung und Universität für die Dauer eines Semesters das berufliche Handlungsfeld Schule systematisch erkunden (vgl. MSW NRW 2010).

von Forschungs- und Reflexionskompetenz zur Professionalisierung pädagogischen Denkens und Handelns von Lehramtsstudierenden durch begleitete forschende Zugänge zum Feld zielt und – neben Unterrichts- und Professionsforschung – auf Kinderforschung spezialisiert ist. Dabei werden grundlegende Fragen und Problemfelder angesprochen, die im Kontext der intendierten Entwicklung „eines genuin forschenden Habitus“ als Modus einer akademischen Lehrerausbildung“ (Röhner u.a. 2013, 69) speziell für die hochschulseitige Begleitung von Studierenden im Praxissemester relevant und aktuell klärungsbedürftig sind.

2 Forschendes Lernen in der Lehrerbildung: ein neuer Professionalisierungsbereich

Die Umsetzung der bereits vor rund 15 Jahren vom deutschen Wissenschaftsrat geforderten „forschenden Grundhaltung“ erfolgte bis dato an vielen Universitäten im Optionalbereich der Lehrerbildung (ebd.): Mit Einführung der konsekutiven Studiengänge wird die Entwicklung von Forschungskompetenz zum curricular verankerten Universalanspruch. Dies stellt die Hochschulen vor strukturelle, inhaltliche, hochschuldidaktische und organisatorische Herausforderungen. Neben speziellen Forschungsmodulen soll Forschungskompetenz insbesondere im Rahmen des Praxissemesters entwickelt werden, in welchem Studierende sich dem Handlungsfeld Schule in Lehrer/innen- und zugleich Forscher/innenrolle nähern sollen. Hierfür ist in Nordrhein-Westfalen ein universitär begleiteter Schulforschungsteil vorgesehen, in dessen Rahmen alle Studierenden Studien- bzw. Unterrichtsprojekte in pädagogischen Settings durchführen, um über empirische Zugänge das bereits erworbene wissenschaftliche Theoriewissen mit berufspraktischen Erfahrungen zu verknüpfen (vgl. MSW NRW 2010). Probleme ergeben sich insbesondere durch konzeptionelle und begriffliche Unschärfen: Bedingt durch die nicht geklärte Relationierung von ‚Forschen‘ und ‚Unterrichten‘ sowie ‚Forschen und (Selbst-)Reflexion‘ erfährt der Begriff des ‚forschenden Lernens‘ aktuell insbesondere im Kontext des Praxissemesters eine starke Verwässerung (vgl. Heinrich & Weyland 2015). In Verordnungen und Umsetzungskonzepten wird der Begriff des Forschens eher als didaktisches Prinzip, als „Lernen im Format der Forschung“ (Wildt 2009, 4f.), als Mittel und Weg zur Entwicklung des beruflichen Selbstkonzeptes in Praxisphasen verwendet (vgl. ebd.). Studierende werden hier zu ‚Forscher/innen in eigener Sache‘, die ihre Praxiserfahrungen reflektierend verarbeiten. Damit besitzt das Forschende Lernen eine Nähe zur Praxisforschung (Altrichter u.a. 2007, 340ff.), ohne dass die dort verankerten Gütekriterien (dialogisches Einbeziehen aller Akteure, Dialog-Konsens, kommunikative Validierung und weitere) explizit genannt oder gefordert würden. Gleichzeitig fehlen bislang evidenzbasierte Qualitätskriterien für die Anregung, Begleitung und

nachhaltige Sicherung des Erwerbs von Forschungskompetenz der Studierenden. Die Entwicklung von Standards, an denen sich die Lehrer/innenbildung orientieren könnte, steht also noch aus. Vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage entstand an der Universität Paderborn im Rahmen des Programms ‚Qualitätsverbesserung der Lehre‘ im Zeitraum 2010-2014 ein prototypisches Konzept einer Hochschullernwerkstatt, in dessen Entwicklungskontext die theoretische Fundierung einschließlich einer begrifflichen und konzeptionellen Bestimmung der diffusen Zielvorstellung des ‚Erwerbs professioneller Forschungskompetenz‘ erfolgte, ein darauf abgestimmtes Angebot geschaffen und begleitend evaluiert wurde (dargestellt in Röhner u.a. 2013, 73ff.). Die (in der Anfangsphase unter der Bezeichnung: Grundschulpädagogisches Forschungslabor, kurz G-Lab) gewonnenen Erkenntnisse flossen ein in die Konzeption eines Zentrums für Kinder-, Unterrichts- und Professionsforschung, das im Jahr 2015 bei Eintritt der ersten Paderborner Studierenden in die Masterphase des neuen konsekutiven Lehramtsstudienganges als qualitätssichernde Dauermaßnahme zur Professionalisierung forschenden Lernens etabliert wurde.

3 Das Paderborner Zentrum für KinderBildungsForschung (KIBI-Z)

3.1 Selbstverständnis und theoretische Verortung der Hochschullernwerkstatt

Das KiBi-Z versteht sich als spezielles Beratungs- und Unterstützungsangebot bei der Entwicklung von Forschungskompetenz mit Schwerpunkten im Bereich der Kinderforschung, der empirischen Unterrichts- und der Professionsforschung. Es richtet sich an Studierende, Nachwuchswissenschaftler/innen sowie ferner an forschungsinteressierte Akteure aus der Schul-(und Kindergarten-)Praxis und damit explizit auch an die Mentor/innen der Ausbildungsschulen im Praxissemester. Unter dem Leitgedanken ‚begleitetes Forschen – forschendes Lernen‘ werden Projekte von Einzelforscher/innen und Seminargruppen auch über das Praxissemester hinaus im Verknüpfungsbereich zwischen Lehramtsstudium und pädagogischer Praxis in der Planung und Durchführung betreut. ‚Begleitetes Forschen‘ bezieht sich auf das klassische Verständnis des an Gütekriterien orientierten, systematisch-methodengeleiteten Forschens. ‚Forschendes Lernen‘ beschreibt Forschen als didaktisches Prinzip (s. Kap.2). In der Konzeption des KiBi-Z nimmt der Begriff der Forschungskompetenz daher explizit auf beide Konnotationen Bezug und verbindet diese: Forschungskompetenz als Qualifikationsziel umfasst in diesem Verständnis

- die Entwicklung eines forschenden Habitus‘ (wissenschaftliche Neugierde, Fragelust, Wertschätzung von Theorie, Empirie und Praxis),

- den Erwerb forschungsmethodischer und -methodologischer Kompetenzen zur systematischen Analyse und Interpretation problemhaltiger Fragestellungen,
- die Entwicklung einer forschungsbasierten Reflexion auf der Basis theoretischer Deutungsfolien,
- die adäquate Kommunikationsgestaltung mit den beforschten Akteuren und
- den souveränen Umgang mit Theorie-Empirie-Praxis-Transformationen, was die Gewinnung von Implikationen zur Weiterentwicklung pädagogischen und didaktischen Handelns einschließt (vgl. Darstellung in Röhner u.a. 2013, 75).

Die Arbeit des KiBi-Z setzt auf die Entwicklung eines neuen, erweiterten Professionsverständnisses bei angehenden Lehrkräften: Im Zusammenhang von Individualisierung und Inklusion zählt Diagnosekompetenz (und hier insbesondere das professionelle Beobachten) zu den neuen Kernaufgaben von Lehrer/innen; im Kontext von Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht werden Fähigkeiten der formativen und summativen Evaluation als Alltagskompetenz benötigt. Für beide Professionalisierungsbereiche wurden frühere Lehrergenerationen nicht ausgebildet; hier gilt es ein Aufgabenverständnis und Problembewusstsein zu schaffen. Die Entwicklung von Reflexivität durch systematische Einnahme eines distanzierten Blicks auf eigene (oder fremde) Denk- und Handlungsmuster ist kein neues Ziel der Lehrerbildung. Hier gilt es allerdings, ein Bewusstsein für deren Praxisbedeutung zu erzeugen und gemeinsam mit den Studierenden über die Integrierbarkeit theorie- und analysebasierter Reflexionen in den von Zeit- und Handlungsdruck geprägten pädagogischen Alltag nachzudenken. Neben der Professionalisierung der Schulpraxis durch forschendes Lernen verfolgt das KiBi-Z auch das Ziel, grundlegendes Forschungsinteresse aufzubauen und potenzielle Nachwuchswissenschaftler/innen zu fördern. Zur Realisierung der hier beschriebenen Zielhorizonte verfolgt das KiBi-Z einen konstruktivistischen Ansatz, welcher Forschende und Beforschte als sinnorientiert handelnde Akteure begreift: So erfahren sich Studierende als aktiv handelnde Akteure, die über erfahrungsbasiertes ‚learning by doing‘ in ko-konstruktiven Settings (d.h. in Begleitung von Dozent/innen, Peers und Mentor/innen) ihre Forschungskompetenz entwickeln. Dabei wird eine Annäherung an die Akteure im Praxisfeld unterstützt, indem Studierende sich durch das ‚Aufsetzen der Forscherbrille‘ der Perspektive der Kinder (im Sinne von Honig u.a. 1999; Heinzel 2012) und der pädagogisch Professionellen nähern und auf diese Weise Unterricht bzw. Bildungssituationen allgemein als *etwas von diesen Akteuren Gestaltetes und Gestaltbares, Konstruiertes und Konstruierbares* wahrnehmen und damit auch die Beforschten als sinnbestimmt und sozial Handelnde begreifen lernen (vgl. Darstellung in Röhner u.a. 2013, 74).

Die Konzeption des KiBi-Z basiert auf der Annahme, dass dieser Akteursansatz insbesondere durch das Forschen *über* Kinder bzw. *mit* Kindern erfahr- und reflektierbar werden kann. Zum einen entsteht ein erweitertes Wissen über Kinder, welches zu einer Korrektur bisheriger Annahmen, Interpretationen und Bewer-

tungen führen kann. Im Praxissemester sind neben den Studierenden in der Regel auch die Mentor/innen daran interessiert, empirisch gewonnene, differenzierte Aufschlüsse über ‚ihre‘ Schüler/innen zu erhalten und sie ggf. aus neuer Perspektive sehen zu lernen. Dadurch ergeben sich leicht Gelegenheiten für kommunikative Validierungen, gemeinsame Diskussionen und Reflexionen. In der Folge kann darüber nachgedacht werden, wie der insbesondere in der Grundschulpädagogik allgegenwärtige Begriff der Kindgemäßheit für die jeweilige Klasse oder das einzelne Kind zu fassen sein könnte. Darüber hinaus verweist die forschende Annäherung an einzelne Kinder oder Kindergruppen immer auch auf die begleitenden Erwachsenen und deren *Interaktionsgestaltung mit dem Kind* bzw. den Kindern. Für Praxissemesterstudierende ist es aufgrund der Rollendiffusion (vgl. Schicht & Weyland 2014, 43ff.) höchst anspruchsvoll, mit der notwendigen kritischen Distanz das eigene Lehrerhandeln zu erforschen. Über Kinderforschung kann jedoch (auf indirektem Wege) Professionsforschung ‚in eigener Sache‘ ebenso wie Unterrichtsforschung pädagogischen Handelns werden. Studierende erleben hier Implikationszusammenhänge pädagogischen Handelns und werden zugleich dafür sensibilisiert, Schule, Unterricht und Lernbegleitung adaptiv, d.h. ‚vom Kind aus‘ zu denken. Unter den genannten Perspektiven eröffnet Kinderforschung ein hohes Potenzial zur Förderung von Reflexivität (die Evidenzprüfung dieser Annahme ist Gegenstand eines laufenden Dissertationsprojekts). Gleichzeitig bietet Kinderforschung ein ergiebiges und hoch anspruchsvolles Feld für den Erwerb von forschungsmethodischer Kompetenz, da Zielgruppenspezifika eine *conditio sine qua non* bildet.

3.2 Besonderheiten und Herausforderungen der empirischen Kinderforschung

Kinder und erwachsene Forscher/innen stehen in einer Generationenbeziehung. Gleichzeitig stellt ihr jeweiliges Entwicklungsalter spezifische Anforderungen an die Forschungsmethodik. In der Folge ergibt sich eine Verschärfung der generellen Herausforderungen und Ansprüche wie die Indikation des Forschungsprozesses, die intersubjektive Nachprüfbarkeit durch Klärung der Vorverständnisse der Forschenden usw. (vgl. Flick 2009 u.a., 324f.). Nach Klingberg schwebt über der Kinderbefragung ein ‚didaktisches Weltbild‘, welches die subjektiven Theorien der erwachsenen Forscher/innen darüber enthält, wie mit Heranwachsenden lehrend und lernend umzugehen sei. Es bestehe daher die Gefahr einer Pädagogisierung durch erwachsenenzentrierte Wertesysteme und normative Unterstellungen im Forschungssetting (vgl. Klingberg 1987, zit. nach Trautmann 2010, 17f.). Das Vorverständnis wird durch das eigene ‚Bild vom Kind‘ und bewusste sowie unbewusste emotionalisierte Erwartungen an den kindlichen Gesprächspartner geprägt, was häufig zur Reproduktion der Generationenbeziehung führe. Die zu wählenden Forschungsmethoden und -inhalte müssen, um valide sein zu können, eine Anbindung an die kindliche Lebenswelt ermöglichen. Diese können erwachsene Forscher/innen allerdings nur in der Retrospektive wahrnehmen; Interpretationen

kindlicher Aussagen bleiben damit stets eine Interpretation aus Erwachsenenperspektive. Dieses spezifische Problem gilt für alle klassischen Erhebungsformen gleichermaßen. Aufgrund der notwendigen flexiblen Adaptierbarkeit und Offenheit in den Forschungssettings eignen sich für die Kinderforschung insbesondere qualitative Verfahren, die von quantitativen Zugängen flankiert werden können.

Konkret ergeben sich aufgrund entwicklungs-, soziokulturell- und persönlichkeitsbedingter Voraussetzungen vielfältige Besonderheiten für das Forschen mit Kindern. Dazu zählen insbesondere die Berücksichtigung

- der sprachliche Fähigkeiten (einschließlich der Aspekte Muttersprache, Artikulationsvermögen und kommunikative Kompetenzen),
- forschungsrelevanter geschlechts-, kultur- und milieuspezifischer Unterschiede,
- entwicklungsbedingter Gedächtnisfähigkeiten,
- der im Vergleich zum Erwachsenen kürzeren Konzentrationsspanne,
- des kindlichen Egozentrismus,
- der nicht immer bewusstes Trennung von Realität und Phantasie,
- der kindlichen Spontaneität im Sprechen und Handeln,
- des Bedürfnisses nach Bewegung und Spiel.

Diese und weitere Voraussetzungen verlangen gründliche forschungsmethodische Reflexionen und adäquate Entscheidungen wie beispielsweise erinnerungsstützende Impulse im Interview. Metareflexive Fähigkeiten sowie das Abstraktionsvermögen und Fähigkeiten zur Kategorienbildung sind bei Kindern noch in der Entwicklung begriffen, weshalb ein hoher Konkretheitsgrad in der gesamten Kommunikation und vor allem in der mündlichen Befragung essenziell ist. Gerade sehr junge Kinder haben häufig ein Gespür für sozial erwünschte Antworten und können daher besonders anfällig für Suggestionen sein (vgl. Schneider & Lindenberger 2012, 420). Vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage erhalten ethische Fragen im Bereich der Kinderforschung ein besonderes Gewicht. Sie gehen weit über gesetzlich geregelte datenschutzrechtliche Prinzipien hinaus, um den Schutz der jungen, leicht verletzlichen Forschungsteilnehmenden zu gewährleisten und um sicherzustellen, dass Kinder als aktive, selbstbestimmte Akteure agieren können. Dazu wurde von der European Early Childhood Education Research Association 2014 ein international gültiger Ethikkodex aufgestellt. Hier stehen auch Lehrende, die Studierende bei ihren ersten Aktivitäten im Kontext von Kinderforschung fachlich begleiten, in einer besonderen Verantwortung. Eine Sensibilisierung für die Vulnerabilität von Kindern und die Relevanz ethischer Prinzipien der Kinderforschung kann vor dem Erstkontakt mit dem Praxisfeld durch die kriteriengeleitete Analyse konkreten Datenmaterials in der Hochschullernwerkstatt gefördert werden. Dass sich dazu neben gelungenen gerade auch problembehaftete Fallbeispiele eignen, soll im Folgenden anhand eines qualitativen Kinderinterviews beispielhaft gezeigt werden. Die studentische Interviewerin widmete sich

mehr oder weniger autodidaktisch der anspruchsvollen und sensiblen Forschungsfrage, welche Sichtweisen Grundschulkinder auf Liebe und Partnerschaft haben:

Interviewerin: *Glaubst du, dass Kinder sich verlieben können ineinander?*

Mia (8 Jahre): *Ja.*

Interviewerin: *Und du, bist du selbst zurzeit verliebt?*

Mia: *Ja.*

Interviewerin: *Und wie lange bist du schon verliebt?*

Mia: *Fünf Wochen.*

Interviewerin: *Oh ganz frisch, das ist schön. Versuch mal so deine Gefühle zu beschreiben, wie es ist verliebt zu sein. Wie fühlst du dich dabei? (...) Wohl oder unwohl?*

Mia: *Wohl.*

Interviewerin: *Du fühlst dich wohl. Und sonst, was merkst du, wenn du das Kind siehst, in das du verliebt bist? Ist da was anderes, irgendwelche anderen Gefühle? Wenn du nach innen guckst? Oder hast du da nichts Besonderes bemerkt? (...) Du fühlst dich nur wohl und hast so ein schönes Gefühl. Und wie heißt das Kind? Kannst du mir das verraten?*

Mia: *Lukas.*

Interviewerin: *Weißt du denn vielleicht, ob er in dich verliebt ist?*

Mia: *Nein.*

Interviewerin: *Das weißt du nicht. Hast du denn jemandem erzählt, dass du verliebt bist?*

Mia: *Meinen Freunden und meinen Eltern.*

Interviewerin: *Und wie haben beispielsweise Mama und Papa reagiert? Haben Sie nicht gesagt, es ist zu früh für dich?*

Mia: (...) *nein.*

Das Beispiel bietet vielfältige Ansatzpunkte für eine kritische Analyse der methodischen Vorgehensweise und der angewendeten forschungsspezifischen Kommunikation. Im Rahmen von forschungsbegleitenden Seminaren können anhand eines solchen Transkriptauszugs potenzielle Folgen einer Nichtberücksichtigung ethischer Grundsätze der empirischen (Kinder-)Forschung problematisiert werden. Studierende erhalten die Möglichkeit, methodenkritisch und in Auseinandersetzung mit eigenen subjektiven Theorien (selbst-)reflektierend herauszuarbeiten, dass und wie hier eine Dichotomisierung und Hierarchisierung der Beteiligten in Fragensteller und ‚Datenlieferant‘, in Wortführer und Ein-Wort-Antwortgeber vorgenommen wird. Die Interviewerin konstruiert im Verlauf der Befragung das Bild eines zur Liebe berechtigten Erwachsenen und eines noch zu jung für die Liebe seienden Kindes. Anschaulich können hier sowohl günstige als auch ungünstige Frageformulierungen (durchgehend geschlossene Fragen, Antwortvorgaben, Kettenfragen, Suggestivfragen etc.) identifiziert werden. Zentrale Inhaltsbereiche einer forschungsspezifischen Begleitung wie die Kommunikation auf Augenhö-

he, Respekt vor der Privatsphäre und dem Verständnis von Kindern als sozial und sinnorientiert Handelnde können den Studierenden anhand authentischer Datenmaterialien unmittelbar deutlich werden. Gleichzeitig werden an diesem Beispiel die Grenzen der mündlichen Befragung als ausschließliche Erhebungsmethode erkennbar, woran sich eine Auseinandersetzung mit der Relevanz von mixed-method-Designs in der Kinderforschung anschließen kann.

3.3 Begleitetes Forschen im Praxissemester und seine ‚Kinderkrankheiten‘

Die Rahmenbedingungen zur Realisierung der unter 3.1 dargelegten Zielstellungen des KiBi-Z sind für Studierende im Praxissemester derzeit noch nicht optimal. Die Studierenden sind gehalten, für den forschenden Zugang zum Praxisfeld ein Begleitforschungsseminar zu wählen, optional in den Bildungswissenschaften oder in einer Fachdidaktik. Ausgehend von einem für sie im Praxissemester relevanten Klärungsinteresses sollen die Studierenden ein adäquates Untersuchungssetting entwickeln, eine tragfähige Fragestellung formulieren und präzisieren, passende Untersuchungsmethoden auswählen, die erhobenen Daten auswerten und die Ergebnisse im Rahmen eines benoteten mündlichen oder schriftlichen Forschungsberichts differenziert darstellen (vgl. MSW NRW 2010; PLAZ 2014). In der konkreten Ausgestaltung sind an der Universität Paderborn Begleitforschungsseminare mit nur drei halbtägigen Terminen eingerichtet worden, in denen diese Forschungsprojekte begleitet werden (vgl. ebd.). Erste Evaluationsergebnisse der Begleit- und Begleitforschungsseminare deuten darauf hin, dass die Gestaltung der Dreifachrolle als Lernende, Lehrende und Forschende die Studierenden vor große Herausforderungen stellt. Sie müssen eine Balance im Spannungsverhältnis von hoher Praxisinvolviertheit und wissenschaftsbestimmter Distanz herstellen. Forschen und Reflektieren werden von den Studierenden in der Hochphase des Praxissemesters gegenüber der Unterrichtsplanung und -durchführung als nachrangig betrachtet (vgl. auch Studienergebnisse von Schubarth u.a. 2014). Weder Studierende noch Mentor/innen können i.d.R. auf einen Erfahrungsschatz in Bezug auf empirische Forschungsmethoden bzw. Begleitung von Forschungsprozessen zurückgreifen. Deren diesbezügliche Haltungen können für die Studierenden allerdings Wegweiserfunktion für die empfundene Relevanz oder Irrelevanz lebenslangen forschenden Lernens in der Praxis erhalten. Vor diesem Hintergrund ist eine Qualifizierung der Mentor/innen für die Begleitung forschenden Lernens am Ausbildungsort Schule dringend geboten (vgl. ebd.). Ferner ist bei der Begleitung von Forschungsprojekten eine hohe Betreuungsleistung seitens der Dozent/innen der Begleitforschungsseminare notwendig, da sich die studentischen Projekte je nach Fragestellung ganz unterschiedlich gestalten. Die individuelle Betreuung der Studierenden ist für den Erfolg der Projekte und darüber hinaus für das forschende Lernen essentiell, die Strukturen sind indes aber noch nicht hinreichend. Hier sind neue Konzepte zu entwickeln, die auch Peer-Learning bzw.

Peer-Mentoring durch erfahrene Master-Studierende aufgreifen. Studentisches Forschen benötigt kohärente Curricula und ist auf eine stabile Netzwerkgestaltung zwischen den Institutionen Schule, Universität und den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (NRW) angewiesen. Insgesamt stellt sich eine für alle Beteiligten anspruchsvolle Situation dar. Selbstständiges Forschen etabliert sich als ein neuer Professionalisierungsbereich in der Lehrerbildung, für den konkrete *Ausbildungsroutinen* bislang allerdings noch ausbleiben. Ziel des 2009 an der Universität Paderborn initiierten Zentrums für KinderBildungsForschung war und ist es daher, Möglichkeiten der systematischen professionellen Unterstützung zu erproben, Gelingensbedingungen sowohl für Studierende als auch für Mentor/innen zu eruieren und Nachhaltigkeit sicherzustellen.

3.4 Angebotsstruktur des KiBi-Z

Vor dem Hintergrund des konzeptionellen Selbstverständnisses und der inhaltlichen Fokussierung (Kap. 3.1 und 3.2) sowie der derzeitigen Herausforderungen (Kap. 3.3) wird für die o.g. Zielgruppen ein spezialisiertes Beratungs- und Unterstützungsangebot bei der Realisierung von Forschungsvorhaben bereitgehalten sowie ein Ort des kommunikativen Austauschs und der Vernetzung von Akteuren und Projekten geboten. Das KiBi-Z versteht sich über das Praxissemester hinaus als professioneller Partner für forschungs- und diagnoseorientierte sowie praktikumsvorbereitende Lehrveranstaltungen, für Seminar-, Abschluss- und Qualifikationsarbeiten sowie für laufende (Praxis-)Forschungsprojekte insbesondere im Elementar- und Grundschulbereich. Zwei wissenschaftliche Mitarbeiterinnen bieten an drei Öffnungstagen pro Woche individuelle Sprechstunden und Forschergruppenberatung, Forschungskolloquien, spezielle Workshops zu Methoden der Kinder- und Unterrichtsforschung, Kick-Off-Veranstaltungen für empirische Arbeiten und bei Bedarf auch die Begleitung ins Feld an. Einen besonderen Schwerpunkt bildet das videobasierte Forschen. Hier wird fachlicher und technischer Support bei der Planung, Produktion und Aufbereitung von Videomitschnitten und Unterstützung bei der evaluativen und reflexiven Auseinandersetzung mit multimedialen Datenmaterial geboten. Ein Videoarchiv, eine Präsenzbibliothek sowie ausleihbare Materialien zur Unterstützung von Kinderbefragungen stehen allen Nutzer/innen zur Verfügung.

4 Künftige Entwicklungsbedarfe

Forschendes Lernen verbindet Strukturelemente von Forschung mit dem Ziel der Initiierung von Lernprozessen (vgl. Feindt 2007, 71). In diesem Schnittfeld der Wissenstransformation (vgl. Wildt 2009, 3) sind nicht allein Potenziale für den Kompetenzgewinn von Studierenden enthalten, vielmehr lernen im

Idealfall alle am Prozess Beteiligen in einer Win-Win-Situation. Die Konzeption des KiBi-Z setzt hier auf Synergieeffekte: Wenn Studierende beispielsweise die Aushandlungsprozesse von Kindern in kooperativen Lernsituationen systematisch erfassen, evaluieren und rückmelden, sind die Ergebnisse nicht nur für die Studierenden, sondern auch für die Lehrkräfte vor Ort, die beforschten Kinder selbst und im besten Falle auch für die Grundlagenforschung von Relevanz (vgl. Röhner u.a. 2013). Um die in diesen Zielsetzungen enthaltenen Lernpotenziale für die Lehrerbildung nutzen zu können, sind weitere strukturelle Änderungen der Rahmenbedingungen sowie eine Ausdifferenzierung hochschuldidaktischer Begleitkonzepte erforderlich. Mit Blick auf bisherige Studienbefunde zum Praxissemester erscheint der Faktor *Zeit* für Betreuung und Reflexion als wesentliche Gelingensbedingung (vgl. Ergebnisse in Hascher & Neuweg, 2012). Deshalb ist es entscheidend, dass die im Praxissemester erworbenen Forschungserfahrungen auf einem späteren Zeitpunkt in handlungsdruckfreieren Kontexten wieder aufgegriffen und reflektierend vertieft werden. Wie gezeigt, bietet insbesondere das Forschen mit Kindern substanzielle und anspruchsvolle Ausgangspunkte für den vernetzten Erwerb von Forschungs- und (Selbst-)Reflexionskompetenz sowie für Anschlussvorhaben im Kontext von Professions- und Unterrichtsforschung. Forschungsbezogene Vertiefungsseminare im weiteren Verlauf der Masterphase, Diskussions- und Interpretationsgruppen in Hochschullernwerkstätten unter Beteiligung von quantitativ und qualitativ arbeitenden Wissenschaftler/innen sowie Expert/innen aus der pädagogischen Praxis bilden hier wichtige Orte für die perspektivientriangulierte Durchdringung von Erfahrungen und die Planung neuer Vorhaben. Kohärenz und Nachhaltigkeit der Forschungserfahrungen können durch das studienbegleitende Führen eines Forschertagebuchs begünstigt werden (vgl. Thünemann & Freitag in diesem Band), doch benötigt auch dieses Dokumentations- und Reflexionsinstrument adäquate und individuelle Begleitung. In Anbetracht des aktuellen Anspruchs- und Erwartungsdiskurses ist eine Evaluation von Hochschullernwerkstätten und eine daraus abgeleitete Entwicklung von Qualitätsstandards für die professionelle Begleitung forschenden Lernens von Studierenden dringend erforderlich.

Literatur

- Altrichter, Herbert & Posch, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 4. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Büker, Petra (2007): Zur Entwicklung eines „fremden Blicks“ durch Unterrichtsforschung: Studierende auf dem Weg zum ästhetischen Lernen. In: Claudia Vorst; Sabine Grosser; Juliane Eckhardt & Rita Burrichter (Hrsg.): Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule. Frankfurt/M.: Lang Verlag, 169-186.
- Feindt, Andreas (2007): Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen. Opladen und Farmington Hills: Budrich Verlag.

- Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst & Steinke, Ines (2009): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbeck: Rowohlt Verlag.
- Hascher, Tina & Neuweg, Georg Hans (Hrsg.) (2012): *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung. Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung. Band 8*. Wien: LitVerlag.
- Heinrich, Martin & Weyland, Ulrike (2015): *Praxissemester im Dialog – Perspektiven, Chancen und Herausforderungen Forschenden Lernens im Praxissemester*. Vortrag am 6. Februar 2015 an der landesweiten Auftakttagung „Forschendes Lernen im Praxissemester“. Universität Bielefeld.
- Heinzel, Friederike (Hrsg.) (2012): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. 2. rev. Ausg. Weinheim: Beltz Juventa Verlag.
- Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.) (2009): *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*. Weinheim: Beltz Juventa Verlag.
- Honig, Michael-Sebastian; Lange, Andreas & Leu, Hans Rudolf (1999): *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim u.a.: Juventa Verlag.
- Kordulla, Agnes (2016): *Lernen mit- und voneinander. Peer-Learning im Übergang von der Kita in die Grundschule – unter besonderer Berücksichtigung der Kinderperspektiven*. Diss., Universität Paderborn (in Druckvorbereitung).
- MSW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010): *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Online unter: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Reform-der-Lehrerausbildung/Wege-der-Reform/Endfassung_Rahmenkonzept_Praxissemester_14042010.pdf (Abrufdatum: 22.03.2016).
- PLAZ – Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung (2014): *Das Praxissemester in der Ausbildungsregion der Universität Paderborn. Informationen für Studierende, Lehrende, Ausbilderinnen und Ausbilder sowie Mentorinnen und Mentoren. Bildungswissenschaften Grundschule*. Online unter: http://plaz.unipaderborn.de/fileadmin/plaz/Praxisphasen/Praxissemester_MA/Bildungswissenschaften_G.pdf (Abrufdatum: 22.03.2016).
- Röhner, Charlotte; Büker, Petra; Bunte, Nicole; Miller, Susanne; Velten, Katrin & Wiesemann, Jutta (2013): *Forschendes Lernen und Studieren in der neuen Grundschullehrerausbildung. Konzepte und Projekte aus NRW*. In: Sabine Martschinke & Bärbel Kropp (Hrsg.): *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft*. (Jahrbuch Grundschulforschung; Bd. 17). Wiesbaden: Springer-Verlag, 67-80.
- Schicht, Saskia & Weyland, Ulrike (2014): *Von der Rolle – Studierende im Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen*. In: Renate Schüssler; Volker Schwier; Gabriele Klewin; Saskia Schicht; Anke Schöning & Ulrike Weyland (Hrsg.): *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 43-61.
- Schneider, Wolfgang & Lindenberger, Ulman (2012): *Gedächtnis*. In: Schneider Wolfgang und Ulman Lindenberger (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz Juventa Verlag, 413-431.
- Schubarth, Wilfried; Gottmann, Corinna & Krohn, Maud (2014): *Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung: Ergebnisse der ProPrax-Studie*. In: Karl-Heinz Arnold; Alexander Gröschner & Tina Hascher (Hrsg.): *Schulpraktika in der Lehrerbildung*. Münster/New York: Waxmann Verlag, 201-220.
- Trautmann, Thomas (2010): *Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Wildt, Johannes (2009): *Forschendes Lernen – Lernen im Format der Forschung*. In: *Journal Hochschuldidaktik* (2009), H 2, 4-7.

Andreas Brenne

Die Ästhetische Werkstatt – ästhetisch-forschende Zugänge im Kunstunterricht

Abstract

Unabhängig von fachlich-gestalterischen Spezifika geht es in der Kunstpädagogik um die Erprobung und Einübung von Haltungen und Methoden, in denen die produktive und ästhetische Auseinandersetzung mit lebensweltlichen Bedingungen im Zentrum steht. Der didaktische Ort einer derartig konnotierten kunstpädagogischen Praxis ist die Ästhetische Werkstatt. In diesem Beitrag wird dieser Zusammenhang didaktisch analysiert und im Hinblick auf die kunstpädagogische Fachgeschichte diskutiert. Dabei werden auch Aspekte einer pädagogischen Anthropologie der Kindheit angesprochen und auf zentrale Handlungsfelder des Ästhetischen hingewiesen. Im Weiteren wird das Prinzip der Ästhetischen Werkstatt erläutert und an Hand eines Fallbeispiels exemplifiziert.

Einleitung

Kunstunterricht gilt landläufig als der Ort, an dem sich Kinder und Jugendliche mit den sogenannten schönen Dingen beschäftigen. In angenehmer und entspannter Atmosphäre setzen sie sich mit arrivierten und erbaulichen Kunstwerken auseinander oder erproben gestalterische Techniken, die zwar nicht nützlich sind, aber dennoch die Alltagsästhetik bereichern. Kunstunterricht gilt als eine entspannende Phase im schulischen Alltag, die es den Schülerinnen und Schülern erlaubt, in den Kernfächern um so effizienter zu arbeiten (vgl. Berger 2016, 5). Als allgemeinbildendes Ziel erwartet man vom Kunstunterricht darüber hinaus eine dezidierte Schulung und Förderung der Kreativität. „Kreative auf der Überholspur“ sendet der Deutschlandfunk und Angela Merkel äußert sich auf dem Parteitag der CDU im April 2014: „Ich möchte ein Europa der Kreativität und der Chancen“. (Merkel 2014)

All dies mag gelebte Praxis der Alltagskunstdidaktik sein, entspricht aber in keiner Weise den fachlich postulierten Zielen. Dort geht um Bildkompetenz in Auseinandersetzung mit bildnerischen Arbeiten der Kunstgeschichte und der Alltagskultur und um gestalterische Kompetenz als Form der Weltaneignung und des

Selbstausrucks – doch dies ist nicht Thema dieses Beitrags (vgl. Kirchner u.a. 2015). Vielmehr soll hier auf einen Kern der Kunstpädagogik hingewiesen werden, den man durch den Begriff der ästhetischen Erfahrung kennzeichnet und der insbesondere im Werkstattunterricht einen besonderen Stellenwert erfährt (Peez & Kirchner 2005). Gemeint ist die Initiierung ästhetischen Lernens in Auseinandersetzung mit Lebenswelt, zu der auch Kunst gehört. Es geht also um ein basales Bildungsprinzip, das quer zu den schulischen Fächern von zentraler Bedeutung ist. In seinen spezifischen Ausprägungen und Handlungsfeldern ist es gleichsam Grundlage für die Etablierung von wissenschaftlichem Denken und Handeln, von Disziplinen, Fakultäten und auch von heutigen Unterrichtsfächern (vgl. Welter 1986, 91). Theoretisches Denken kann nicht allein aus transzendentalen Kategorien abgeleitet werden, sondern bedarf der ästhetisch-emotionalen Auseinandersetzung mit dem Vorgefundenen. Gleichzeitig ist das Ästhetische im Sinne von Martin Seel nicht vorbegrifflich und unmittelbar zu denken, sondern besteht in der Wahrnehmung der Präsenz eines Gegenstandes im Hinblick auf ein komplexes Arrangement unterschiedlicher Aspekte und Modi; durchaus im Sinne einer angenommenen Ganzheit (vgl. Seel 2003, 148). Das heißt, dass die ästhetische Wahrnehmung – im Unterschied zu anderen Formen des Wahrnehmens – sich nicht auf das Verifizieren von Sachverhalten beschränkt, sondern durch die Anbindung an Traditionen und begriffliche Zuschreibungen Gegenstände als sinnhaft strukturiert erleben lässt. Das Dasein der Phänomene braucht den Betrachter und dessen explorative und zeigende Kompetenz. Kinder stehen diesem Zusammenhang grundsätzlich nahe; denn ihre Sicht der Dinge basiert auf dem unmittelbaren Kontakt zum Gegenstand wie der kooperativen Auseinandersetzung mit geteilten Erfahrungen.

1 Ästhetisches Lernen

Bildung ist ein Prozess der beständigen Interaktion mit dem Vorgefundenen mit dem Ziel der Generierung einer Welt. Diese Welt ist nicht einfach bloß vorhanden, sondern wird auf der Basis einer gerichteten Aufmerksamkeit fallbezogen erzeugt. Ein Gegenstand, eine Situation, ein Phänomen wird dann zum erklärten Fall, wenn dieser Neugierde, Faszination, Freude, aber auch Erschrecken auslöst. Adorno spricht von der strukturellen Negativität ästhetischer Erfahrung (vgl. Theunissen 1983, 43), da Geläufiges durch die Erfahrung des Fremden in Frage gestellt wird (vgl. Waldenfels 2006, 20). Ästhetische Bildungsprozesse erzeugen starke Emotionen, die nach außen drängen, nach Aktivität und Interaktion, nach Wiederholung und – das ist wichtig – nach Darstellung, Expression und Kommunikation.

Ästhetisches Lernen zielt ab auf eine sinnliche und sinngenerierende Bewältigung von Lebenswelt. Das sich dahinter verbergende didaktische Prinzip ist das des forschenden Lernens bzw. der ästhetischen Forschung. Kinder versuchen dadurch sich selbst und die Welt in ihren komplexen Zusammenhängen zu untersuchen, um eine fortschreitende Erkenntnis zu erzeugen. In kindlichen Bildungsprozessen geht es ums Ganze – um das Selbst, um die Dinge, um den Umgang mit den Dingen und um den Anderen.

Ästhetisches Handeln ist eine forschende, d.h. ordnende Tätigkeit, wobei sich vier Aspekte unterscheiden lassen:

- Ästhetisches Verhalten vollzieht sich grundsätzlich in Auseinandersetzung mit sinnlich wahrnehmbaren Objekten und Phänomenen.
- Ästhetisches Verhalten stellt eine Beziehung zwischen der Umwelt und dem Individuum her.
- In der Ästhetischen Wahrnehmung verbinden sich individuelle Perspektiven mit dem Blick des „Anderen“.
- Auch wenn hier gleichermaßen rezeptive und produktive Aneignungsformen enthalten sind, so ist der Umgang immer ein aktiv-gestalterischer – d.h. ordnender.

2 Werkstatt als Prinzip

Der Ort, wo sich eine ästhetisch-forschende Attitude etablieren kann, ist der der Werkstatt. Werkstatt meint aber nicht allein die räumliche Festlegung spezifischer Aktivitäten. Gemeint ist hier vielmehr ein „Werkstattprinzip“ (vgl. Peez & Kirchner 2005). Ein Themenfeld muss so aufbereitet werden, dass eine grenzüberschreitende Erforschung und Bearbeitung des Gegenstandes möglich ist. Mit anderen Worten, eine vorzeitige Didaktisierung des Gegenstandes ist hier ebenso von Nachteil wie eine vorzeitige Festlegung auf spezifische Lern- und Kompetenzbereiche (vgl. Rumpf 2005, 38f.). Wichtiger ist dagegen eine zeiträumliche Organisation des pädagogischen Arrangements (vgl. Brenne 2001, 100f.). Dies bedeutet auch, dass es möglicherweise zwingend notwendig ist, unterschiedliche Orte aufzusuchen. Entscheidend ist weiterhin die Organisation der Aneignungsformen. Zum einen bedarf es eines kontinuierlichen Zugangs zum Material (Medien, Werkzeuge, ästhetisches Material, bereits entstandene Produkte). Damit wird das Prinzip des entdeckenden Lernens berücksichtigt. Zum anderen können die Pädagogen und Pädagoginnen durch Darbietung und Erläuterung unbekannter Arbeitsweisen das Handlungsrepertoire und damit die Aneignungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler erweitern. Kleinschrittig geführte Unterrichtsphasen sind kein Widerspruch zum Werkstattprinzip. Vielmehr entfaltet sich die Werkstattarbeit erst durch die Verzahnung von lehrerzentrierten Impulsen mit offenen Aneignungsphasen auf der Basis frei zugänglichen ästhetischen Materials.

3 Ästhetisch-künstlerische Forschung

Die kunstpädagogische Methode, die dem Werkstattsetting angemessen erscheint, ist ästhetische Forschung im Rahmen von projektbezogenen Lernphasen. Diese Konzeption wurde von der Kunstpädagogin Helga Kämpf-Jansen initiiert und vielfältig weiterentwickelt (vgl. Kämpf-Jansen 2000). Sie versteht darunter ein System, in dem Alltagserfahrung und Lebensweltbezug mittels ästhetisch-künstlerischer Recherche beforscht, durchdrungen und gestalterisch transformiert werden. In diesem Zusammenhang werden künstlerische und wissenschaftliche Weltzugänge und Darstellungsformen synergetisch miteinander verbunden. Inspiriert wurde sie durch künstlerisch-forschende Tendenzen in der Kunst seit den 1970er Jahren (z.B. durch Künstlerinnen und Künstler wie Anna Oppermann, Nikolaus Lang oder Fischli/Weiß)

Am Anfang steht immer eine Frage, ein Gedanke, eine Befindlichkeit in Bezug auf einen Gegenstand, eine Pflanze, ein Tier, ein Phänomen, ein Werk, eine Person, eine Situation, ein literarisches Thema, einen Begriff, einen komplexen Inhalt oder etwas ganz anderes. Daran anschließend gibt es eine weitverzweigte kunstdidaktische Fortschreibung (vgl. Brenne 2006). Im Folgenden soll diese kunstpädagogische Werkstattmethode an Hand eines Fallbeispiels anschaulich werden. Es handelt sich um die werkstattbezogene Auseinandersetzung einer dritten Klasse mit dem Phänomen der Pflanze, wobei transdisziplinäre und ästhetische Zugänge synergetisch verknüpft wurden.

4 Fort-Pflanzung – Ein Fallbeispiel

In Anlehnung an Johann Gottfried Herder beschreibt der Soziologe Arnold Gehlen den Menschen als ein „Mängelwesen“, welches der Kultur bedarf und insofern aus der natürlichen Umwelt herausfällt (vgl. Gehlen 1940, 56). Diese philosophische Anthropologie kennzeichnet den Menschen als wenig instinktgesichert, so dass er gleichsam gezwungen ist, sich in experimenteller Auseinandersetzung mit den Naturphänomenen eine Welt zu kreieren, die sein Überleben nicht nur sichert, sondern die Erde zu einer sinnerfüllten und tragenden Heimat macht. Diese kulturstiftenden Handlungen pendeln zwischen zweckfreien Materialerfahrungen, dem planvollen Einsatz von Werkzeugen und der konzeptuellen Einbindung von Handlungspotentialen in gesellschaftliche Zusammenhänge. Es wird dabei eine Zäsur zwischen einer herausfordernden und feindlichen Natur und dem bewohnbaren Kulturraum erzeugt.

Kindliche Sozialisation ist von Anfang an in diesem Spannungsfeld angesiedelt. Kinder erproben und begreifen die immer schon vorgängige Lebenswelt durch aktive und expansive Materialerfahrungen. Dabei wechselt sich im kindlichen Spiel

zielorientiertes Handeln mit experimentellem Wagnis ab. Ein Gegenstand kann hierbei situativ unterschiedlichste Bedeutungen annehmen.

Das hier vorgestellte Projekt „Fort-Pflanzung“ möchte zeigen, welche Möglichkeiten in einer künstlerisch-ästhetischen Auseinandersetzung mit einem lebensweltlichen Phänomen entstehen und welche Potentiale freigesetzt werden.

*Bricolage*¹

„Pflanzen, das sind Blätter, Sträucher, Bäume ... da wohnen Tiere, Vögel, Eichhörnchen ... damit kann man etwas machen: ein Baumhaus, Feuer, Pfeil und Bogen ... da kann man was von essen: Beeren, Obst, Gemüse, Getreide ... das kann man trinken: Tee, Saft ... das ist schön: Blumenstrauß, Farben, Moos ...“ (Kinderzitate)

An der Tafel der Klasse 3 hängt heute irritierender Weise ein Zweig. Die Kinder versprachlichen ihre Assoziationen, die ich skizzenhaft festhalte. Schnell entwickelt sich ein vegetatives Geflecht von Wörtern und Zeichen zur Pflanze.

Das vorgestellte pädagogische Szenario soll die Kinder im Rahmen einer ästhetischen Werkstatt mit spezifischen Qualitäten des Vegetativen vertraut machen und den nötigen Raum für eigenständiges und kreatives Handeln und Denken des Phänomens schaffen.

Das Ganze ist als didaktischer Parcours angelegt, in dem die Kinder unterschiedliche Facetten des Themenfeldes untersuchen können, die durch Arbeitsanweisungen initiiert werden. Allerdings nicht als Imperativ, sondern als experimenteller Versuchsaufbau, der individuell gedeutet und bearbeitet werden kann. Aus einer scheinbaren Geschlossenheit erwachsen Freiräume. Werkstattlernen bedeutet nicht, irgendwie irgendwas mit Pflanzen zu machen, sondern das Phänomen in neuen Zusammenhängen zu entdecken und neue Umgangsformen zu erproben.

1. Station: Verbergung

Folgendes Szenario ist zu finden: Ein Tisch ist mit großen Papierbahnen bedeckt und Zeichenkohle liegt bereit. Auf einem Beistelltisch sind verschiedenfarbige Stoffsäckchen ausgelegt, die mit unterschiedlichen Pflanzen gefüllt sind.

Ein Kind befühlt eine Pflanze und beschreibt sie den anderen Kindern. Diese zeichnen die beschriebene Pflanze, ohne sie zu sehen. Hinterher wird die Pflanze gezeigt. Jedes Kind ist einmal mit dem Erfühlen und Beschreiben dran. In nachfolgenden Stunden wird daran eine weitere Arbeit angeschlossen. Die Kinder schneiden die entstandenen Pflanzenskizzen aus den Papierbahnen heraus und collagieren daraus einen zusammenhängenden Überblick. Ralf betreibt dies mit großer Akribie, signiert jede seiner Zeichnungen und macht eine neue Entde-

¹ Unter dem Begriff Bricolage versteht man Formen des situativen und assoziativen „wilden Bastelns“ (Levi-Strauss 1966, 24f.), in denen Kinder anregende und ansprechende Materialien zu bedeutungstragenden Formen verbinden und in Spielzusammenhänge einbinden. (Kolhoff-Kahl 2007, 6)

ckung. Da der Kleber, mit dem die Zeichenfragmente auf der neuen Bahn aufgebracht werden, Fäden zieht, beginnt er dies planmäßig einzusetzen und florale Klebemuster zu erfinden.

2. Station: Aufguss

Diese Station ist den ätherischen Qualitäten der Pflanze gewidmet. Seit jeher wurden die essentiellen Wirkungen von Pflanzen erprobt und genutzt. Durch unterschiedliche Essenzen wurden Aromen und Heilstoffe gelöst, durch Alkohol, Öl oder einfach durch kochendes Wasser. Verschiedene Tees in verschiedenen Farben und mit unterschiedlichen Gerüchen werden aufgegossen. Die Kinder betrachten, schnuppern und beschreiben. Dann gießen sie etwas Tee auf eine Pappe. Wenn diese trocken ist, zeichnen sie mit Tusche ein, was sie in den Teeausgüssen sehen können. Für diese Untersuchungen stehen folgende Materialien bereit: Schalen mit getrockneten Tees (z.B. Bärlapp, Lavendel, Hibiskus, Wacholderbeeren, Löwenzahn, Holunder, Johanniskraut, Eichenrinde, Weißdorn), längliche Teegläser und ein Wasserkocher. Des Weiteren stehen schmale Papierstreifen und diverse Zeichen- und Schreibwerkzeuge (Tusche, Graphit, Kohle, Kreiden) zur Verfügung. Mit großer Intensität werden die Untersuchungen durchgeführt, neugierig bis angewidert werden die oft fremden Gerüche wahrgenommen. Daniel ist von den Farben beeindruckt und beginnt, verschiedene Tees zusammenzugießen. Vorsichtig werden sie auf Papierbahnen ausgegossen und zum Trocknen ausgelegt. Zu einem späteren Zeitpunkt deuten die Kinder die Spuren und zeichnen mit Tusche bedeutungsvolle Linien hinein. So entstehen Tiere, Gegenstände, aber auch fantastisch anmutende Wesen und Szenen.

3. Station: Pflanzendruck

Pflanzen können sich „selber“ zeichnen bzw. grafische Spuren hinterlassen. Ich erkläre den Kindern die Möglichkeiten der Monotypie bzw. des Materialdrucks. Zur Verfügung stehen unterschiedliche Papierformate und Druckfarben. Als inhaltlichen Impuls erzähle ich ein Märchen über einen Waldgeist, der aus Pflanzenteilen besteht. Eine anregende Experimentierphase beginnt. Feinädrige Blätter werden eingefärbt und abermals abgezogen; je weniger Wasser, umso intensiver wird die grafische Strukturbildung. Es wird mit eingefärbten Pflanzenteilen auf Papier gedruckt, groß angelegte Figurationen und Szenarien werden entworfen, in denen Pflanzengeister und Märchenmotive eine Rolle spielen. So werden aus Farnwedeln Haare und Bärte, aus Tannenzapfen Arme und aus gestempelten Astquerschnitten Füße und Hände.

4. Station: Pflanzenfarben

Eine zentrale ästhetische Qualität von Pflanzen ist deren Farbe. Seit jeher wurden Pflanzenpigmente zur Einfärbung von Gebrauchsgegenständen sowie zur rituellen Wand- und Körperbemalung eingesetzt. Erst in neuerer Zeit werden Farbpigmente chemisch hergestellt. Die Kinder sollen die Pflanzen nun derart bearbeiten, dass ihre Farbwirkung sichtbar wird. Bereit stehen Holzbretter, Messer, Mörser, Steine und Wassergefäße. Ebenso werden stark färbende Pflanzen (Kurkuma, Rotkohl, Kirschen, Blaubeeren, Rote Beete) ausgelegt; auch die von den Kindern gesammelten Pflanzen werden auf Farbwirkungen hin untersucht. Die Pigmente werden auf ein ausgelegtes Laken aufgetragen bzw. eingerieben, so dass ein farbiges Picknicktuch entsteht. Durch den Zusatz von fleckentfernenden Substanzen (wie z.B. Gallseife) kann die Farbwirkung auch verändert werden.

Lustvoll werden Beeren zerquetscht und Rote Beete zerrieben, bis sich Hände und Finger rot färben. Gleichzeitig ist das sonst verbotene Schmieren mit Pflanzen und Obst auch mit Abscheu und Ekel verbunden. Schnell entsteht ein farbiges Muster. Vanessa entdeckt die grafisch reizvolle Binnenstruktur des Rotkohls. Kübra lässt zum wiederholten Male eine Scheibe Rote Beete aufs Laken fallen und entwirft ein Kreismuster. Ibrahim dagegen zerdrückt Süßkirschen, wobei der Akt der haptischen Transformation wichtiger ist als die farbigen Spuren, die der Saft hinterlässt.

5. Station: Pflanzengeister

„Impuls“ ist eine Arbeit des amerikanischen Künstlerduos Fern Shaffer und Othello Anderson. In einem jährlichen wiederkehrenden Performance-Ritual, das neun Jahre dauerte, wurde exemplarisch die Beziehung zwischen Mensch und Natur revitalisiert, an Pflanzengeister indianischer Völker erinnert, interagiert mit Naturphänomenen an unterschiedlichen Orten und zu unterschiedlichen Jahreszeiten. Diese Performance wurde fotografisch dokumentiert und im Kunstkontext präsentiert. Ich zeige den Kindern eine Abbildung des Pflanzengeistes. Nachdem der zentrale Bildgegenstand bestimmt und beschrieben wurde, benennen die Kinder zentrale Aussagen und Eigenschaften. Thema soll nun die Erstellung eines eigenen Pflanzengeistes werden. Zunächst entwerfen die Kinder kleine Geschichten und Szenarien rund um ihren „Geist“. Dann wird das vorliegende Pflanzenmaterial in Bezug auf die skulpturale Arbeit geprüft und untersucht. Dabei wird festgestellt, dass weitere Sammelgänge vonnöten sind. Die Kinder erproben Materialverbindungen wie Schnüren, Kleben, Verdrahten, Nageln. Es entsteht ein kleiner Skulpturenpark mit Objekten unterschiedlicher Größe und Gestalt.

6. Station: Salbenritual

Die Pflanze als Therapeutikum ist ein ebenso weites Feld der kulturellen Pflanzennutzung. Ob als Tee, Aufguss, Auszug oder als Salbe – ätherische Pflanzenextrakte werden zur Pflege, Gesundheitsvorsorge oder als spirituelles Stimulans genutzt. Bereits die Hethiter salbten ihre Könige und auch in unserer Zeit ist es immer noch fester Bestandteil katholischer Glaubenspraxis. So werden Täuflinge, Firmlinge oder Kranke durch Salben und Öle spirituell initiiert. Im Kontext von intermedialer und performativer Kunst werden derartige Substanzen in ritualisierten Aktionen eingesetzt, beispielsweise in Joseph Beuys Aktion „Celtic+“ oder in Lili Fischers partizipatorischer Performance „Kraut und Zauber“. Dies sind die Bezugskordinaten für eine weitere Station. In einem kleinen Nebenraum herrscht eine besondere Atmosphäre. Inmitten eines kleinen Stuhlkreises befinden sich ein Stück Zeichenkohle, ein Schälchen mit aromatischer Pflanzensalbe sowie ein Leinentuch. Der abgedunkelte Raum wird durch eine kleine Kerze erhellt und leise Musik ist zu hören. Die Kinder nehmen Platz und werden in ein kleines, aber sehr intensives Ritual eingeführt. Es geht um das Benennen, Markieren und Lösen von Sorgen. Ein kleines Gespräch über Sorgen findet statt. Danach nimmt ein Kind die Zeichenkohle und markiert das Problem seines Nachbarn durch einen kleinen Strich auf dessen Stirn in Form einer Sorgenfalte. Dann greift es zu Schale und Tuch („das kommunale Sorgentuch“), nimmt etwas Salbe auf und wischt den Strich und damit die Sorgen ab. Das Ritual wird reihum fortgesetzt.

5 Fazit

Das Pflanzen-Projekt der Klasse 3 dauerte zwei Monate; solange brauchte es, um die Angebote des ästhetischen Parcours angemessen zu erproben. Jede Sitzung begann mit einer gemeinschaftlichen und konstruktiv-kritischen Präsentation von Ergebnissen und Zwischenergebnissen. Dabei wurde nicht nur die Wirkung der Produkte kritisch analysiert, sondern auch über Erfahrungen gesprochen und über technische Probleme diskutiert. Ergänzt wurde das Projekt durch Einheiten in anderen Fächern, die naturwissenschaftliche und literarische Dimensionen behandelten (soweit diese Inhalte nicht schon Thema der Werkstattstationen waren). Zu einem wirklichen Abschluss kann solch ein Thema nicht gebracht werden; zu vielschichtig sind die Erfahrungen und Erkenntnisse, die gewonnen wurden und denen weiter nachzugehen es sich lohnt. Vielmehr geht es darum, auf Dinge zu zeigen, Räume zu öffnen und Wege zu ermöglichen, die noch unbekannt sind. Die Fort-Pflanzung von Wissen und Erkenntnis hat gerade erst begonnen.

Literatur

- Berger, Eckhard (2016): *Entspannungsmalen: ... fördert Wahrnehmung, Kreativität & Konzentration*. Kerpen: Kohl Verlag.
- Brenne, Andreas (2001): *Zeichenwerkstatt – Die künstlerische Feldforschung als Methode einer kulturanthropologischen Standortbestimmung*. In: Constanze Kirchner & Georg Peetz (Hrsg.): *Werkstatt: Kunst – Anregungen zu ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozessen im Werkstattunterricht*. Hannover: BDK-Verlag, 100-106.
- Brenne, Andreas (2006): *Ästhetische Forschung Revisited – Gedanken über ästhetisch-künstlerische Strategien zur Erforschung von Lebenswelt*. In: Manfred Blohm; Christine Heil; Maria Peters; Andrea Sabisch & Fritz Seydel (Hrsg.): *Über Ästhetische Forschung – Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen*. München: kopaed, 193-203.
- Fischer, Lili (1980): *Kraut & Zauber*. Hamburg: Selbstverlag.
- Kämpf-Jansen, Helga (2000): *Ästhetische Forschung – Aspekte eines innovativen Konzeptes ästhetischer Bildung*. In: Manfred Blohm (Hrsg.). *Leerstellen: Perspektiven für ästhetisches Lernen in Schule und Hochschule*. Köln: Salon Verlag, 83-114.
- Kirchner, Constanze; Gotta-Leger, Tanya & Nockmann, Marlene (2015): *Curriculare Strukturen des Kunstunterrichts in Europa*. Online unter: <http://envil.eu/curriculare-strukturen-des-kunstunterrichts-in-europa/> (Abrufdatum: 04.04.2016).
- Kolhoff-Kahl, Iris (2007): *Wildes Basteln*. In: *Die Grundschulzeitschrift*. 202/2007, 6.
- Levi-Strauss, Claude (1966): *The savage mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Peetz, Georg & Kirchner, Constanze (Hrsg.) (2005): *Werkstatt: Kunst: Anregungen zu ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozessen im Werkstattunterricht*. Norderstedt: Books on Demand.
- Rumpf, Horst (2005): *PISA und die Verödung ästhetisch gestimmter Sinnlichkeit*. In: Carl-Peter Buschkühle & Jutta Felke (Hrsg.): *Mensch Bilder Bildung*. Oberhausen: Athena Verlag, 38-47.
- Seel, Martin (2003): *Ästhetik des Erscheinens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Strelow, Heike (2004): *Ökologische Ästhetik-Theorie und Praxis künstlerischer Umweltgestaltung*. Basel: Birkhäuser Verlag.
- Theunissen, Michael (1983): *Negativität bei Adorno*. In: Ludwig von Friedeburg & Jürgen Habermas (Hrsg.): *Adorno-Konferenz*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, 41-65.
- Waldenfels, Bernhard (2006): *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Welter, Rüdiger (1986): *Der Begriff der Lebenswelt. Theorien vortheoretischer Erfahrungswelt*. München: Wilhelm Fink Verlag.

Onlinequellen

- Informationen über das Projekt der Land-Art Künstler Fern Shaffer and Othello Anderson: http://greenmuseum.org/content / artist_index /artist_id-20.html (Abrufdatum: 04.04.2016).
- Mersch, Britta: *Kreative auf der Überholspur*: http://www.deutschlandfunk.de/kreative-auf-der-ueberholspur.680.de.html?dram:article_id=36594 (Abrufdatum: 04.04.2016).
- Merkel, Angela: <https://www.prod.facebook.com/AngelaMerkel/posts/10151984533212050?fref=nf> (Abrufdatum: 04.04.2016).

Stefan Brée

Das Lernwerkstattmodell als hochschuldidaktische Herausforderung für die Ausbildung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen

Abstract

Der Beitrag behandelt die theoretischen Grundlagen des Lernwerkstattmodells im Studiengang „Bildung und Erziehung im Kindesalter“ an der HAWK Hildesheim¹. Die Veränderungen pädagogischer Orientierungen im Feld der frühen Bildung haben zu einer Professionalisierung von Praxis und Ausbildung geführt. Ausgehend von theoretischen Ansätzen in der Kindheitspädagogik werden Folgen für eine didaktische Praxis mit Kindern diskutiert, wobei die reflexive Bewältigung der Perspektivendifferenz zwischen Erwachsenen und Kindern eine zentrale Rolle spielt. Entsprechend wird gezeigt, wie die Rekonstruktion kindlicher Bildungsweisen in der akademischen Ausbildung etwa als entdeckendes und gestaltendes Lernen gelingen kann. Beispiele zeigen, wie Forschung, Lehre und Praxis im Bachelorstudiengang unterschiedlich zusammenwirken und Studierende auf diese Weise nachhaltig Kompetenzen für die berufliche Tätigkeit aufbauen können.

Einleitung

Seit mehr als 30 Jahren verbreitet sich das Konzept der Lernwerkstatt in der Hochschuldidaktik, der Schulpraxis und mittlerweile auch im Elementarbereich. Seit 2004 hat sich das Lernwerkstattmodell als eine Form der Verknüpfung von Forschung, Lehre und Praxis auch in kindheitspädagogischen Studiengängen etabliert (Jansa 2011; Kaiser et al. 2015). Ergebnisse von PISA 2000 und OECD 2004 zur Qualität der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland führten zu einer Neujustierung der frühkindlichen Bildung (Rauschenbach 2013). Seit 2004 wurden entsprechend Bildungs- und Orientierungspläne für die außerschulische Bildung, Erziehung und Betreuung im Kindertagesbereich eingeführt. 2013 folgte der Rechtsanspruch auf Tagesbetreuung für Ein- bis Dreijährige. Neue Rahmenbedingungen beruflicher und akademischer

1 Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim/Holzminen/Göttingen

Bildung (Bologna/Kopenhagen/DQR) führten parallel zu einer Neujustierung professioneller Qualifikationsprofile. Im Mittelpunkt stehen die Qualität von Prozessen, Strukturen und Orientierungen außer- und vorschulischer Bildung sowie der Aus- und Weiterbildung von Fachkräften. Ich werde in diesem Beitrag Grundlagen beschreiben, die leitend für das Lernwerkstattkonzept im Studiengang Bildung und Erziehung im Kindesalter an der HAWK Hildesheim sind, und einige Beispiele dazu skizzieren.

Das Bild vom Kind

Jungen und Mädchen werden heute schon in den ersten Lebensjahren als aktive und kompetente Lerner aufgefasst, die sich selbsttätig, spielerisch und gestaltend Wissen über sich und ihre Umwelt aneignen können. Pädagogische Konzepte im Elementarbereich setzen heute auf mehrdimensionale Lernstrategien mit experimentellem, sozialräumlichem und ko-konstruktivem Charakter. Das damit verbundene Bild vom Kind orientiert sich an Formen des entdeckenden Lernens und schöpferischen Denkens. Die Neugier auf Unbekanntes, das Problemlösen, Probieren und Erfinden wird als Auslöser für nachhaltiges Lernen in allen Bildungsbereichen gesehen. Das Wissen über sich selbst und die Welt erwerben Jungen und Mädchen schrittweise, mit individuellem Tempo, multiperspektivisch sowie im Austausch mit anderen (Pramling & Carlson 2007; Marton & Booth 2014 u.a.). Lernen gelingt weniger durch ergebnis- und erwachsenorientierte Instruktion, sondern vor allem durch Experimentieren, fantasievolles Gestalten und gemeinsames Nachdenken, was hohe Anforderungen an professionelle Kompetenzen der Fachkräfte stellt. Dieser Paradigmenwechsel entspricht internationalen Standards, wie etwa die Reggiopädagogik in Italien, der Early Excellence Ansatz in England oder „te whariki“ in Neuseeland exemplarisch zeigen.

Andersartig

Ich beobachte (2009) zwei Erzieherinnen, die mit einer Gruppe von sechs Kindern am Tisch sitzen. Sie basteln Weihnachtssterne für den Weihnachtsbaum im Eingangsbereich nach Faltvorlagen aus einem Bastelbuch, das aufgeschlagen auf dem Tisch liegt. Gezeigt wird den Jungen und Mädchen, wie es geht. Man hilft und macht vor, wie beim Falten des Sterns zu arbeiten ist. Die Kinder sind konzentriert und sichtlich bemüht, genau zu arbeiten. Wenn sie es geschafft haben, zeigen sie stolz das Ergebnis, was auch prompt gelobt wird. „Ja, so ist es richtig.“ Ich bemerke auf dem Boden vor mir liegend zufällig ein ungewöhnliches, offen-

sichtlich selbst gestaltetes Papiergebilde und vermute zunächst einen verschiedenfarbig gezeichneten, untypisch geformten Weihnachtsstern oder zumindest einen Vorläufer davon. Auffällig sind die symmetrisch verteilten, seitlichen Einschnitte mit entsprechend gezeichneten Markierungen auf den Symmetrieachsen eines bunt ausgemalten quadratischen Gebildes. Vielleicht eine neuartige Faltvorlage? Ich hebe das Papierstück auf, zeige es und auf meine Frage an die Fachkräfte, ob das Objekt auch am Baum seinen Platz finden, wird geantwortet: „Das ist nicht schön, das hängen wir nicht auf“. Die beachtliche Leistung des Kindes – ein Junge, der den Schauplatz inzwischen verlassen hatte – fand kaum Beachtung und landet unter dem Tisch.

Kulturtechniken wie das Falten müssen ohne Zweifel gelernt werden. Dabei werden elementare mathematische, ästhetische und motorische Kompetenzen erworben. Problematisch ist hier die Exklusion kindlicher Initiative: Das Kind hatte das Thema eigenständig interpretiert und gestaltet. Stereotypen wie „schön“ und „nicht schön“ werden dem nicht gerecht. Die Frage hier wäre, wie es gelingen kann, den thematischen Rahmen und das pädagogische Handeln passend zu erweitern.²

Anfängergeist

Das Beispiel aus dem *pädagogischen* Alltag zeigt, das oftmals immer noch zwei Perspektiven aufeinanderstoßen:

- Kinder besitzen einen Anfängergeist (Schäfer 2010a). Sie lernen durch Entdecken und Verändern in Prozessen mit ungewissem Ausgang. Was anders ist oder sein kann, macht neugierig, regt an und wird vielschichtig befragt und erprobt.
- Erwachsene orientieren sich eher an Routinen, Traditionen und an der Gewohnheit. Pädagogisches Handeln wird dann eher mit Ordnung oder Berechenbarkeit verbunden, weniger mit Andersartigkeit und Unbestimmtheit oder Abwarten und Beobachten.

Im Fokus von Professionalitätsdiskursen steht heute der Umgang mit dem ungewissen Verlauf von Bildungsprozessen. Erforderlich sind daher Kompetenzen für die Bereitschaft, Ungewissheiten zu reflektieren und Verantwortung für das Handeln mit Unterschiedlichkeit zu übernehmen (Fröhlich-Gildhoff et al. 2011). Die Herausforderung ist, den kindlichen Entdeckungs- und Veränderungshabitus in eigene Wahrnehmungs- und Deutungsmuster zu integrieren und pädagogisches Handeln daran zu orientieren.

² Auch interessant wäre, ob nicht auch das Geschlecht der Akteure bei der Interpretation des Themas eine Rolle gespielt hat (vgl. Brandes et al. 2015).

Möglichkeitsräume

Kinder wollen etwas können, Bedeutsames gestalten, Phänomene verstehen, um an ihrer Umwelt selbstwirksam teilhaben zu können. Das Staunen und die Neugier, ungewohnte Materialien und Situationen sind Auslöser für ein Erkenntnisinteresse. Kreativität als schöpferisches Denken *ereignet* sich, sie kann nicht *verordnet* werden. Jungen und Mädchen sind Veränderungslernerinnen und -lerner und Entdeckungsexpertinnen und -experten. Dabei interpretieren sie ein und dasselbe Phänomen oft unterschiedlich und unerwartet. Erwachsene haben oft Mühe, dieser Dynamik zu folgen (Gopnik 2010). Ergebnisorientierte Didaktik orientiert sich oft nur an *einer* vorgegebenen Lösung oder Sichtweise. In einer komplexen Welt sind Konzepte der Wissensbildung überholt, die stereotyp, binär und linear orientiert sind. Die Tradition schulischen Unterrichts instruiert Kinder, die Welt zu verstehen, wie sie ist. Modernen pädagogischen Ansätzen geht es darum, die Welt aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten mit Orten der Erfindung und Experimentierung (Moss & Urban 2014).

Didaktische Möglichkeitsräume (Schäfer 2010b) unterstützen Jungen und Mädchen dabei, eigene Lösungen und Antworten zu finden. Die Vorstellungen von Kindern werden ernst genommen, gemeinsam verfolgt und nicht diskriminiert. In Anlehnung an Wagenschein kann man sagen, dass nichts der Vorstellungskraft und Sprachfähigkeit von Kindern so sehr schadet wie das Ersetzen kindlichen Denkens mit den vermeintlich „richtigen“ Antworten oder Erklärungen der Erwachsenen. Kindliches Denken ist nicht kindisch. Es ist ein „erwachendes, erwachsendes und erwartendes Denken“ (Wagenschein 1971, 60). Die Herausforderung ist, Lerngemeinschaften zu bilden, in denen Jungen und Mädchen von „der Sache aus“ unterschiedliche Sichtweisen eigenständig bearbeiten, diskutieren und gestalten können (Reggio Children 2002; Pramling & Carlson 2007; Marton & Booth 2014). Bildsame Lernumgebungen für Jungen und Mädchen sind flexible Orte und Situationen, die sich auf die Dynamik und Unterschiedlichkeit kindlicher Bildungsweisen einstellen können. Eine moderne Elementarpädagogik verabschiedet sich von ergebnisorientierter Bastelpädagogik und stereotypen Geschmacksklischees als Orientierung für Lernbegleitung und Lernumgebung. Liegle und Duncker sprechen in diesem Zusammenhang vom Spannungsfeld direkter und indirekter Erziehung. Sie thematisieren sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten zwischen Kindergarten und Grundschule (Liegle 2010; Duncker 2010). Mit indirekter Erziehung im Kindergartenalter ist gemeint, pädagogische Intentionen nicht als Instruktion zu erfahren, sondern implizit, durch „geplante“ Zufälligkeit. Die Bedeutungsoffenheit ungewohnter Materials etwa irritiert und regt Kinder zu bildsamen Erfahrungen an. Direkte Erziehung als passender Impuls unterstützt Jungen und Mädchen dabei, Wissen durch gemeinsames Nachdenken zu bilden, um Präkonzepte schrittweise zu erweitern. Dazu

sind differenziert inszenierte Raum-, Material- und Spielgelegenheiten erforderlich (Schäfer & von der Beek 2013; Bree u.a. 2016).

Phänomene

Die Phänomenologie denkt deskriptiv und untersucht sinnlich-leibliche Erfahrungsformen von Phänomenen und Dingen. Sie fragt danach, wie uns die Dinge unserer Umwelt erscheinen, wie ausgehend von einem Material, von einem Phänomen etwas für uns bedeutsam, zu einer Vorstellung davon, zu etwas für uns oder jemanden wird (Waldenfels 2000). Bildsame Bedeutung wird nicht nur mit anderen ausgehandelt, sondern entsteht durch den sinnlich-leiblichen Aufforderungscharakter der Dinge (Stieve 2008; Nohl 2011).

Exemplarisch zeigt die Rezeption und Produktion von Kunst, wie ein breites Spektrum subjektiver Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsformen als ästhetische Erfahrung aktiviert wird. Fremdes, Ungewohntes kann im Bekannten neu erlebt werden. In der Phänomenologie künstlerischen Handelns zeigen sich Strukturmerkmale schöpferischen Denkens (Brater et al. 2011). Es geht um die „Interaktion“ mit dem Material, in der sich überraschende und nicht vorhersehbare Lösungen ergeben. Material wird spielerisch erfahren, es „antwortet“, „ordnet sich unter“ oder es „stellt Fragen“. Neues wird in einem Wechsel von bewussten und unbewussten Wahrnehmungszuständen entdeckt. Durch gestaltende, vor allem bildartige Auseinandersetzung wird das Denken kognitiv und emotional bewegt. Die visuelle Informationsverarbeitung über das anschauliche Wahrnehmen und sinnlich-leibliche Gestalten ermöglicht eine größere kognitive Bandbreite als eine ausschließlich sprachlich-auditive Aufnahme von Informationen. Zeichnen als ästhetische Erfahrungs- und Gestaltungsweise etwa klärt und erweitert Wissen. Darstellen heißt Klarstellen. Imaginieren aus unterschiedlichen Perspektiven fördert das Denken, die Fantasie und das Gedächtnis (Uhlig 2012; Sowa 2012 u.a.). Ebenso wie Künstlerinnen und Künstler gehen Jungen und Mädchen spielerisch und mehrdimensional mit Bedeutungsüberschüssen um, natürlich mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Zielen. Künstlerinnen und Künstler nutzen unterschiedliches Wissen mit ästhetischen Erfahrungs- und Gestaltungsweisen professionell, um neue Sichtweisen zu erzeugen. Kinder lernen entwicklungsbedingt intuitiv und eher bereichsübergreifend. Sie experimentieren mit dem Appell der Dinge und erproben unterschiedliche Bedeutungsperspektiven als ästhetische Erfahrung im Spannungsfeld von Fantasie und Realität. Es ist naiv zu glauben, dass Kinder deswegen Künstlerinnen und Künstler sind. Sie sind auch keine Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Aber einige Merkmale ihres Denkens und Handelns sind offenbar vergleichbar (Gopnik 2010; Sievert 2004). Im kindheitspädagogischen Alltag wird gerne von kleinen „Forscherinnen und Forschern“

oder „Künstlerinnen und Künstlern“ gesprochen. Umgangssprachliche Unschärfe und nicht hinterfragte Motive können zu Missverständnissen führen und Lernen behindern. So zeigen Studien negative Effekte für die Bildungsqualität, wenn Bildungsangebote in Kindertageseinrichtungen anwendungsoptimiert umgesetzt werden und der Spielraum für eigenständiges Lernen der Kinder verloren geht.³

Lernbegleitung

Gelingende Bildung ereignet sich neben der Auseinandersetzung mit der sachlichen Umwelt **vor allem in der Beziehung zwischen Kindern und Pädagoginnen und Pädagogen**. Forschungsergebnisse zu Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen im Kindergarten- und Grundschulalter zeigen, **dass es vor allem darauf ankommt, einen gemeinsamen Orientierungsrahmen herzustellen und Kinder anzuregen, eigenständig zu denken und zu handeln** (König 2009; Hopf 2012; Remsperger 2011; Hildebrandt & Dreier 2014 u.a.). Jungen und Mädchen sollten etwa in der naturwissenschaftlichen Bildung **unterstützt werden, eigene Fragen zu formulieren, ihre Theorien zu diskutieren und in Experimenten zu überprüfen**. Bedeutung und Wissen entstehen im Wechselspiel von sozialer und leiblicher Interaktion, im Spannungsfeld von inneren und äußeren Bezügen in unterschiedlichen Wissens- und Sozialformen. Das Staunen über Phänomene, das „naive“ Denken von Kindern soll nicht einfach ersetzt, sondern anschlussfähig ergänzt werden (Andres & Laewen 2011).

Analog zeigen bspw. „Forscherkreise“, wie forschendes Lernen und entdeckendes Lernen von Kindern in der naturwissenschaftlichen Bildung im Elementar- und Primarbereich ausgehend von den Fragen von Kindern gelingen kann (Marquart-Mau 2011; Wedekind 2013; HdkFa 2015). Anregende Umgebungen ermutigen Jungen und Mädchen, ausgehend von Präkonzepten eigene Fragen *über Phänomene* zu finden. Analog zur Kernidee des Lernwerkstattkonzeptes können sie zirkulär und wiederholt ihren Interessen nachgehen. Pädagoginnen und Pädagogen begleiten durch strukturierte Umgebungen, wertschätzende Dialoge. Sie regen die Kinder an, ihren Fragen nachzugehen, die Lernwege zu reflektieren und zu dokumentieren.

3 Kinder machen keine Kunst, sondern Bilder. „Aus Respekt vor der Kunst und im Interesse der Kinder sollten wir uns vom Mythos der >Kinderkunst< verabschieden und sie von diesem unangemessenen Anspruch befreien.“ (Sievert 2004,22) Ebenso sollte das Bild des Kindes als „Forscher“ im Hinblick auf seine Ansprüche geprüft sein. Die Studie von Viernickel et al. (2013) zeigt drei unterschiedliche Typen bei der Umsetzung des Bildungsauftrages in Kindertageseinrichtungen: werteorientiert, umsetzungsorientiert und distanziert. Für den umsetzungsorientierten Typ bildet das Bildungsprogramm den zentralen Orientierungshorizont. Umsetzungsdruck und Anwendungsoptimierung in starren Angebotsformen erschweren die Umsetzung des Bildungsauftrages.

Wedekind unterscheidet in diesem Zusammenhang vier Typen kindlicher Praktiken, die zeigen, wie Jungen und Mädchen auf Angebote in der naturwissenschaftlichen Bildung reagieren. Die Unterscheidungen zwischen spielerisch-animistisch, aktionistisch-explorativ, reproduzierend wiederholend und problemlösend-reflexiv spiegeln die Vielfalt von Strategien wieder, mit denen Kinder ihren Fragen nachgehen. Entscheidend wäre, ob es gelingt, **einen gemeinsamen Orientierungsrahmen herzustellen und zu halten** (Nentwig-Gesemann & Wedekind 2012).⁴ In der akademischen Ausbildung der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen wird daher die Wahrnehmungs-, Beobachtungs- und Handlungskompetenz der Studierenden thematisiert. Aus unterschiedlichen Perspektiven wird gefragt, wie Kinder denken oder welchem Lerntyp sie entsprechen. **Ziel dabei ist der Aufbau einer professionellen Haltung, die sich reflektiert auf offene Entdeckungs- und Gestaltungsprozesse mit Kindern einlassen kann.** Dazu exemplarisch Fragestellungen, die wir etwa an der HAWK bearbeiten: „Wie reagiere ich auf kindliche Initiativen? Kann ich mich zurückhalten und beobachten? Wie rege ich Jungen und Mädchen an, eigenständig nachzudenken und etwas selbst zu tun? Wie können Ziele des Bildungs- und Orientierungsplans mit unterschiedlichen Erfahrungs- und Ausdrucksformen erreicht werden? Welche Lernumgebung, welches Material, welcher Impuls ist jeweils erforderlich? **Wie beeinflusst meine Biografie die Wahrnehmung und das pädagogische Handeln?**“

Qualifikationsprofile

Berufliche Qualifikationsprofile für Kindheitspädagoginnen und -pädagogen beschreiben Kompetenzen dafür, Praxisprobleme reflexiv zu bearbeiten, um pädagogisches Handeln bedarfsgerecht zu gestalten (DQR 2011). Kindheitspädagogische BA- und MA-Studiengänge thematisieren daher Fragen danach, wie ein Kompetenzerwerb in der Ausbildung gefördert wird, der einen wechselseitigen Transfer zwischen Wissenschaftswissen und Handlungswissen mit Blick auf die Ambiguität und Komplexität pädagogischer Situationen ermöglicht (Fröhlich-Gildhoff et al. 2011). Beschäftigungsfähigkeit wird erreicht, wenn eine Balance zwischen wissenschaftlichem Wissen, episodisch-biografischem Wissen und berufsfeldbezogenem Handlungswissen entsteht (Buschfeld et al. 2010). Anders et al. nennen für das Professionswissen im Elementar- und Primarbereich folgende Wissensbereiche (Anders et al. 2013):

- Fachwissen bezogen auf die jeweiligen Bildungsbereiche,

⁴ vgl. dazu analog Typen in der Technikbildung nach Analytiker, Bastler, Tüftler und Erfinder (Stiftung HdKF 2015b)

- fachdidaktisches Wissen als Wissen darüber, wie Inhalte jeweils für unterschiedliche Kinder und Situationen verfügbar gemacht werden können, sowie
- pädagogisches Wissen mit Fragen danach, wie Interaktionen und Lernumgebungen gestaltet werden und strukturell förderlich verankert werden können.

Die ästhetische Werkstatt und das ästhetische Labor

Für die didaktischen Module des Studiengangs „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ an der HAWK Hildesheim im 2. und 3. Semester wurden eine ästhetische Werkstatt als Seminarraum und ein ästhetisches Labor für didaktische Versuche eingerichtet. Übergreifend ergeben sich Verknüpfungen mit dem Modul „Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen“ und dem Modul „Empirische Sozial- und Kindheitsforschung“. In enger Kooperation mit Kindertageseinrichtungen der Stadt und Region Hildesheim werden Workshops, Spiel-nachmittage und Beratungen durchgeführt. Studierende im 4. und 5. Semester führen eigenständig Praxisprojekte mit didaktischem Schwerpunkt durch. Das Werkstattmodell verknüpft drei Schwerpunkte für die Hochschuldidaktik:

- ästhetische Erfahrungen als elementarpädagogischer Fokus für alle Bildungsbereiche,
- das Prinzip der Lernwerkstatt in entsprechend gestalteten Umgebungen,
- das forschende Lernen in spezifischen Lehr-Lern-Formaten mit Praxisbezug.

Die ästhetische Werkstatt (60 qm) ist ein Seminarraum mit einer umfangreichen Materialsammlung, didaktischem Material und Medien. Das ästhetische Labor ist ein Seminarraum in unmittelbarer Nähe mit einer frei gestaltbaren Fläche (60 qm). Die umgebenden Flure werden für Ausstellungen genutzt.

Der didaktische Rahmen

Die Rekonstruktion kindlicher Bildungsweisen und didaktischer Ansätze als Kombination ästhetischer Praxis mit unterschiedlichen Materialien, Medien, fachtheoretischen und biografischen Bezügen steht im Mittelpunkt. Materialbezogene Prozesse werden fotografisch dokumentiert. Um Lernphasen zu strukturieren, werden unterschiedliche Impulse gesetzt:

- Direkte Impulse: zwei bis drei Vorträge pro Seminar; Aufgaben mit theoretischer Rahmung; Kleingruppenarbeit und Reflexion im Plenum; angepasste Raumnutzung und Materialauswahl.
- Indirekte Impulse: Eigene Fragen in wenig vorstrukturierten Umgebungen entwickeln; beratende Begleitung; Reflexion im Plenum; freie Raumnutzung und Materialauswahl.

Studierende erarbeiten, präsentieren und diskutieren didaktische Themen und Fragestellungen in einer Kombination fachwissenschaftlicher und situativ-didaktischer Perspektive. Eigene Projekte werden auf dem Flur z.B. als sprechende Wände präsentiert. Im 2. Semester legen die Studierenden Lernportfolios an, in denen Lernfortschritte zu unterschiedlichen Bildungsbereichen untersucht werden.

Das Ziel ist, eine möglichst dichte und reflektierte „Teilnahme“ am Erfahrungshabitus von Kindern zu ermöglichen. Das didaktische Handeln wird vor dem Hintergrund unterschiedlicher Bezugswissenschaften diskutiert. Das Spannungsfeld von theoretischem, episodisch-biografischem und didaktischem Handlungswissen wird systematisch bearbeitet. Die folgenden Beispiele geben exemplarisch Einblick in die Seminarpraxis.

Die Sammlung

Knochen, Korken, Plastik, Holz, Knöpfe, Insekten, Metalle, Draht, Gummi, Seile, Pappkartons, Acrylglas, Papprohren ... Die umfangreichen Materialsammlungen bestehen aus allem, was „übrig“ bleibt und unproblematisch gelagert werden kann: Produktionsreste, Haushaltsmüll, Fundstücke. Das verbindende didaktische Ziel ist das Ermöglichen ästhetischer Erfahrungen als entdeckendes, forschendes und gestaltendes Lernen. Die Heterogenität und Bedeutungsoffenheit des Materials in großen Mengen stimuliert sinnlich das elementare Denken und Handeln⁵. Ergänzt werden die etwa 80 Materialsammlungen durch verschiedene Werkzeuge und bildnerisches Material wie Farben, Kreiden, Stifte, Ton, Knete und Klebstoffe sowie Medien wie Lichtkästen, OH-Projektoren, alte Plattenspieler, Föhne, Taschenlampen und ein Semesterapparat (Kunst, Naturwissenschaft und Didaktik). Materialien und Medien werden für alle Bildungsbereiche genutzt. Die Raumgestaltung und Präsentationsformen der Sammlung sowie Materialauswahl bei Übungen lenken die Aufmerksamkeit durch ein ausgewogenes Verhältnis von Ordnung und Komplexität.

Murmelbahn

In der ästhetischen Werkstatt finden die Studierenden neben Werkzeugen eine umfangreiche Sammlung von Röhren, Schienen und andere Materialien aus Pappe, Plastik und Metall sowie unterschiedlich schwere und große Murmeln und Kugeln vor. Während der Entdeckungsphase ergeben sich Fragen wie: „Was kann

⁵ vgl. Lee 2010

man mit diesem Material machen?“ oder „Was fällt zu diesem Material ein?“ Daraus ergibt sich meist der Vorschlag, eine Marmorbahn zu konstruieren. Mit der Rahmung von zwei Stunden beginnt die Konstruktionsphase. Vor dem Hintergrund fachtheoretischer Überlegungen und mit begleitend erstellten Prozessfotos werten die Studierenden ihre Erfahrungen aus. Reflektiert werden Fragen nach kausalem Denken, Problemlösungsstrategien, entdeckendem Lernen sowie elementaren mathematischen oder naturwissenschaftlichen Phänomenen. Die Perspektivendifferenz zwischen Kindern und Erwachsenen, zwischen Handlung und Theorie wird ebenso thematisiert wie biografische Erfahrungen zum Thema technisch-naturwissenschaftliche Bildung besprochen werden.

Lichtlandschaft

Licht hat unterschiedliche Wahrnehmungsdimensionen und ist daher sowohl als naturwissenschaftliches als auch bildnerisches Phänomen interessant. Zeit und Raum, Emotionen, grafische Struktur und Verfremdung. Experimentelle Lichtlandschaften erzeugen eine komplexe atmosphärische Stimmung, die für die Förderung der Imaginationsfähigkeit und das Denken wertvoll ist. Mehrere Gruppen experimentieren mit transparenten Materialien an Lichtkästen und OH-Projektoren. Zur Verfügung stehen eine Sammlung großer Mengen Farbfolien, Abfälle aus der Kunststoffproduktion, alte Brillen, Struktur gebende Materialien. Das Wahrnehmungs- und Gestaltungspotential unterschiedlicher Lichtmedien für das Bildungsthema Licht, Farben und Sehen wird kennengelernt und systematisch untersucht (Reggio Children 2003; Jansa 2012; Stiftung HdKF 2015a). Aufgabenstellungen sind:

- Experimentieren Sie längere Zeit mit allen Materialien, Medien und möglichen Lichteffekten.
- Erfinden Sie eine kurze Geschichte aus der Perspektive des Materials. Halten Sie Ihre Erfahrungen und Beobachtungen fest (Plakate).
- Übertragen Sie Ihre Erfahrungen auf jeweils andere Medien und Situationen (Fenster, Plastikmüll usw.).

Forschendes Lernen

Didaktische Versuche mit Kindergruppen im ästhetischen Labor ermöglichen eine Verknüpfung didaktischer Themen mit Forschungsmethoden. Im Modul „Empirische Sozial- und Kindheitsforschung“ wird das Videomaterial qualitativ bearbeitet (Moritz 2014). Die Analyse berücksichtigt Beobachtungsform, Hypothesenbildung, technische Voraussetzungen, Raumgestaltung, Datenauswertung

und Gütekriterien qualitativer Forschung. Die Studierenden werden von erfahrenen Tutorinnen und Tutoren begleitet und verknüpfen ihr Projekt mit den Inhalten der didaktischen Bezugsseminare. Dieses Format kann man als eine Form des forschenden Lernens beschreiben. Studierende arbeiten hier reflektiert im Spannungsfeld von Methoden und Handlungswissen. In den Praktika des 4. und 5. Semesters haben Studierende die Möglichkeit, mit den Materialien der Sammlung vertiefend Praxisprojekte mit eigenen Forschungsfragen durchzuführen. In Anlehnung an die Reggiopädagogik werden Produktionsreste aus Handwerk und Industrie in ausgewählten Kitas der Region Hildesheim und Hannover genutzt, um Kindergruppen zu eigenständigem Experimentieren und Gestalten anzuregen.⁶ Offen strukturierte Situationen werden beobachtet und zurückhaltend begleitet. Erfahrungen werden mit Bezug auf Studieninhalte des 2. und 3. Semesters ausgewertet und in einem forschungsorientierten Praxisbericht reflektiert.⁷

Ästhetische Forschung

In einem interdisziplinären Seminar von Kindheitspädagoginnen, Produktdesignerinnen und Physiotherapeutinnen bilden Materialstudien den Ausgangspunkt für die Entwicklung von Spielmaterial. Die Erschließung von Materialien wird aus drei unterschiedlichen Fachperspektiven thematisiert. Studierende untersuchen etwa den Vorgang des Bearbeitens von Knete und des Biegens von Draht. In einer Reflexionsschleife aus der Materialperspektive, als zeichnerische Studie, als fotografische Spur lassen sich Grundlagen für das Verstehen elementaren Lernens vielschichtig zeigen. In der Folge beobachten Studierende in gemischten Teams Kinder, wie sie mit unterschiedlichen Materialien spielen, und reflektieren die Beobachtungen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Fachperspektiven. Daraufhin werden schrittweise Gestaltungsideen entwickelt, Zeichnungen und Modelle erstellt und ein Prototyp für ein Spielzeug oder einen Gebrauchsgegenstand im Spannungsfeld unterschiedlicher Wissens- und Ausdrucksformen als ästhetische Forschung hergestellt.⁸ Am Ende des Seminars stehen die Präsentation eines Modells und die Reflexion des didaktischen Konzeptes aus drei Perspektiven.

6 vgl. www.netzwerkstatt-einfallreich.de

7 vgl. Koch-Priewe et al. 2009

8 vgl. Blohm & Heil 2012

Zusammenfassung

Im Hinblick auf den ästhetischen Schwerpunkt und die damit verbundene kindheitspädagogische Perspektive zeigen sich Stärken des Ansatzes. Das Prinzip des entdeckenden und forschenden Lernens, der „Anfängergeist“ von Kindern, wird mit elementar ausgerichteten Formen ästhetischer Forschung anschaulich rekonstruiert. **Damit erweitert sich die Möglichkeit, eine reflexive Kultur des Wahrnehmens und Fragens zu entwickeln und fachdidaktische Kompetenz aufzubauen. Die Irritation gewohnter Deutungs- und Handlungsmuster vor dem Hintergrund der eigenen Lernbiografie und die forschungsmethodisch angeleiteten Projekte mit Kindern verknüpfen wissenschaftliches Wissen, episodisch-biografisches Wissen und berufsfeldbezogenes Handlungswissen. So wird insgesamt die Differenz zwischen Alltagswissen, Fachwissen und Selbstwahrnehmung in verschiedenen Perspektiven mit unterschiedlichen Medien und Ausdrucksformen bearbeitbar.** Mit diesem Ansatz wird die Bildung von Kompetenzen für den kindheitspädagogischen Alltag wahrscheinlicher. Die Erfahrungen aus Modulprüfungen, Bachelorarbeiten und eigenen Projekten der Studierenden mit didaktischem Schwerpunkt zeigen bislang, dass sich das Wissen über Potentiale didaktischer „Möglichkeitsräume“ und die damit verbundenen Ziele nachhaltiger aufbauen lassen, wenn sich (Studien-)Erfahrungen im Spannungsfeld von Reflexivität, Experimentieren und Gestalten bewegen können.

Ausblick

Das vorgestellte Modell verweist auf die Potentiale von Hochschulen und angewandten Wissenschaften. In der kindheitspädagogischen Fokussierung können Forschung, Lehre und Praxis ineinandergreifen (Stieve 2013). Die Verknüpfung unterschiedlicher Wissensformen in Lern- und Forschungswerkstätten kann einen Beitrag zur Professionalisierung leisten. Allerdings fehlen bislang Erkenntnisse über Reichweite von Lernwerkstattmodellen an Hochschulen. Studien zum Berufseintritt von kindheitspädagogischen Fachkräften zeigen eine Anpassungstendenz an den kollektiven Habitus. Die Akademisierung der Kindheitspädagogik sowie Bildungs- und Orientierungspläne ziehen nicht zwangsläufig Effekte für das Handlungsfeld nach sich (Cloos 2013; Kucharz et al. 2014; Viernickel et al. 2013). Was von den vorgestellten Formen des Lernwerkstattmodells zur Verbesserung der pädagogischen Qualität nachhaltig beiträgt, ist bislang unklar. Die Gefahr, eigenen „Wirksamkeitsmythen“ zu erliegen, kann nicht ausgeschlossen werden. Untersucht werden muss, wie der Übergang von der Ausbildung in die Praxis verläuft. Wie und wo ergeben sich Effekte im pädagogischen Alltag durch das erworbene Wissen und in welchem Verhältnis stehen sie zu vorhandenem

Habitus und den Strukturen des jeweiligen Handlungsfeldes? Erkenntnisse aus empirischen Studien zur Wirkung von Materialien und Gestaltungsverfahren für die Bildungsqualität sind selten.⁹ Darüber hinaus sind gender- und inklusionsspezifische Themen für didaktische Orientierungen in Lernwerkstätten noch wenig geklärt.¹⁰

Literatur

- Alemzadeh, Mirjan (2010): Feldbeobachtung in der „Lernwerkstatt Natur“. In: Schäfer, Gerd E. & Staeger, Roswitha (Hrsg.): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Weinheim: Beltz Juventa Verlag, 181-206.
- Anders, Yvonne; Hardy, Ilonca; Pauen, Sabina & Steffensky, Mirjam (2013): Zieldimensionen naturwissenschaftlicher Bildung im Kita-Alter und ihre Messung. In: Anders, Yvonne; Hardy, Ilonca; Pauen, Sabine; Ramseser, Jörg; Sodian, Beate & Steffensky, Mirjam (Hrsg.): Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung ‚Haus der kleinen Forscher‘. Schaffhausen: schubi, 19-82.
- Anders, Beate & Laewen, Hans-Joachim (2011): Das Infanskonzept der Frühpädagogik. Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Berlin: verlag das netz.
- Blohm, Manfred & Heil, Christine (2012): Was ist Ästhetische Forschung? In: Leuschner, Christina & Knoke, Andreas (Hrsg.): Selbst entdecken ist die Kunst. Ästhetische Forschung in der Schule. München: kopaed, 6-10.
- Borg-Tiburcy, Kathrin (2015): „der sieht doch, der sieht, der sieht doch so wie Feuer aus, oder?“ Ästhetische Prozesse im Alltag einer Kindergruppe. In: Hoffmann, Hilmar; Borg-Tiburcy, Kathrin; Kubandt, Melanie; Meyer, Sarah & Nolte, David (Hrsg.): Alltagspraxen in der Kindertageseinrichtung. Weinheim: Beltz Juventa Verlag, 46-87.
- Brandes, Holger; Andrä, Markus; Röseler, Wenke & Schneider-Andrich, Petra (2015): Spielt das Geschlecht eine Rolle? Erziehungsverhalten männlicher und weiblicher Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Kurzfassung der „Tandem-Studie“. Berlin: BMFSFJ. Online unter: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Spielt-das-Geschlecht-eine-Rolle-Tandem-Studie-Kurzfassung,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> (Abrufdatum: 03.05.16).
- Brater, Michael; Freygart, Sandra; Rahmann, Elke & Rainer, Marlies (2011): Kunst als Handeln – Handeln als Kunst. Was Arbeitsleben und Berufsbildung von Künstlern lernen können. Bielefeld: Bertelsmann.
- Brée, Stefan; Schomaker, Claudia; Krankenhagen, Julia & Mohr, Katrin (2016): Gemeinsam von und mit den Dingen lernen. Themenheft 26; Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung – nifbe.
- Buschfeld, Detlef; Dilger, Bernadette & Lilienthal, Jonas (2010): Forschungsorientiertes Lehren und Lernen in wirtschaftswissenschaftlichen Bachelor-Studiengängen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung Jg.5/Nr.2, 2010, 63-86.
- Cloos, Peter (2013): Kindheitspädagogische Professionalität im Spiegel vergleichender Forschung: Über mögliche Unterschiede zwischen fachschul- und hochschulausgebildeten Fachkräften. In: Berth, Felix; Diller, Angelika; Nürnberg, Carola & Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. München: DJI, 234-248.

⁹ vgl. Alemzadeh 2010; Tinguely et al. 2013; Borg-Tiburcy 2015

¹⁰ vgl. Schmude & Wedekind 2016; Brandes 2015

- DQR – Deutscher Qualifikationsrahmen 2011. Online unter: <http://www.dqr.de> (Abrufdatum: 03.05.16).
- Duncker, Ludwig (2010): Methodisch-systematisches Lernen im Kindergarten? Thesen zu einem schwierigen Balanceakt. In: Schäfer, Gerd E.; Staege, Roswitha & Meiners, Kathrin (Hrsg.): Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Berlin: Cornelsen Verlag, 26-37.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris & Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. München: Wif Expertise 19.
- Gopnik, Alison (2010): Kleinkinder begreifen mehr. In: Spektrum der Wissenschaft, Oktober 2010, 69-73.
- Hildebrandt, Frauke & Dreier, Annette (2014): Was wäre, wenn? Fragen, nachdenken und spekulieren im Kita-Alltag. Berlin: verlag das netz.
- Hopf, Michaela (2012): Sustained Shared Thinking im frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernen. Berlin: Waxmann Verlag.
- Jansa, Axel (2011): Die Lernwerkstatt. Ein Ansatz für KiTas und ein Ort zur Erprobung neuen Lernens an der Hochschule Esslingen. In: ZukunftsHB KiTas / Bildung & Soziales, Januar 2011, 2-14.
- Jansa, Axel (2012): Das Atelier als Werkstatt der 100 Sprachen – Licht und Schatten in der Reggiopädagogik. In: Haug-Schnabel, Gabriele & Wehrmann, Ilse (Hrsg.): Raum braucht das Kind. Anregende Lebenswelten für Krippe und Kindergarten. Berlin: verlag das netz, 128-151.
- Kaiser, Lena S.; Bloch, Bianca & Neuß, Norbert (2015): Der Theorie- und Praxisbezug in Studiengängen der Kindheitspädagogik. Heterogene Lerngruppen erfordern differenzierte Studiengangsmodelle. In: König, Anke; Leu, Hans-Rudolf & Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim: Beltz Juventa Verlag, 84-104.
- Koch-Priewe, Barbara & Thiele, Jörg (2009): Versuch einer Systematisierung der hochschulischen Konzepte zum forschenden Lernen. In: Roters, Barbara; Schneider, Ralf; Koch-Priewe, Barbara; Thiele, Jörg & Wildt, Johannes (Hrsg.) (2009): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 271-292.
- König, Anke (2009): Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Kuchartz, Dietmut; Mackowiak, Katja; Zirol, Sergio; Kauertz, Alexander; Rathgeb-Schnierer, Elisabeth & Dieck, Margarete (2014): Professionelles Handeln im Elementarbereich (Primel). Eine deutsch-schweizerische Videostudie. Münster: Waxmann Verlag.
- Lee, Kerensa (2010): Kinder erfinden Mathematik. Gestaltendes Tätigsein mit gleichem Material in großer Menge. Berlin: verlag das netz.
- Liegle, Ludwig (2010): Didaktik der indirekten Erziehung. In: Schäfer, Gerd E.; Staege, Roswitha & Meiners, Kathrin (Hrsg.): Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Berlin: Cornelsen Verlag, 11-25.
- Marquardt-Mau, Brunhilde (2011): Der Forschungskreislauf: Was bedeutet forschen im Sachunterricht? In: Deutsche Telekom Stiftung und Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.): Wie gute naturwissenschaftliche Bildung an Grundschulen gelingt. Ergebnisse und Erfahrungen aus Primarforschung. Berlin: DKJS, 32-41.
- Marton, Ference & Booth, Shirley (2014): Lernen und Verstehen. Berlin: Logos Verlag.
- Modulhandbuch des Studiengang „Bildung und Erziehung in der Kindheit“; HAWK Hildesheim. Online unter: www.hawk-hhg.de (Abrufdatum: 03.05.16).
- Moritz, Christine (2014): Vor, hinter, für und mit der Kamera: Viergliedriger Video-Analyse Rahmen in der Qualitativen Sozialforschung. In: Moritz, Christine (Hrsg.): Transkription von Video- und Filmdateien in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Verlag, 17-54.

- Moss, Peter & Urban, Mathias (2014): Democracy and Experimentation: Two Fundamental Values for Education. Gütersloh: Bertelsmann. Online unter: <http://roar.uel.ac.uk/3515/> (Abrufdatum: 03.05.16).
- Nentwig-Gesemann, Iris; Wedekind, Hartmut; Gerstenberg, Frauke & Tengler, Martina (2012): Die vielen Facetten des Forschens. Eine ethonografische Studie zu Praktiken von Kindern und PädagogInnen im Rahmen eines naturwissenschaftlichen Angebots. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris & Wedekind, Hartmut (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik V. Schwerpunkt: naturwissenschaftliche Bildung – Begegnung mit Dingen und Phänomenen. Freiburg: Verlag FEL, 33-59.
- Nohl, Arnd-Michael (2011): Pädagogik der Dinge. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Asplund Carlsson, Maj (2007): Spielend lernen. Stärkung lernmethodischer Kompetenzen. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Rauschenbach, Thomas (2013): Der Preis des Aufstiegs? Folgen und Nebenwirkungen einer frühpädagogischen Qualifizierungsoffensive. In: Berth, Felix; Diller, Angelika; Nürnberg, Carola & Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. München: DJI, 15-37.
- Reggio Children (2002): Alles hat einen Schatten außer den Ameisen. Berlin: Luchterhand Verlag.
- Reggio Children (2003): Children, Art, Artists. The expressive languages of children, the artistic languages of alberto Burri. Reggio Children s.r.l.
- Rempserger, Regina (2011): Sensitive Responsivität im Umgang mit Kindergartenkindern. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris & Leu, Hans Rudolf (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik IV. Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren. Freiburg: Verlag FEL, 235-264.
- Schäfer, Gerd E. (2010a): Fachfrau für den kindlichen Anfängergeist. In: Schäfer, Gerd E.; Staeger, Roswitha & Meiners, Kathrin (Hrsg.): Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Berlin: Cornelsen Verlag, 38-50.
- Schäfer, Gerd E. (2010b): Welten entdecken, Welten verstehen, Welten gestalten. In: Fischer, Hans-J.; Gansen, Peter & Michalik, Kerstin (Hrsg.): Sachunterricht und frühe Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 13-28.
- Schäfer, Gerd E. (2011): Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. Weinheim: Beltz Juventa Verlag.
- Schäfer, Gerd E. & von der Beek, Angelika (2013): Didaktik in der frühen Kindheit. Von Reggio lernen und weiterdenken. Berlin: verlag das netz.
- Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (2016): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte inklusiver Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Sievert, Adelheid (2004): Ist alles Kunst was Kinder malen? Welt des Kindes 5/2004, 22-24.
- Stieve, Claus (2008): Von den Dingen lernen. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Stieve, Claus (2013): Mehr Mut zur akademischen Professionalisierung. Ein Plädoyer für neue Anstrengungen beim Ausbau von kindheitspädagogischen Studiengängen. In: Berth, Felix; Diller, Angelika; Nürnberg, Carola & Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. München: DJI, 187-199.
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (HdkF) (2015a): Pädagogischer Ansatz der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“. Anregungen für die Lernbegleitung in Naturwissenschaften, Mathematik und Technik. Berlin: HdkF.
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (HdkF) (2015b): Themenheft: Technik – Kräfte nutzen und Wirkungen erzielen. Berlin: HdkF.
- Sowa, Hubert (2012): Imagination im Bildungsprozess. Der sensus communis zwischen Aisthesis und Vernunft. In: Sowa, Hubert (Hrsg.): Bildung der Imagination. Band 1: Kunstpädagogische Theo-

- rie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung. Oberhausen: Athena Verlag, 22-73.
- Uhlig, Bettina (2012): Imagination und Imaginationsfähigkeit in der frühen Kindheit. In: Sowa, Hubert (Hrsg.): Bildung der Imagination. Band 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung. Oberhausen: Athena Verlag, 114-129.
- Tinguely, Luzia; Biaggi-Schurter, Simone; Schwarz, Jürg; Wernecke, Livia; Eichen, Lars; Pfiffner, Manfred R. & Walter-Laager, Catherine (2013): Spielumwelten für Kinder unter zwei Jahren. Eine Interventionsstudie mit Kontrollgruppendesign im Vergleich zwischen Kitas mit privilegierten und sozial benachteiligten Kindern. Fribourg: ZeFF. Online unter: http://www.unifr.ch/pedg/zeff/de/pdf/Spielumwelten_SCHLUSSBERICHT_neu.pdf (Abrufdatum: 05.05.16).
- Viernickel, Susanne; Nentwig-Gesemann, Iris; Nicolai; Schwarz, Stefanie & Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen – Forschungsbericht. Berlin: GEW, Diakonie Deutschland, Der Paritätische Gesamtverband.
- Wagenschein, Martin (1971): Die pädagogische Dimension der Physik. Braunschweig: Westermann Verlag.
- Waldenfels, Bernhard (2000): Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Teil 2: Lernwerkstattarbeit als Prinzip hochschulischer Lehre

Lizenziert für pascal.kihm@uni-saarland.de.

© 2017 Verlag Julius Klinkhardt. Alle Rechte vorbehalten. Keine unerlaubte Weitergabe oder Vervielfältigung.

Dietlinde Rumpf und Miriam Schöps

Reflexion als Gegenstand qualitativer Forschung in der Arbeit der Lernwerkstatt Erziehungswissenschaften/Halle

Abstract

Im Kontext der Professionalisierungsdebatte gilt Reflexion(sfähigkeit) als eine Grundlage professionellen pädagogischen Handelns. Der Beitrag nähert sich der übergeordneten Frage nach den Potentialen von Hochschullernwerkstätten in der Professionalisierung von Lehrkräften für eine zukünftige Schule anhand von zwei konkreten Beispielen: Inwiefern kann die Ausbildung einer professionellen Grundhaltung oder die Entwicklung spezifischer professioneller Kompetenzen in einem durch Reflexionsgespräche eng begleiteten Probehandeln in der Lernwerkstatt unterstützt werden?

Die zwei von Offenheit geprägten Settings pädagogischer Tätigkeiten mit Lernenden der Sekundarstufe in der Lernwerkstatt werden als Ausgangspunkt studentischer Reflexionen vorgestellt. In der Auswertung dieser reflexiven Gespräche werden in einer ersten Annäherung an das Material bedeutende Themenfelder der Studierenden herauskristallisiert und als entsprechende ‚Entwicklungsanlässe‘ diskutiert.

Einleitung

In der Lernwerkstatt Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg werden im Rahmen des Curriculums (wahlobligatorisch) und außercurricular Aktivitäten zu materialgeleitetem, entdeckend-forschendem Lernen und Lernwerkstattarbeit angeboten. **Insbesondere die Angebote, welche die Tätigkeiten und Rollen der verschiedenen Akteure in Lernprozessen thematisieren, zielen darauf, „Raum für Selbsterfahrung und reflektiertes pädagogisches Probehandeln in einer veränderten Lernkultur für Studierende, Lehrer/innen sowie Dozierende“ zu bieten** – und zwar „schulstufenübergreifend“ (Lernwerkstatt Erziehungswissenschaften, o.J./2015). Dort eröffnen sich Möglichkeiten im Sinne der kasuistischen Lehrerbildung in der Schulpädagogik in Halle, an die fallrekonstruktive Untersuchung ‚fremder Fälle‘ in den ersten zwei Studiensemestern des Lehramtsstudiums die Orientierung auf ‚eigene Fälle‘ und „prägnante Gestalten“ im Rahmen der universitären ersten Phase anzuschließen (vgl. Buri 1998, 87).

Besonderes Interesse widmen wir dabei den Möglichkeiten und Grenzen der Lernwerkstattarbeit im Sekundarbereich, da hier entsprechende Konzepte in Sachsen-Anhalt nur marginal Beachtung finden. In den letzten Jahren wurden dazu u.a. zwei Kooperationen mit Bildungseinrichtungen etabliert, die eine regelmäßige, projektorientierte Umsetzung von Lernwerkstattarbeit durch Studierende mit Jugendlichen ermöglichen.

1 Projektbeschreibung: Probandeln in der Lernwerkstatt

Die Zuwendung zu und Untersuchung von Lernbegleitung in der Lernwerkstattarbeit erfolgt bisher vordergründig in Bezug auf die Lernorte Kita (Hildebrandt & Dreier 2014; Albert 2002; Henneberg et al. 2011 u.a.) und Grundschule (Hagstedt & Krauth 2014 u.a.) sowie außerschulische Lernorte (Meier 2015; Gerstenberg 2015) und Hochschulen (u.a. Lehmann 2013, 56f.; Heppekausen 2013), wobei hier das Augenmerk auf Lernbegleitung als einer in Lernwerkstätten von Studierenden zu entwickelnden Kompetenz liegt. Die Anforderungen an Dozierende, deren Aufgaben und Handlungsweisen als Begleitende studentischer Lernprozesse werden vereinzelt thematisiert (Gruhn et al. 2014, 153; Bolland 2011, 198ff.; allg. dazu Fichten 2013, 8; Roters 2012, 279). **Überlegungen und Analysen zur Selbsterfahrung von „begleitet werden“ durch Studierende sind rar (Pietsch 2010, 225f.).** Lernbegleitungskonzepte im Sekundarschulbereich finden nahezu keine Beachtung.

Die in einigen Hochschullernwerkstätten (Werkstatt für Kinder – OASE in Siegen u.a.) kontinuierlich von Studierenden mit Kindern umgesetzten Lernangebote zeigen entgegen Rehs Befürchtungen Chancen dafür auf, „ressourcenintensive fallorientierte, Praxiskontakte vermittelnde und Praxis reflektierende Elemente dauerhaft in den Studiengängen zu etablieren“ (2007, 228). Erfreulicherweise fanden sich auch in Halle Möglichkeiten, derartige Studienprojekte in modularisierten Strukturen zu realisieren und darüber hinaus zu einer stärkeren Vernetzung der Ausbildungsbereiche beizutragen.

Nach Kottmann (2013) können Lernwerkstätten „einen unverzichtbaren Beitrag zum Forschenden Lernen und damit zur Professionalisierung“ (2013, 188) von Lehrer/innen sowie dem Transferieren von erworbenem wissenschaftlichen Wissen in fundiertes Berufswissen (vgl. ebd. 184) leisten. Dafür bleiben unter Berücksichtigung der Tatsache, dass auch eine „Lernwerkstatt (...) kein Garant für gelingende Lernprozesse und Reflexionen“ (ebd. 190) ist, Fragen offen, z.B.:

- a) Wie kann Lernwerkstattarbeit in heterogenen Gruppen im Sekundarbereich von und mit Studierenden in der Hochschullernwerkstatt umgesetzt, begleitet und damit in der Lehrer/innenausbildung als Erfahrungsraum zur Entwicklung der Lernbegleitungsfähigkeiten nutzbar gemacht werden?

- b) Welche irritierenden, beflügelnden etc. Erfahrungen können Studierende in diesem Rahmen gerade auch in Ergänzung der erziehungswissenschaftlichen Studien bei der Ausbildung einer professionellen Grundhaltung unterstützen?
- c) Wie können solche Begleitungssituationen und Reflexionen – quasi im Doppeldecker – von hochschulischer Seite professionell unterstützt werden? Welche Anforderungen richten sich an Hochschullehrende als Begleiter/innen der studentischen Lernprozesse?

1.1 Projekt 1: M.O.V.E. IT – Begleitung von Lern- und Entwicklungsprozessen von Jugendlichen in besonderen Lernausgangslagen

Im Winter 2015 startete dieses Lernwerkstattprojekt in Kooperation mit einem freien Träger und dem Ziel, die Möglichkeiten interessengeleiteten, bewertungs-freien, entdeckenden Lernens entlang einer frei gewählten Fragestellung mit jugendlichen Schüler/innen zu erproben.

Das Projekt „M.O.V.E. – Lernortverlagerung“ der Volkssolidarität Quersfurt-Merseburg e.V. bietet für Jugendliche mit negativen Schulerfahrungen die Möglichkeit einer längstens einjährigen außerschulischen Beschulung und Begleitung (vgl. Volkssolidarität o.J.). Die Projektgruppe, bestehend aus einer variierenden Anzahl von acht bis zwölf Jugendlichen im Alter von 13 bis 18 Jahren, besuchte die Lernwerkstatt Erziehungswissenschaften jeweils für einen Block von zwei Stunden im zweiwöchentlichen Turnus über einen Zeitraum von 20 Wochen. Hier wurden sie von zwei Studierenden und zumeist einer Mitarbeiterin begleitet, während ein bis zwei weitere Mitarbeiterinnen die Interaktionen teilnehmend beobachteten. Die drei betreuenden Sozialpädagog/innen nahmen aus gruppenspezifischen Überlegungen nicht an den Aktivitäten in der Lernwerkstatt teil, standen aber für die regelmäßigen gemeinsamen Reflexionsgespräche und Planungen zur Verfügung.

Die Studierenden, die durch die vorangegangene Teilnahme an einem Werkstattseminar über eigene erste Erfahrungen mit der pädagogischen Konzeption von Lernwerkstattarbeit und Lernbegleitung im entdeckenden Lernen verfügten, wurden in der Projektumsetzung eng durch reflexive Gespräche und Beratungsangebote durch die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen begleitet. Im Vorfeld erfolgte die Projektplanung partizipativ, indem sich alle Beteiligten über die gemeinsamen Zielstellungen des Projektes, persönliche Erkenntnis- und Entwicklungsinteressen, ein gemeinsames Konzept zur Lernorganisation und -dokumentation, Lernbegleitungsprinzipien sowie Ziel und Durchführung der Reflexionen in fünf Sitzungen verständigten. Die organisatorische Planung wurde weiter durch eine Hospitation im aktuellen Lernort der Schüler/innen, Materialbeschaffung etc. vorbereitet.

In der Umsetzung legten die Studierenden besonderen Wert auf Gruppenbildungsprozesse und soziales Lernen. Inhaltlich sollten den Jugendlichen, die im schulischen System gescheitert waren, keine thematischen Vorschriften gemacht

werden. Anders als bei schulischen Anforderungen stand die freie Suche nach eigenen Interessen im Mittelpunkt. Diese wurde von den Studierenden initiiert und unterstützt: einleitend durch strukturierte, handlungsorientierte Aufgaben sowie verschiedene methodische Ansätze des Assoziierens, Philosophierens und schließlich durch eine, im Anschluss an die Hospitationen entwickelte, Material- und Literatursammlung. Das Finden einer eigenen Fragestellung gestaltete sich bei den Schüler/innen sehr unterschiedlich. In der Arbeitsphase wurden die Jugendlichen durch die enge inhaltliche Begleitung der Studierenden unterstützt. Zum Abschluss des Arbeitsprozesses präsentierten und diskutierten die Jugendlichen ihre Lernwege im Rahmen einer öffentlichen Veranstaltung an der Hochschule. Die reflexiven Gruppengespräche fanden i.d.R. im zeitlichen Abstand von einer Woche zur Projektdurchführung mit allen Beteiligten statt und wurden zu Forschungszwecken auditiv aufgezeichnet. Die Studierenden formulierten eigene Frageinteressen bezüglich der Entwicklung von Neugier und Motivation sowie der Bedeutung gruppendynamischer Prozesse.

1.2 Projekt 2: Schulkooperation Gymnasium – Projektgebundene Begleitung von Schüler/innen in themenbezogenen Lern- und Entwicklungsprozessen

Mit dem Ziel, forschend entdeckendes Lernen themengebunden und kompakt mit Schüler/innen des Sekundarbereichs umzusetzen, sich in der Lernbegleitung zu erproben und diese Lernform selbst fragegeleitet zu untersuchen, wurde dieses Studierendenprojekt in Kooperation mit der Fachdidaktik Biologie an der Martin-Luther-Universität Halle und einem Gymnasium in der näheren Umgebung realisiert. Fünf Studentinnen des achten Fachsemesters wirkten als Lernbegleiterinnen in einem sechstägigen Projekt mit einer jahrgangsgemischten Gruppe von 19 Schüler/innen der Klassen fünf bis sieben. Die Werkstattarbeit orientierte sich an der durch die Studierenden vorbereiteten Thematik *Der menschliche Körper*. Die Einbindung in das Studiencurriculum war im Rahmen eines fachdidaktischen Projektmoduls gegeben. Hier erfolgte die theoriegeleitete Beschäftigung mit ausgewählten pädagogischen und psychologischen, insbesondere motivationalen Grundlagen zu Lernwerkstattarbeit, entdeckend-forschenden Lernprozessen und Lernbegleitungshandeln sowie eine Selbsterprobung und die Begleitung der didaktischen und forschungsmethodischen Planung in sechs Seminarsitzungen, betreut durch die Mitarbeiterin der Lernwerkstatt. Die fachinhaltliche und fachdidaktische Vorbereitung war im Rahmen einer betreuten Lernzeit von wöchentlich drei Stunden in der Biologiedidaktik angesiedelt.

Die Umsetzung des Projektvorhabens mit den Schüler/innen erfolgte in der letzten Schuljahreswoche an fünf Vormittagen in einem Zeitraum von je drei bis vier Stunden in der universitären Lernwerkstatt und wurde durch eine Präsentation in der Schule abgeschlossen. Tägliche strukturierte reflexive Gespräche in der

Gruppe zu Beobachtungsergebnissen, Umsetzung der Begleitung und Selbstwahrnehmung, teilweise auch zur Forschungstätigkeit (vgl. Fichten 2013, 20) ermöglichen die engmaschige Begleitung. Diese wurden von der Lernwerkstattmitarbeiterin durch Leitfragen angeregt.

Basierend auf einer ersten Sammlung von Schüler/innenfragen bei einem Vorbereitungstreffen in der Schule etwa eineinhalb Monate im Vorfeld des Projektes, gestalteten die Studierenden eine Lernlandschaft zu vier lehrplankonformen Schwerpunkten des o.g. Themas. Diese Materialsammlung diente als Ausgangspunkt zur individuellen Fragefindung – zuerst als offener Impuls und in einem zweiten strukturierten Durchgang mit individualisiertem Input. Die entstehenden Lernprozesse wurden durch ein Forschertagebuch und tägliche Plenumsrunden strukturiert. Die Schüler/innen bearbeiteten konkrete Fragen wie „Warum brechen Knochen bei alten Menschen schneller als bei jungen und wann bricht ein Knochen?“, „Sind Nahrungsmittel-Markenprodukte von ihren Inhaltsstoffen her tatsächlich besser als Billigprodukte?“, „Zeigen sich psychische Störungen im Gehirn?“ oder verschiedene Aspekte ganzer Themenbereiche wie „Augen und Sehen“. Dabei gingen sie sehr unterschiedlich, teilweise mit starker Literaturorientierung, teilweise rein handlungspraktisch vor. Bei der Begleitung ergab sich für etwa die Hälfte der Lerngruppen eine relativ feste Zuordnung der Lernbegleitungspersonen. Dabei wechselten die Studierenden immer wieder zwischen den Rollen der aktiven Lernbegleitung und der Beobachter/in, da sie aufgrund ihrer eigenen Untersuchungsfrage (im eigenen Prozess forschenden Lernens) fragegeleitet je zwei Schüler/innen bezogen auf ihre Tätigkeiten und Motivationslagen im Lernprozess beobachteten. Mit einer Ausnahme zeichneten auch alle Studierenden ihre Lernbegleitungsgespräche selbstständig mit zur Verfügung gestellten Audiorekordern auf. Dies stellte eine komplexe Anforderung dar.

2 Prozessbegleitende Reflexion als Forschungsgegenstand

Reflektieren als Grundlage von Professionalität – dieses Postulat wird für die moderne Lehrerbildung als essentiell betrachtet, wobei die Wege zur „Reflexion als Teil der individuellen Professionalisierung der Lehramtsanwärter“ (Roters 2012, 129) in Quantität und Qualität unterschiedlich ausgerichtet sind. Hier variieren die gewählten Begrifflichkeiten, sie „umfassen offenkundig eine große Bandbreite an Konzepten und Strategien“ und sind nicht immer vom Nachdenken über Praxis zu unterscheiden.“ (Korthagen et al. 2002, 56) Da Ausführungen über die differenzierte Umsetzung von Reflexionen häufig fehlen, bleibt ihre Bedeutung unklar und verborgen. Eine von Korthagen gegebene Definition fasst viele Befunde zusammen: „Reflexion ist der mentale Prozess zu versuchen, eine Erfahrung,

ein Problem oder bestehendes Wissen oder Einsichten zu strukturieren oder zu rekonstruieren“ (2002, 63). Buri hebt dazu, in Anlehnung an Nolting und Edelmann, das irritierende Moment als notwendigen Auslöser reflexiver Tätigkeit – verstanden als Problemlöseprozess – hervor (vgl. 1998, 35).

Dabei variieren Reflexionsmethoden und -inhalte sowie Kriterien zur Reflexionstiefe. Diese sind natürlich abhängig von Zielen und der Situation, in der reflektiert wird. Davis unterscheidet zwischen unproduktiver, ausschließlich deskriptiver, und produktiver, analytischer Reflexion (vgl. Roters 2012, 131), während Hatton und Smith diese Stufen konkretisieren, indem sie deskriptive, dialogische und kritische Reflexion unterscheiden (Korthagen et al. 2002, 60f.).

Die Basis für die rekonstruktive Analyse ist die Anwendung der Handlungsforschung. Die Aneignung qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden ist Gegenstand des Studiums und wird auf die Auswertung von pädagogischen Handlungen fremder „Fälle“ bezogen. Dazu wurden Seminarkonzepte entwickelt, die insbesondere „Reflexions- und Deutungskompetenzen“ vermitteln und „eine (selbst)kritische Auseinandersetzung mit dem Lehrerberuf, seinen Widersprüchen, dem Unterrichten und dessen sozialen Rahmungen“ anstreben (Beck et al. 2000, 56). Diese Fähigkeit ist besonders relevant, wenn die eigene Praxis reflektiert wird. Solch eine reflexive Haltung entwickelt sich aber nicht allein durch häufige eigene Praxiserfahrungen, sondern bedarf der begleitenden Reflexionen, wie die Studie von Felten zeigt: Die Studierenden waren in der Lage, „ihr Handeln bewusster zu entwickeln“ und wiesen eine „deutlich höhere Reflexionstiefe auf“ (Roters 2012, 130).

Diese Reflexionstiefe und „experimentelle Haltung“ (ebd., 135) wird besonders durch den „reflexiven Dialog zwischen den Lehrerausbildern und den Studierenden“ (ebd., 134) unterstützt. Es wäre sehr interessant, diese Interaktionen und die Rolle der Dozierenden genauer zu analysieren und zu untersuchen, wie sich die Praktiken in der Lernwerkstattarbeit darstellen. Nach Einschätzung von Roters „weiß man bislang im deutschen Diskurs nur wenig über die Personen, die die Studierenden auf universitärer Seite ausbilden“ (ebd.).

Neben Berichten über und Vorschlägen für erfolgreiche Lernwerkstattarbeit nimmt die Beforschung solcher Aktivitäten zunehmend einen breiten Raum ein. Die etablierte Reihe „Lernen und Studieren in Lernwerkstätten“ (Wedekind et al. 2014) gibt jährlich Auskunft über die neusten Erkenntnisse zu dieser Thematik. Im Band V der Forschung in der Frühpädagogik (Fröhlich-Gildhoff et al. 2012) sind Beiträge zusammengestellt, die Reflexionen näher untersuchen. Die übergreifende Forschungsfrage im Beitrag von Nentwig-Gesemann, Wedekind, Gesenberg & Tengler, die beide Seiten der Akteure in den Blick nimmt, lautet: „Wie agieren die Kinder innerhalb dieses Lernarrangements und wie gestalten die PädagogInnen Lernsituationen, die als ‚naturwissenschaftlich‘ gerahmt werden?“ (Nentwig-Gesemann et al. 2012, 36) Ebenso stellt Schuler (2012, 71) die Inter-

aktion von Kindern und Erzieherinnen in den Mittelpunkt ihrer Beobachtungen. Sie informiert zu Praktiken der Lernbegleitung, die die Diskussion um professionelles Agieren als Lernbegleiter/in viel konkreter befördern und daraus abgeleitet Modifizierungen im Umgang mit dem Thema der Lernbegleitung innerhalb der Hochschullehre erlauben.

In diese Forschungen reiht sich unsere Beschäftigung mit Praktiken der Lernbegleitung und deren Reflexion ein. In Ergänzung zu den dargestellten Ansätzen wird hier die Aufmerksamkeit auf forschend-entdeckendes Lernen von Jugendlichen gerichtet und deren Begleitung durch Studierende in den Blick genommen. In einem ersten Schritt werden die reflexiven Gespräche analysiert. Damit stehen vorerst nicht die pädagogischen Handlungssituationen selbst im Fokus, sondern die Auseinandersetzung der Lernbegleiter/innen mit dem Erlebten.

3 Fragestellung und erste Untersuchungsergebnisse

„Was wird von den Studierenden als prägnante Erfahrung, als unerwartet oder schwierig reflektiert?“ Diese Ausgangsfrage richteten wir an das vorliegende Material als Annäherung an die übergeordnete Frage nach den Möglichkeiten der Professionalisierung in veränderten Lernkontexten, abgeleitet direkt aus dem Erleben der Studierenden.

Folgend sind erste Ergebnisse der Untersuchung dieser **auditiv aufgezeichneten Reflexionsgespräche zwischen teilnehmenden Studierenden und beobachtenden Dozierenden** in den oben beschriebenen Studierendenprojekten dargestellt. Sie wurden von den Verfasserinnen mit Hilfe der **qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) MAXQDA-basiert ausgewertet**. Durch induktive Kategorienbildung sollte eine „möglichst gegenstandsnahe Abbildung“ (Mayring 2015, 86) der im Material thematisierten Inhalte erreicht werden.

Ausgehend von den benannten Erfahrungen der lernbegleitenden Studierenden wurde durch offenes Kodieren eine erste Kategorienklassifikation erschlossen. Anhand der analysierten Dokumente zeichneten sich hier ‚Kristallisationsfelder‘ studentischer Interessen und Wahrnehmungen um die ‚Kerne‘ (Oberkategorien): *fragen, eingreifen, erwarten* sowie *Gruppenprozesse* und *(Lern-)Verhalten der Schüler/innen* einerseits sowie *Zeit* und *präsentieren* andererseits ab.

Um tragfähigere Aussagen zur Reflexivität im Hinblick auf Professionalisierung zu erhalten, wurde anschließend die Kategoriendefinition verdichtet. Als prägnant werden hier Erfahrungen bezeichnet, deren Bedeutsamkeit es zu untersuchen gilt. Im Oevermannschen Verständnis der Krisenbewältigung als Voraussetzung für Erfahrung (vgl. Oevermann 1996, 75ff.) und Bezug nehmend auf das **irritierende Moment als notwendigen Auslöser reflexiver Tätigkeit** (vgl. Buri 1998, 35) wur-

de das Selektionskriterium auf „als irritierend bzw. unerwartet beschriebene und als problematisch charakterisierte Erfahrungen“ hin präzisiert. Weiterhin ist der Bezug auf die eigene Person signifikant, da „Reflexion [...] definitionsgemäß den Aspekt der Selbstbezüglichkeit ausweisen“ muss (Fichten 2013, 21).

Auch die Interpretation und Explikation der Befunde muss mehrere Phasen durchlaufen und ist mit diesem Beitrag nicht abgeschlossen. Einzelne, besonders deutliche Aussagen werden hier herangezogen, die aus den Reflexionssitzungen resultieren. Dabei haben wir uns zunächst auf Aussagen bezogen, die besonders häufig benannt wurden.

4 Kristallisationsfelder der studentischen Reflexionen¹

4.1 Projekt 1: M.O.V.E. IT

Im Mittelpunkt der Betrachtung standen Äußerungen zur Wahrnehmung der eigenen Rolle als Lernbegleiter/in. Diese wurden in engem Zusammenhang mit der Gruppenentwicklung und der Position einzelner Jugendlicher innerhalb dieses Prozesses gesehen.

Insbesondere die ersten Treffen wurden als sehr positiv, offen, locker, hilfsbereit und lustig wahrgenommen. Nach dem gegenseitigen Kennenlernen wurde die Gruppe beauftragt, dass jede/r für sich eine Aufgabe finden und bearbeiten sollte. Hier zeigten sich Schwierigkeiten, die auch die Lernbegleitung vor Probleme stellte. So machten die Studierenden die Erfahrung, dass ein gleicher Hinweis bei verschiedenen Lernenden je eine andere Reaktion hervorrief: *„Bei SfMi gleicher Hinweis – andere Wirkung, man weiß es ja vorher nicht.“* Die vielfältigen Reaktionen der Lernenden auf denselben Impuls wurden ebenso deutlich wie die unterschiedlichen Bedürfnisse und Zugänge in der Begleitung. Während der Lernbegleiter von SmMa meinte: *„Er würde gern Hip-Hop machen, aber bei allem, was ihn interessiert, wenn man da weiter fragt, macht er zu.“* erschien SfMi sehr dankbar, Anstöße durch die Lernbegleitung zu bekommen: *„Da kommt jetzt eine, die sagt, was hier passieren soll, für SfMi war das, glaube ich, sehr hilfreich.“* Wieder anders musste die Lernbegleitung reagieren, wenn der/die Lernende eine Fülle von Fragen hatte: *„Da hab‘ ich ihm den Vorschlag gemacht, weil er sagte, er hat so viele spontane Einfälle, die er sich aber auch spontan beantwortet: Schreib’s dir einfach mal auf!“* oder Hinweise zur Strukturierung der Ideen benötigte, eine mindmap anzulegen oder am Thema festzuhalten: *„auch, wenn es ein flüchtiges Interesse war, aber trotzdem zu sagen, das hast du dir jetzt ausgesucht, das ist dein Thema!“*

¹ Verwendete Schüler/innennamen sind mit SmX bzw. SfX (für männliche/weibliche Schüler/innen und Anfangsinitial) kodiert, Verweise auf Studierende sind mit St abgekürzt.

Eine große Herausforderung stellte die Einschätzung der Eignung von zu unterstützenden Projektideen und möglichen Lernwegen bei der großen Offenheit und damit Vielfalt in der Themenwahl der Jugendlichen für die Studierenden dar: „*Wann ist ein Thema für die Lernende, den Lernenden relevant?*“ Wird es möglich sein, Antworten auf diese Frage zu finden? Ist es sinnvoll, wenn die Antwortsuche ausschließlich auf Literatur- oder Internetrecherche hinausläuft? Sollte die lernbegleitende Überlegung immer in Richtung handelndes Ausprobieren mit Materialien gehen?

Allen Pädagog/innen war bewusst, dass es sich um eine heterogene Gruppe handeln würde, aber erst in der konkreten Arbeit wird deutlich, in welcher Weise sich diese ausprägt und wie die Lernbegleitung darauf reagieren kann. Daraus abzuleitende Verallgemeinerungen kann es nicht geben, wie auch Pietsch (2010, 188ff.) in Auswertung ihrer Fälle studentischer Patenbetreuung feststellt.

Nachfragen, Interesse an den Gedanken der Lernenden zeigen sind Eigenschaften guter Lernbegleitung, und insofern ist uns die Bedeutung von Gesprächen bewusst. Erstaunlich war allerdings, dass die Gespräche überhaupt nichts mit einer anzustrebenden Fragestellung zu tun haben mussten und doch Ideen in Gang setzten, die in das Interesse an einer Frage mündeten. Besonders anregend waren Gespräche, wenn sie im Freien stattfanden. Die gegenseitige Präsenz und der Blickkontakt waren nicht so dominant, die Umgebung bot Anregungen zur Themenfindung, selbst wenn diese nicht direkt angesprochen wurde. Aber auch diese Entscheidung musste situativ und individuell immer wieder neu getroffen werden: „*Ist eine große Gratwanderung; für manche sind Gespräche wichtig. Für Sfa war wichtig, dass sie erstmal nur beobachten konnte.*“

Als besonderer Schwerpunkt in der Phase der Bearbeitung stellte sich heraus, dass die absolute inhaltliche Offenheit durch organisatorische strukturierende Hilfen und Angebote [stärker] unterstützt werden muss. „*Vielleicht wäre es unsere Aufgabe, da mehr Klarheit reinzubringen, was jetzt noch passieren sollte. Oder uns wirklich zusammen setzen, was könnten noch weitere Schritte sein?*“ Es ist zu überlegen, inwiefern der Befund, dass stark strukturierte Lernangebote besonders interessenförderlich seien, Eingang in zukünftige Planungen der Lernwerkstattarbeit finden sollte (Wilde et al. 2003, 13). Zudem bestätigt Glowinski (2007, 225), dass bei geringem Sachinteresse eine gute Instruktionsqualität besonders bedeutsam für die Steigerung des Interesses ist.

Da sich Inhaltliches und Organisatorisches aber nicht völlig voneinander trennen lassen, trat ein weiteres Problem auf: „*Und da hatte ich das Gefühl, dass ich da schon wieder zu viel reingreife und ich dadurch mein Interesse oder auch die Motivation, die er mir gerade zeigt, verliere.*“ Eine andere Lernbegleiterin formulierte es so: „*Dann haben wir überlegt, kann man ein Gelenk nachbauen. Bei SmF könnte man überlegen, könnte man ihm einen klaren Auftrag geben. Dann ist es nicht mehr ganz seins ... man könnte sagen, wenn das dein Thema ist, dann bau doch mal einen Muskel nach,*

das könnte man bestimmt machen mit Gummibändern und Schrauben. “Wie kann man anregen ohne vorzugeben? In welcher Weise können Vorschläge gemacht werden, die vom Lernenden aufgegriffen und zu dessen eigenem Ziel entwickelt werden? Andererseits ist große Offenheit Voraussetzung für Situationen wie die folgende, in denen Lernende und Lernbegleitende sich eng aufeinander bezogen: „*Was total spannend war, dass du, als die Mädels dahinten geschrieben haben und du geschrieben hast, dass SfA mit dazu gekommen ist. Sie hat wirklich deinen Impuls aufgegriffen und hat dann bei dir mitgeschrieben. Und bei dir war das genauso, du hast ganz viel nur geguckt und dich nirgendwo eingemischt. Dann hast du irgendwann den Stift genommen und was geschrieben, und dann ist SmF sofort hingegangen und hat auch was mit dazu geschrieben. [...] Und dann war da dieses Wechselschreibe.*“

4.2 Projekt 2: Schulkooperation Gymnasium

In den Auswertungen der thematisch gebundenen Werkstattarbeit konzentrierten sich die Äußerungen der Studierenden auf die Schwerpunkte *Fragen* und *Rollenvorstellungen zur Lernbegleitung*, also das *Wie*, sowie das *Eingreifen* in Lernprozesse, also das grundlegendere *Wann (nicht) und Wozu*. Ebenfalls spielten Beobachtungen zum Lern- und Sozialverhalten der Schüler/innen – eng verbunden mit Fragen der Gruppendynamik und der Lernprozessorganisation – quantitativ eine bedeutende Rolle: „*Es war auch sehr interessant für mich zu sehen, dass die doch komplett anders arbeiten. Wir hatten wirklich welche (...), die total so ‚Ich probier das jetzt einfach mal aus.‘ und sich ihre Theorien aufstellten und sich das so erklären und dann die anderen, die ausm Buch rausarbeiten.*“

Zu Projektbeginn empfanden die Studierenden die Arbeitshaltung und das verschulte Lernen der Schüler/innen irritierend und damit für sie problematisch: „*Ich denk halt, dass sie ja so sehr in diesem schulischen Trott sind, dass sie einfach ne Frage gestellt bekommen und darauf ne Antwort suchen. Also dass sie das halt auch wollen und gar nicht so drauf sind, dass sie irgendwas versuchen selbst rauszufinden*“, da es mit ihren Vorstellungen von Lernbegleitung kollidierte: „*so dass man da eigentlich nicht in so ne richtige Lernbegleitung kommt*“.

Im weiteren Verlauf wurden dagegen überwiegend unerwartete, positive Einsichten in Denk- und Arbeitsweisen der Schüler/innen formuliert. Die Studierenden waren „*teilweise sehr erstaunt, auf welche Ideen, Vorschläge und Möglichkeiten Kinder stoßen, wenn sie nicht gelenkt werden und ihrem eigenen Entdeckerweg folgen können.*“ Beeindruckend waren die Motivation und die Fähigkeit zum konzentrierten Sich-Vertiefen der Schüler/innen, zudem die *Tiefe der Fragen*. Die eigene Involviertheit überraschte die Studierenden – „*dass die [...] sich dafür so faszinieren konnten, das hat mich so richtig mitgerissen*“ – ebenso wie die eigene Offenheit und Fähigkeit, sich zurückzunehmen: „*und ich hab auch gedacht, dass es mir viel schwerer fällt, dass ich nen Plan so hab und dass ich dann versuche, die ganze Zeit die dahin zu drängen, aber das hab ich wirklich abschalten können und hab mich voll*

auf ihre Idee eingelassen, was ja eigentlich überhaupt gar nicht ne Überlegung von uns gewesen war.“

Allerdings wurden häufiger Unsicherheiten im lernbegleitenden Handeln als herausfordernd erwähnt, die zumeist diese Zurückhaltung im Sinne kokonstruktiven Agierens betrafen. In der Entwicklung eines eigenen Rollenverständnisses lag für die Studierenden die *„größte Herausforderung, denn den schmalen Grat zwischen Impulsgeber und Distanz zu wahren, verlangt besonders viel Geduld.“* Die Schwierigkeit zu entscheiden, wann und wie ein Eingreifen sinnvoll wäre, illustrieren Fragen wie *„Hätte man da vielleicht als Lernbegleitung noch den einen oder anderen Hinweis geben sollen?“*, *„dass sich die Frage vielleicht n bisschen spezialisiert?“* und Beobachtungen: *„Da hat man auch gemerkt, dass es manche gestört hat, dass man immer wieder kam und sie immer wieder alles erzählen mussten. Trotzdem möchte man als Lernbegleiter auch am Arbeitsprozess beteiligt sein und Hilfestellungen geben.“*

Diese Unsicherheiten wurden durch fehlende kommunikative Routinen – *„Weil da hatten wir das Problem, dass wir wieder in so ne erklärende Ecke kommen, wo wir eigentlich gar nicht hin wollten“* – und mangelnde Ideen zu Möglichkeiten der inhaltlichen Lenkung bei einer zurückhaltenden Grundhaltung verstärkt: *„nicht irgendwie doch draufhinzuweisen und ich wusste halt nicht, wie man das dann wirklich machen sollte“.*

Im Umgang mit direkten Fragen – *„Viele Schüler haben ja dann gefragt: Kannst du's mir nicht einfach sagen?“* – fanden sich nur manchmal einfache Lösungen: *„Da hat er gefragt, ob das stimmt, und da hab ich gesagt, ich sags euch nicht, wir probieren es einfach aus.“* Besonders der Umgang mit fachlichen Fehlkonzepthen im Lernprozess stellte für die Studierenden hierbei eine problematische Anforderung dar: *„Das einzige, das für mich das Problem war, mich dann zurückzunehmen, wenn ich weiß, wie es eigentlich ist, und ich versuch dann so Hinweise zu geben, guck doch mal so oder so und sie dann das aber gar nicht annehmen.“*, Reaktionen auf unzutreffende Schlüsse fielen schwer: *„[...] sie haben ja ausprobiert mit [...], also haben sie draus geschlossen [...] JA, und dass es genau andersherum war, ist halt doof.“*

Konkrete Situationen ermöglichten Erfahrungen zur Ungewissheit und Unterschiedlichkeit der Wirkung pädagogischer Handlungen, woraus die Studierenden folgerten: *„Das ist auch von der Schülergruppe abhängig. [...] Ich glaub, das kann man nicht üben, das muss spontan kommen. Ich kann mir zwar vorher n paar Fragen überlegen, ok, was frage ich. Aber selbst das habe ich auch bei jeder Gruppe versucht und die reagieren ja komplett unterschiedlich darauf.“*

Die Komplexität dieser Art zu lernen wurde den Studierenden bewusst. Trotz aller Faszination äußerten sie Bedenken, solches Lernen im Unterricht umzusetzen.

4.3 Vergleichende Betrachtung

Die bisherigen Analysen zeigen, dass derartige offene Umsetzungen von Lernwerkstattarbeit mit Schüler/innen des Sekundarbereiches möglich sind und den Studierenden ermutigende Erfahrungen im Handeln als Lernbegleiter/in, aber auch der Ambivalenz der Lehrendenrolle ermöglichen. Die von allen Studierenden als unerwartet oder schwierig beschriebenen Erfahrungen lassen sich nach Häufigkeit den Kategorien Kommunikation & Aufgaben der Lernbegleitung, Eingreifen vs. Zurückhalten sowie gruppenspezifischen Prozessen und Zeitaspekten zuordnen. Beide Modi der Projektrealisierung verdeutlichten den Teilnehmenden zudem die Schwierigkeiten, bereits geprägtes eigenes Lehrendenhandeln zu verändern. Die Frage des ‚Eingreifens‘, des Balancefindens zwischen Eigenverantwortlichkeit der Lernenden und Aufgaben der Lernbegleitung, wurde von allen Beteiligten als größte Herausforderung, als „*Gratwanderung*“, hervorgehoben. Damit eng verbunden, und noch häufiger diskutiert, wurde die Suche nach angemessenen Handlungsstrategien und kommunikativen Praktiken der Lernbegleitung („*Wie kann man anregen, ohne vorzugeben?, wie mit direkten Fragen umgehen?*“). Dies wurde insbesondere zur Unterstützung der Interessens- und Fragefindung (Projekt 1) und im Hinblick auf fachliche Lernziele und den Umgang mit fachlichen Fehlvorstellungen (Projekt 2) diskutiert. Mit den fehlenden Routinen einhergehende Unsicherheiten wurden von allen Studierenden erlebt und pädagogische Handlungen ferner hinsichtlich der Ungewissheit und Unterschiedlichkeit ihrer Wirkungen besprochen („*Das hängt von der Schülergruppe ab, das kann man nicht üben.*“; „*für SfM. hilfreich, für SmF. zu viel*“).

Eine Schwierigkeit scheint darin zu liegen, dass Fragestellungen älterer Lernender häufig komplex oder spezifisch sind und somit, bei völliger Offenheit, breite Wissensbestände der Begleitenden erfordern und die gegebenen experimentellen Bedingungen schnell übersteigen können. Hier wären differenzierte Praktiken der Lernbegleitung im Bereich komplexerer Fragen zu untersuchen.

Zum Ende der Projektzeit traten die Studierenden in eine lernprozessbezogene, theoriebasierte Auseinandersetzung mit ihren verschiedenen Rollen als Lernbegleiter/innen („*Man war eigentlich nicht mehr Quelle heute, sondern mehr Ansprechpartner und Helferin.*“) und ihren Fähigkeiten, diesen Rollen gerecht zu werden, ein und leiteten Handlungsoptionen für zukünftige Situationen dieser Art ab („*n bisschen mehr Neugierde vielleicht noch zu zeigen, das würde ich beim nächsten Mal glaube ich ausprobieren, um die tiefer ins Thema zu bringen oder mehr Denkanstöße zu geben.*“), während sie in den ersten Tagen vorwiegend auf der Stufe der Wiedergabe des als relevant Erlebten verharrten und eher zu Zuschreibungen („*Die ist halt so ein Typ.*“) neigten. Die Entwicklung einer „reflexiven Distanz gegenüber Normalitätsmodellen von Unterricht“ (Ohlhaber 2009, 22) wurde ansatzweise erkennbar: „*dass man sich auch immer mehr getraut hat, sich zurückzunehmen, weil am Anfang war man dann doch noch sehr geprägt vom Studium und von den SPÜ-*

Stunden oder Praktika, dass man so wirklich dieses: Ja warum ist das so? Man kriegt ne Antwort und dann geht's weiter [durchzieht].“

Insofern nimmt Lernwerkstattarbeit Studierenden vermeintliche Gewissheiten nicht nur im Sinne von grundsätzlichen Antinomien, sondern potenziert die Ungewissheit durch unsichere eigene praktische Auseinandersetzung. Umso höher ist die Verantwortung der Dozierenden, die optimistische, souveräne Haltung der Studierenden zu unterstützen, auch die Entwicklung von Routinen zu ermöglichen und angemessene Reflexionsformate bereitzustellen.

5 Reflexion im Professionalisierungsprozess – weiterführende Fragen

Im Rahmen von Lernwerkstattarbeit, die Offenheit und Selbstbestimmung für die Lernenden proklamiert, wird die strukturelle Ungewissheit noch in didaktischer und thematischer Hinsicht forciert. In noch gravierenderem Maße trifft zu, „dass Lehrer einerseits davon ausgehen müssen, wissen zu können, was ihr Handeln bewirkt, andererseits aber keine ‚Technologie‘ besitzen, um ihre Absicht sicher stellen zu können.“ (Helsper 2008, 165) Um handlungsfähig zu bleiben, braucht es eine ausgeprägte Reflexionsfähigkeit und andererseits differenziertes Wissen, auch Konzeptualisierungen und Techniken zur Lernbegleitung.

Derartige Praxisprojekte mit Studierenden und Schüler/innen in der Lernwerkstattarbeit ermöglichen demnach die Auseinandersetzung mit veränderten Aufgaben und Anforderungen an die Lehrendenrolle im Vergleich zum lehrerzentrierten Unterricht, aber auch den in allen Lehr-Lern-Situationen vorhandenen Grundspannungen pädagogischen Handelns. Eine enge Begleitung und regelmäßige Anregung zur reflexiven Bearbeitung des Erlebten erscheint notwendig. Welche Reflexionsformate geeignet sind, bleibt weiter zu erörtern. Selbiges gilt für die Rolle der Dozierenden als Begleiter/innen (und damit Modell für die Studierenden) in solchen Settings. Aus unseren Erfahrungen ist festzuhalten, dass mindestens dieselben Anforderungen, die sich an Studierende als Lernbegleiter/innen richten, auch für Dozierende gelten: die eigenen Praktiken im Lehrendenhandeln zu analysieren und zu hinterfragen und eigene Routinen der Begleitung zu entwickeln.

Für Dozierende ergibt sich weiter die Frage: Wie kann man den Spagat zwischen Praxishandeln und wissenschaftlich-theoretischer Betrachtung schaffen? Sie beinhaltet die Anforderung, sich mit Möglichkeiten der klaren Anleitung und mit sinnvollen Formaten (vgl. Heinzel 2007, 147, Roters 2012, 280) zur Reflexion (studentischer) Praxis „im Sinne eines *teaching to reflect*“ (ebd., 279) weiter auseinanderzusetzen und ggf. die hochschulinterne Vernetzung entsprechender Lehrangebote zu befördern, um notwendige pädagogisch-fachwissenschaftliche

Kompetenzen absichern zu können. Die Nutzung von Transkripten derartiger studentischer Erfahrungen als Grundlage rekonstruktiver Fallarbeit in weiterführenden Seminaren wäre wünschenswert. Da Studierende sich stetig „Praxis“ wünschen, Fallarbeit am fremden Fall offenbar jedoch nicht als Praxisbezug betrachten (vgl. Pietsch 2010, 188), könnten solche Lehrangebote die Möglichkeit bieten, bei entsprechend qualifizierter Betreuung die eigene Theorie aus dem eigenen Fall zu ziehen.

Literatur

- Albert, Christine (2002): Lernwerkstatt Kindergarten. Ein Handbuch für die Praxis. Neuwied: Luchterhand Literaturverlag.
- Beck, Christian; Helsper, Werner; Heuer, Bernhard; Stelmaszyk, Bernhard & Ullrich, Heiner (2000): Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation. Opladen: Verlag Leske + Budrich.
- Bolland, Angela (2011): Forschendes und Biographisches Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Buri, Beat (1998): Lernbiografien in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: unterrichtspraktische Studie zum Stellenwert persönlicher Lernerfahrungen in der Berufsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. (Diss.) Zürich: Universität.
- Fichten, Wolfgang (2013): Über die Umsetzung und Gestaltung Forschenden Lernens im Lehramtsstudium. Schriftenreihe: Lehrerbildung in Wissenschaft, Ausbildung und Praxis. Hrsg. v. Didaktisches Zentrum Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (diz), Universität Oldenburg.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris & Wedekind, Hartmut (Hrsg.) (2012): Forschung in der Frühpädagogik V. Reihe: Materialien zur Frühpädagogik. Bd.10, Freiburg: Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre.
- Gerstenberg, Frauke (2015): Zum Umgang mit Orientierungsdilemmata bei der Implementierung neuer Lehr-Lern-Formate: Ein empirischer Blick auf das Kinderforscherzentrum Helleum. In: Schulpädagogik heute. Außerschulische Lernorte. Jg. 6 H 11.
- Glowinski, Ingrid (2007): Schülerlabore im Themenbereich Molekularbiologie als Interesse fördernde Lernumgebungen, Kiel. Online unter: <http://d-nb.info/1019666528/34> (Abrufdatum: 22.03.2016).
- Gruhn, Annika & Müller-Naendrup, Barbara (2014): „We don't need no education!“ – Hochschulwerkstätten zwischen Angebot und Nachfrage. In: Elke Hildebrandt, Markus Peschel & Mark Weißhaupt (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Reihe: Lernen und Studieren in Hochschullernwerkstätten. Bd. 1, Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Hagstedt, Herbert & Krauth, Ilse-Marie (Hrsg.) (2014): Lernwerkstätten. Potentiale für Schulen von morgen. Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 137. Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Heinzel, Friederike (2007): Fallarbeit und Fallstudien in der Lehrerbildung. Zugang zum Denken und Handeln von Kindern. In: Friederike Heinzel; Ariane Garlichs & Susanne Pietsch (Hrsg.): Lernbegleitung und Patenschaften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 146-156.
- Helsper, Werner (2008): Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft, Wiesbaden: VS/GWV, 162-168.
- Hennenberg, Rosy; Klein, Lothar & Schäfer, Gerd E. (2011): Das Lernen der Kinder begleiten. Bildung – Beziehung – Dialog. Ein Fotoband. Seelze: Klett Verlag.
- Heppekaufen, Jutta (2013): Beobachtung, Selbstbeobachtung und Reflexion in der Lernbegleitung. In: Hendrik Coelen und Barbara Müller-Naendrup (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten: Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 109-126.

- Hildebrandt, Frauke & Dreier, Annette (2014): Was wäre, wenn ...? Fragen, nachdenken und spekulieren im Kita-Alltag. Weimar, Berlin: Verlag das netz.
- Korthagen, Fred A. J.; Kessels, Jos; Koster, Bob; Lagerwerf, Bram & Wubbels, Theo (2002): Schulkwirklichkeit und Lehrerbildung. Hamburg: EB-Verlag.
- Kottmann, Brigitte (2013): Forschendes Lernen in Lernwerkstätten. In: Hendrik Coelen & Barbara Müller-Naendrup (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Wiesbaden: Springer Verlag, 183-191.
- Lehmann, Annika (2013): Potentiale von Lernwerkstätten aus der Sicht von Studierenden. In: Hendrik Coelen & Barbara Müller-Naendrup (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Wiesbaden: Springer Verlag, 183-191.
- Lernwerkstatt Erziehungswissenschaften & Schöps, Miriam (o.J./2015): Selbstverständnis. Konzeption Lernwerkstatt Erziehungswissenschaften, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Online unter: http://www.philfak3.uni-halle.de/institut/lernwerkstatt/dielernwerkstatt/2640678_2885615/ (Abrufdatum: 30.3.2016).
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel: Verlag Beltz Juventa.
- Meier, Angelika (2015): Motivation, Emotion und kognitive Prozesse beim Lernen in der Lernwerkstatt. Ergebnisse einer quantitativen Fragebogenstudie und einer qualitativen Videostudie mit Grundschulkindern, Berlin: Logos Verlag.
- Nentwig-Gesemann, Iris; Wedekind, Hartmut; Gestenberg, Frauke & Tengler, Martina (2012): Die vielen Facetten des ‚Forschens‘. Eine ethnografische Studie zu Praktiken von Kindern und PädagogInnen im Rahmen eines naturwissenschaftlichen Bildungsangebots. In: Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann & Hartmut Wedekind (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik V. Freiburg: Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre, 33-64.
- Overmann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag, 70-182.
- Ohlhaver, Frank (2009): Der Lehrer „riskiert die Zügel des Unterrichts aus der Hand zu geben, da er sich nun auf die Thematik der Schüler einläßt“. Typische Praxen von Lehramtsstudenten in fallrekonstruktiver pädagogischer Kasuistik. Pädagogische Korrespondenz Jg. 39, 21-45.
- Pietsch, Susanne (2010): Begleiten und begleitet werden. Praxisnahe Fallarbeit. Kassel: Kassel University Press.
- Reh, Sabine (2007): „Lernbegleitung“ und „Patenschaften“ als Studienprojekte. In: Friederike Heintel, Ariane Garlichs & Susanne Pietsch (Hrsg.): Lernbegleitung und Patenschaften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 226-233.
- Roters, Bianca (2012): Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität. Münster: Waxmann Verlag.
- Schuler, Stephanie (2012): Zwischen Anleitung und Begleitung – Zur Rolle der Erzieherin beim Mathematiklernen im Kindergartenalltag. In: Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann & Hartmut Wedekind (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik V. Freiburg: Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre, 65-100.
- Volksolidarität Saale-Kyffhäuser e.V. (o.J.): Bauhof Halle (Leistungen). Online unter: <http://www.vs-sk.de/leistungen.php?cid=12> (Abrufdatum: 03.06.2015).
- Wedekind, Hartmut; Peschel, Marcus; Franz, Eva-Kristina; Gunzenreiner, Johannes & Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.) (2014): Lernen und Studieren in Lernwerkstätten. Impulse für Theorie und Praxis einer innovativen Lehrerbildung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Wilde, Matthias; Urhahne, Detlef & Klautke, Siegfried (2003): Unterricht im Naturkundemuseum: Untersuchungen über das „richtige“ Maß an Instruktion. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 9. Jg., 125-134.

Annika Gruhn und Barbara Müller-Naendrup

„Theoretische Kreativität“ in Hochschullernwerkstätten – ein Plädoyer

Abstract

Mit diesem Beitrag stellen sich die Autorinnen der Frage, wie Hochschullernwerkstätten dazu beitragen können, Raum- und Seminarkonzepte so zu entwickeln, dass sie zu einer anspruchsvollen und auch kreativen Auseinandersetzung mit (erziehungswissenschaftlicher) Theorie anregen.

Basierend auf Überlegungen zum Theorie-Praxis-Dilemma der Lehrerbildung werden Verbindungsmöglichkeiten zwischen der aktuellen Kreativitätsforschung und den konzeptionellen Leitlinien der Arbeit in Hochschullernwerkstätten diskutiert. Dabei wird der Begriff der „theoretischen Kreativität“ entwickelt. Während Kreativität häufig mit praktischem Tun, Entwerfen, Planen und Herstellen künstlerischer Produkte assoziiert wird, zeigt der Artikel auf, dass sich dieser Begriff auch auf den Umgang mit wissenschaftlichen Theorien übertragen lässt. Mit Hinweis auf Beispiele aus der Praxis der OASE Werkstatt werden Merkmale „theoretischer Kreativität“ herausgearbeitet und Wallas' Phasenmodell kreativen Denkens entsprechend adaptiert. Der Artikel schließt mit einem Plädoyer für eine mutige und intensive Beschäftigung mit Theorien auch und gerade im Rahmen von Hochschullernwerkstätten.

1 Einleitung

Schon vor mehr als 100 Jahren kritisiert die schwedische Reformpädagogin Ellen Key die gängige Art der Wissensvermittlung in Bildungseinrichtungen, die sich durch Probleme wie Methodenmonotonie, Theorieüberfrachtung, mangelnde Erfahrung-, Anschauungs- und Reflexionsmöglichkeiten sowie die fehlende eigenaktive Auseinandersetzung mit Bildungsinhalten auszeichnet:

„Das ist das Resultat, wenn die Kinder ungefähr vom sechsten bis zum achtzehnten Jahre ihr Leben auf Schulbänken zugebracht haben, Stunde für Stunde, Monat für Monat, Semester für Semester Kenntnisse zuerst in Teelöffel-, dann in Dessertlöffel- und schließlich in Eßlöffelportionen einzunehmen, Mixturen, die der Lehrer oft aus Darstellungen aus vierter oder fünfter Hand zusammengebraut hat. Und nach der Schule

„Theoretische Kreativität“ in Hochschullernwerkstätten

kommt oft eine weitere Studienzeit, in der der einzige Unterschied in der ‚Methode‘ darin besteht, dass die Mixtur jetzt mit dem Schöpfföfchel zugemessen wird. Wenn die Jugend diesem Regime entrinnt, ist die geistige Eßlust und Verdauungsfähigkeit bei einigen so zerstört worden, dass ihnen für immer die Fähigkeit fehlt, wirkliche Nahrung aufzunehmen; andere wiederum retten sich von all diesen Unwirklichkeiten auf das Gebiet der Wirklichkeit, indem sie die Bücher in die Ecke werfen und sich irgendeiner Aufgabe des praktischen Lebens widmen; in beiden Fällen sind die Studienjahre so ziemlich vergeudet. Bei denen, die weiter gehen, sind die Kenntnisse gewöhnlich auf Kosten des Persönlichen erworben: der Aneignung des Vermögens der Reflexion, der Beobachtung und Phantasie.“ (Key 1992, 144f.)

Dabei geht es ihr nicht darum, das spannungsreiche Verhältnis zwischen Theorie und Praxis zu thematisieren, sondern vielmehr um die fehlende Bedeutsamkeit und Nachhaltigkeit traditioneller Lernsituationen für das Individuum, die sich besonders auch in den Studienzeiten der Betroffenen niederschlagen. Ein ähnlich düsteres Bild skizziert Hagstedt für heutige schulische und hochschulische Lehr-Lernsituationen, indem er u.a. auf das „latent didaktokratische Umfeld“ der Lehrerbildung verweist: „Lehramtsstudierende haben [...] keinen grundsätzlichen Anspruch auf belehrungsfreie Lernzeiten. Sie haben kein Recht auf einen Ort an der Hochschule, an denen [sic] für sie leibhaftig erfahrbar werden kann, wie sie selbst lernen.“ (Hagstedt 2014a, 124) Die Folgen, die solche negativen Schlüsselerfahrungen in der Bildungsbiografie angehender Lehrpersonen haben können, v.a. mit Blick auf deren spätere Tätigkeit in der Schulpraxis, werden vielfach diskutiert (vgl. Hascher 2014).

Lernwerkstätten verstehen sich als innovative Lernorte der Lehrerbildung, welche die hier angedeuteten Fehlentwicklungen unterbrechen und durch veränderte Lernsettings andere Perspektiven aufzeigen. Als Alternative zur traditionellen Lehr-Lernkultur an Hochschulen „bieten sie vor allem teilnehmerorientierte Lernarrangements an, die dem Lernenden eine aktive Rolle übertragen und ihn im Sinne des Partizipationsprinzips den eigenen Lernprozess selbst gestalten lassen“ (Müller-Naendrup 1997, 132).

Mit diesem Anspruch haben sich Hochschullernwerkstätten in jüngster Zeit nicht nur im Bereich der Lehrerbildung, sondern auch in vielen Studiengängen der Kindheitspädagogik zunehmend etabliert. Dabei wurde in den Fachdiskussionen um mögliche Potenziale von Lernwerkstätten in den letzten Jahren häufig der Bereich des reflektierten praktischen Tuns betont (vgl. Coelen & Müller-Naendrup 2013; Hildebrandt u.a. 2014). Damit kommt man der Forderung nach „mehr Praxis“ in der Lehrerbildung nach. Sie gilt als „eines der stabilsten Elemente im älteren wie neueren Reformdiskurs“ (Terhart 2013, 5). In deutlicher Abhebung von reinen „Spiel- und Bastelorten“ (Wedekind 2013, 21) bieten Lernwerkstätten vielfältige praxis- und problemorientierte Lern- und Forschungssituationen an, die sich durch ein ausgewogenes Verhältnis von theoretischem Anspruch und

reflektiertem Tun kennzeichnen sollen. Allerdings wird trotz dieser Erwartung häufig die fundierte Auseinandersetzung mit Theorie eher verkürzt diskutiert und auch von den Studierenden als kaum relevant erlebt. Diese geringe Nachhaltigkeit von angeblich vermittelten theoretischen Inhalten im erziehungswissenschaftlichen Studium ist kein spezifisches Problem von Lernwerkstätten, sondern gilt als generelles Problem in Lehramtsstudiengängen (vgl. Lipowsky 2003, 50f.).

Mit diesem Beitrag wollen wir uns im Folgenden der Frage stellen, wie Hochschullernwerkstätten dazu beitragen können, Raum- und Seminarkonzepte so zu entwickeln, dass sie zu einer anspruchsvolleren und auch kreativen Auseinandersetzung mit (erziehungswissenschaftlicher) Theorie anregen. Dazu wird zunächst kurz das Theorie-Praxis-Dilemma in der Lehrerbildung skizziert. Im Anschluss wird mit Blick auf das konzeptionelle Selbstverständnis von Hochschullernwerkstätten auf die Möglichkeiten dieser Einrichtungen hingewiesen, diesen Defiziten entgegenzuwirken. Dabei entwickeln wir den Begriff der „theoretischen Kreativität“ und arbeiten dessen Merkmale heraus, die sich gut in den Raum- und Seminarkonzepten von Lernwerkstätten realisieren lassen.

2 Ausgangslage: Das Theorie-Praxis-Dilemma

Eine der ältesten Klagen in Bezug auf das Lehramtsstudium lautet, es sei schlichtweg zu praxisfern. Dieses Narrativ findet sich nicht nur in populären Abhandlungen¹, sondern wird auch im wissenschaftlichen Diskurs immer wieder aufgegriffen. So zeigen Studien der letzten Jahrzehnte auf, dass „sowohl Lehramtsstudierende wie auch erfahrene Lehrer weder in der Vorbereitung noch in der Unterrichtssituation auf Theorien zurückgreifen, die ihnen während der Ausbildung vermittelt wurden“ (Gerbig 1995, 51). Die Wirksamkeit des Lehramtsstudiums bezweifelte bereits Lortie (vgl. 1975) und Altman (1983, 20) konstatierte: „Teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach.“

Auch Lernwerkstätten haben sich wiederholt auf diese Ergebnisse berufen, um ihre besonderen Potenziale für die Lehrerbildung zu unterstreichen, die insbesondere in der Möglichkeit zur praktischen Erprobung offener Lernsituationen liegen (vgl. Lehmann 2013). Eine (weitere) Erhöhung der theoretischen Anteile im Studium scheint also zunächst widersinnig zu sein. *Wie kommt es dazu, dass wir dennoch für eine intensive Beschäftigung mit Theorien, auch und gerade im Rahmen von Lernwerkstattarbeit, plädieren?*

Insbesondere im Rückgriff auf Schöns „reflective practitioner“ (vgl. 1983) und die Debatte um Professionalisierung sollte nicht vergessen werden,

1 Zuletzt beispielsweise in der Reihe „Lehrergeständnisse – wie Schule wirklich ist“ der Onlineausgabe des SPIEGELs (vgl. Sarand 2015).

„Theoretische Kreativität“ in Hochschullernwerkstätten

103

„dass im Studium auf eine wissenschaftsorientierte Haltung hingearbeitet werden sollte, d.h. die Studierenden sollten den Nutzen wissenschaftlichen Wissens für ihr späteres berufliches und zugleich professionelles, nicht rein praktisches Lehrerhandeln erkennen. Denn professionelles Handeln schließt immer auch den Bezug auf akademisches Regelwissen ein, d.h. auf einen wissenschaftlichen Begründungs- und Reflexionsrahmen.“ (Weyland 2014, 10)

Reflektiertes Handeln ist folglich ohne eine entsprechende fundierte Auseinandersetzung mit Theorie überhaupt nicht möglich. Daher ist es unabdingbar, Lehramtsstudierenden von Beginn ihres Studiums an bis zum Ende grundlegende und weiterführende Theorien ihrer Fächer zu vermitteln und sie damit arbeiten zu lassen. Die vielen verschiedenen hochschuldidaktischen Varianten, wie z.B. Seminare, Kolloquien, Exkursionen, Projektseminare und auch Vorlesungen, haben dabei durchaus ihre Berechtigung. Damit die hier gemeinte „Nahrungsaufnahme“ nicht so verläuft, wie von Ellen Key (s.o.) angemahnt, ist es allerdings wichtig, dass in diesem Vermittlungsprozess Lernsituationen geschaffen werden, die einen Rahmen für eine eigenständige, konstruktive und kreative Auseinandersetzung mit Theorien bilden können.

3 „Theoretische Kreativität“

„Gute‘ Lehre besteht darin, das eigenständige Lernen der Studierenden zu ermöglichen und zu unterstützen.“ (HRK 2008, 3) Mit Berufung auf Ergebnisse der Hochschul- und Unterrichtsforschung verweist die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) hier auf die o.g. Grenzen traditioneller Lehrverfahren und die Bedeutung einer studierendenzentrierten Lehre (ebd., 3). Hier können Lernwerkstätten mit ihren vielseitigen und mittlerweile an manchen Hochschulstandorten schon fest etablierten hochschuldidaktischen Angeboten sehr gut anknüpfen. An der Alice-Salomon Hochschule in Berlin werden „komplette Lehrveranstaltungen [...] als didaktische Miniaturen“ durchgeführt (Wedekind 2013, 25), in Siegen haben Studierende Gelegenheit, im Rahmen ihres Berufsfeldpraktikums eine „Werkstatt für Kinder“ (vgl. Müller-Naendrup 2015) zu betreuen, an der Pädagogischen Hochschule in St. Gallen können Studierende an einer interdisziplinären Studienwoche zum entdeckenden Lernen teilnehmen und damit für sie sehr bedeutende Erfahrungen bei der Gestaltung ihres eigenen Lernprozesses sammeln (vgl. Hangartner 2014, 171). Bei den hier genannten Lernsituationen hat das reflektierte Tun, wenn auch durchaus mit theoretischem Anspruch, seinen berechtigten Schwerpunkt. Praxis und Theorie werden in diesen Settings in einen gleichgewichtigen Einklang gebracht. Im Folgenden wird das Gewicht deutlich auf eine aktive Auseinandersetzung mit Theorien verlagert. Die von uns bewusst

in Anführungszeichen gesetzte Begriffskombination der sogenannten „theoretischen Kreativität“ soll auf das mögliche Potenzial von Hochschullernwerkstätten im Rahmen der Theorievermittlung verweisen.

Während Kreativität häufig mit praktischem Tun, Entwerfen, Planen und Herstellen künstlerischer Produkte assoziiert wird, wollen wir aufzeigen, dass sich dieser Begriff auch auf den Umgang mit wissenschaftlichen Theorien übertragen lässt. Mit diesem Hinweis lässt sich die explizite, vielleicht auch pointierte, Kennzeichnung des o.g. Kreativitätsbegriffs erklären. An dieser Stelle kann keine ausführliche Einordnung und Definition unseres Kreativitäts-Verständnisses erfolgen. Selbst neuere Studien zum Thema weisen auf die Grenzen solcher Klärungsbemühungen hin. „Eine allgemein akzeptierte theoretische Grundlage oder gar eine umfassende Kreativitätstheorie innerhalb der involvierten Wissenschaften fehlt [...] bis heute und wird kaum zu leisten sein.“ (Sonnenburg 2007, 11) Obwohl in der Kreativitätsforschung seit den 1980er Jahren „vielversprechende und richtungweisende komplexe Ansätze“ (ebd.) entwickelt worden sind, wird durch die Vermischung von Alltagssprachlichem und wissenschaftlichem Gebrauch des Begriffs seine Aussagekraft möglicherweise gemindert.

Trotz dieser Einschränkungen möchten wir im Folgenden mit unserem Begriffspaar der „theoretischen Kreativität“ auf ein bislang noch zu wenig beachtetes Arbeitsfeld von Hochschullernwerkstätten im Rahmen der Theorievermittlung und Berührungspunkte mit der aktuellen Kreativitätsforschung aufzeigen. Dabei schließen wir uns in unserem Begriffsverständnis der Arbeitsdefinition von Kreativität nach Sonnenburg an, da es hier Anknüpfungspunkte zum konzeptionellen Selbstverständnis von Lernwerkstätten gibt: „Kreativität ist das kontextgebundene Potenzial für sinnvolle Neuartigkeit, das sich in Aktion entfaltet.“ (ebd., 72)

4 „Theoretische Kreativität“ im Kontext Lernwerkstatt

Wie in der obigen Arbeitsdefinition von „Kreativität“ angedeutet, gilt es bei der Entfaltung kreativer Prozesse nicht nur das Individuum im Blick zu haben bzw. zu unterstützen, sondern auch die Bedeutung des jeweiligen Kontextes wahrzunehmen und diesen zu optimieren. Die hier genannten Komponenten lassen sich in den konzeptionellen Leitlinien von Lernwerkstätten wiederfinden (vgl. Müller-Naendrup 1997, 113ff.). So weist u.a. die Nähe zu anderen pädagogischen Werkstattkonzepten, wie die von Robert Jungk entwickelte Zukunftswerkstatt (vgl. Burow 1999), auf die Annahme einer eigenständigen kreativen Leistungsfähigkeit eines jeden Individuums hin. Jeder Teilnehmer und jede Teilnehmerin eines Lernwerkstattangebots wird als selbstverantwortliches und reflexives Subjekt gesehen und kann im Sinne der Teilnehmerorientierung das eigene Interesse an den je-

weiligen theoretischen Sachverhalten artikulieren und für sich verarbeiten. Dabei geht es auf der Grundlage des Partizipationsprinzips in Lernwerkstätten nur selten um Einzelleistungen, sondern viel mehr um einen Austausch über Theorien und Generierungsprozesse im Team im Sinne einer „kooperativen Kreativität“ (Sonnenburg 2007). Weiter wird das kreative Potenzial für „sinnvolle Neuartigkeit“ in Lernwerkstätten durch die zugrundeliegenden Prinzipien der dortigen Lernaktivitäten unterstützt (vgl. Müller-Naendrup 1997, 148ff.):

- das Prinzip des Entdeckens und der Handlungsorientierung
- das Prinzip der Reflexion
- das Prinzip der Autonomie und Kooperation
- das Prinzip der Innovation

Phasen und Abläufe von Lern- und Arbeitsprozessen in Lernwerkstätten erinnern zudem an das Vier-Phasenmodell kreativen Denkens, wie es der englische Sozialpsychologe Graham Wallas schon 1926 entworfen hat (vgl. Sonnenburg 2007, 25ff.). Hier wird unterschieden zwischen:

- **Präparation:** Das vorformulierte oder besonders im Kontext „Lernwerkstatt“ selbstentdeckte Problem hat sich herauskristallisiert und die entsprechende Informationsbasis wird geschaffen.
- **Inkubation:** Die schöpferische Pause ermöglicht die Distanz zum (Lern-)Gegenstand und sanktioniert diese nicht.
- **Illumination:** Der „Aha“-Effekt ist die bedeutendste Phase des kreativen Problemlöseprozesses.
- **Verifikation:** Bewertung in Hinsicht auf den Neuartigkeitsgehalt und die Anwendbarkeit.

Alle vier Phasen lassen sich anhand eines praktischen Beispiels aus der Lernwerkstatt OASE erläutern: Dort findet regelmäßig das sogenannte OASE-Forum statt, das sowohl für eine feste Seminargruppe als auch für interessierte LehrerInnen, Studierende und andere Personen geöffnet ist. Ziel des Seminars ist ein interdisziplinärer Austausch zu spezifischen grundschulpädagogischen Themen, die jeweils durch einen Expertenvortrag eingeleitet werden. Die Studierenden übernehmen in Kleingruppen die Moderation einer Sitzung zu einem bestimmten Thema und beschäftigen sich in diesem Rahmen intensiv und kontrovers damit (Präparation). Im weiteren Verlauf des Seminars gewinnen die Studierenden durch die Beschäftigung mit anderen Themen und Anforderungen Distanz zu ihrer Fragestellung – und dennoch wird die unterbewusste Auseinandersetzung mit jener fortgeführt (Inkubation). Am Ende des Semesters trifft sich die Seminargruppe zu einem Workshop, in dessen Rahmen die Studierenden sich erneut mit ihrem Thema auseinandersetzen und ihre Überlegungen dazu gebündelt allen anderen präsentieren. In der Vorbereitung dieses Treffens kommt es innerhalb der Kleingruppen

häufig zum „Aha-Effekt“ (Illumination), der zum Beispiel im Themenbereich der „Rechtschreibkaterstrophe“² dazu führte, dass Studierende sich entschlossen, freiwillig einen über das Seminar hinausgehenden Workshop für ihre Kommilitonen und Kommilitoninnen anzubieten (Verifikation).

Schon an diesem Beispiel lässt sich erahnen, dass die beschriebenen Phasen nicht unbedingt linear verlaufen, sondern auch durch sogenannte „Frustrationsphasen“ oder regelmäßige „Feedback-Schleifen“ in kritisch-konstruktiver Weise ergänzt werden können (vgl. Sonnenburg 2007, 26ff.).

Das Konzept „theoretische Kreativität“ lässt sich mit Blick auf Lernwerkstätten mit mehreren Einflussvariablen in Verbindung bringen: So sind es zum einen die Forderungen der inneren Schulreform, welche die theoretischen Auseinandersetzungen inhaltlich prägen. Beispielhaft sei hier das sowohl bildungspolitisch und schulpädagogisch sehr aktuelle Thema der „Inklusion“ genannt (vgl. Schmude & Wedekind 2015), welches die gegenwärtige Schul- und Hochschulpraxis stark herausfordert. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass Studierende neben praxisorientierten Impulsen mit den zugrundeliegenden Theorien und unterschiedlichen einschlägigen Positionen konfrontiert werden. Allerdings nicht in Form reiner Rezipier-Methoden, sondern vielmehr durch eine eigenständige, kritische und kreative Auseinandersetzung mit den jeweiligen Thesen. In diesem Zusammenhang sei auf die Forderung nach „unangepasstem Denken“ des Zukunftsforschers Sir Ken Robinson verwiesen: „Unangepasstes Denken ist nicht dasselbe wie Kreativität. Aber es ist eine wichtige Voraussetzung für Kreativität. Es ist die Fähigkeit, viele mögliche Antworten auf eine Frage zu sehen. Viele Arten, eine Frage zu interpretieren – die Fähigkeit, nicht nur linear oder eindimensional zu denken.“ (Wagenhöfer 2013, 23) Ähnlich wie bei den o.g. Zukunftswerkstätten, wo die „üblichen kausal-linearen, eindimensionalen, in sich logisch aufgebauten Denkprozesse [...] durch divergentes und vor allem assoziativ-kreatives Denken in synergetischer Weise ergänzt werden“ (Müller-Naendrup 1997, 129), bieten Lernwerkstätten die pädagogische Atmosphäre und den pädagogischen Raum für ein Denken und Diskutieren über den eigenen Tellerrand hinaus. So initiierten zum Beispiel Studierende der Universität Siegen in der OASE Werkstatt im Rahmen eines Workshops einen sogenannten „Battle of Theories“ (vgl. Brinker & Schumacher 2014) zum Thema Inklusion (siehe Abb.1), um sich eingehender mit der fachlichen Diskussion über die Möglichkeiten und Grenzen inklusiver Schulentwicklung auseinanderzusetzen.

2 Die Debatte um die Wirksamkeit unterschiedlicher Methoden des Lesen- und Schreiben-Lernens wurde zuletzt medial wirksam unter anderem mit Bezug auf Hans Brügelmann und Wolfgang Steinig diskutiert (vgl. von Bredow & Hackenbroich 2013). Beide genannten Autoren hielten im Wintersemester 2014/15 im Rahmen des OASE-Forums Impulsvorträge. Zu diesem Themenkomplex entstand im Folgesemester ein Workshop von Studierenden für Studierende zur Frage „Wie lernt man richtig schreiben?“.



Abb. 1: Studierende beim „Battle of Theories“ zum Thema Inklusion

Der „Battle of Theories“ ist insbesondere durch die intensive Beschäftigung mit *einer* theoretischen Perspektive unter mehreren gekennzeichnet, die dann im Rahmen einer Podiumsdiskussion, dem *Battle*, möglichst überzeugend vertreten werden muss. Diese Anforderung erlaubt den Studierenden einen inhaltlich fundierten Austausch zum Thema sowie die Möglichkeit, ihre eigene Position und Haltung diesbezüglich zu hinterfragen und zu festigen bzw. auch weiterzuentwickeln. Notwendige Bücher und weitere Medien, wie z.B. ausgewählte Fördermaterialien oder DVDs, dienen zur Vorbereitung dieses Settings (siehe Abb. 2). Der Kontext „Lernwerkstatt“ impliziert somit neben den reformorientierten Themen, teilnehmerorientierten Arbeitshaltungen, Handlungsabläufen und vielfältigen Lernsituationen bewusst gesetzte „räumliche Botschaften“ (vgl. Müller-Naendrup 2013), die im Sinne eines „Szenariums für Erfahrungen“ auch theoretische Auseinandersetzungen unterstützen. Die Akteure werden inspiriert durch die Räume, Gegenstände und vielseitigen Begegnungen und haben Gelegenheit, in Muße mit ihren eigenen theoretischen Gedanken und Positionen allein oder im Dialog mit Anderen in kreativer Weise umzugehen. Hagstedt spricht hier von „disponiblen Lernarrangements“ (Hagstedt 2014b, 132), die sich nicht aufdrängen, dennoch aber Denkanstöße geben, und über die sich Fragen mit deutlich subjektivem Bezug generieren lassen.



Abb. 2: Studierende bei der Vorbereitung des „Battle of Theories“

Unser Verständnis „theoretischer Kreativität“ lässt sich wie folgt zusammenfassen: Sie bezeichnet die persönlich bedeutsame Beschäftigung mit (erziehungswissenschaftlicher) Theorie, die sich unkonventioneller und teilnehmerorientierter Methoden bedient und somit individuelle Lernwege und -prozesse ermöglicht und unterstützt. Studierende werden in diesem Verständnis nicht als passive Rezipierende, sondern als aktiv Handelnde im Umgang mit Theorien gedacht, die in der Lage sind, alleine oder in Auseinandersetzung mit Anderen neue Gedanken zu entwickeln oder bestehende Theoreme weiterzuentwickeln. Um sich entfalten zu können, benötigt „theoretische Kreativität“ sowohl einen inspirierenden Raum und freie Zeit als auch hierarchiefreie Strukturen – und dennoch kompetente Begleitung der Akteure, die zu neuen Denkwegen ermutigt. Theoretische Kreativität bringt dabei in der Regel ein Produkt hervor, das die schöpferische Vielfalt der Zugänge der Beteiligten abzubilden vermag: eine Ausstellung, eine Streitschrift, einen Workshop oder einen Film, welche wiederum zu Diskussionen und Weiterentwicklung der Gedanken oder auch neuen Ideen führen können. Damit trägt „theoretische Kreativität“ ganz entscheidend dazu bei, (hoch-)schulische Lernprozesse freier, persönlicher und somit vielleicht auch für alle Beteiligten gewinnbringender und bedeutsamer zu gestalten.

5 Fazit und Ausblick

Die Bedeutung des Kontextes für kreative Prozesse veranschaulicht Mihály Csíkszentmihályi sehr schön an einem Beispiel aus der Natur:

„To study creativity by focusing on the individual alone is like trying to understand how an apple tree produces fruit by looking only at the tree and ignoring the sun and the soil that support its life.“(1999, 202)

Eine eingehende, fundierte und kritische Auseinandersetzung mit Theorien im Lehramtsstudium braucht neben der individuellen Motivation auch immer eine entsprechende Umgebung. Die oben gemeinte „Sonne“ steht für eine positive Arbeitsatmosphäre in solchen Prozessen. Dazu gehören beispielsweise genügend Zeit und Muße (vgl. Müller-Naendrup 2015) oder auch sanktionsfreie Räume und Angebote. Mit dem „Dünger“ sind unterstützende Hilfsmittel und Maßnahmen gemeint. Das Verständnis von Lernbegleitung in Lernwerkstätten (Gruhn & Müller-Naendrup 2014) oder konkret die gestaltete Lernumgebung in Form von „Neugierzonen“ (Hagstedt 2014b, 228) könnten in diesem Zusammenhang genannt werden.

Durch das hier angedeutete konstruktive Zusammenspiel von pädagogischer Konzeption und bewusst gestalteter Lernlandschaft sowie den oben skizzierten konzeptionellen Leitlinien bieten Lernwerkstätten an Hochschulen günstige Bedingungen für ein „kreatives Feld“ (Burow 1999, 27; ders. 2000, 42ff.):

- anregende, offene Orte
- eine möglichst geringe Anzahl von hilfreichen Verhaltensregeln
- die Einigung auf ein faszinierendes gemeinsam geteiltes Thema
- eine vielfältig zusammengesetzte Diskursgruppe
- ein offener Zeitrahmen
- eine vorurteilsfreie, offene, nicht bewertende, dialogische Denk- und Kommunikationskultur
- die Lust am Improvisieren
- geeignete UnterstützerInnen im Hintergrund
- eine Struktur, die Selbstorganisation und Begegnung ermöglicht.

Lernwerkstätten an Hochschulen können unserer Meinung nach als „ver-räumlichte“ Felder theoretischer Kreativität bezeichnet werden, da sie all diese Kennzeichen örtlich bündeln. Es geht dabei nicht um ein „Mehr“ an Theorie im Lehramtsstudium, sondern um eine veränderte Art der Auseinandersetzung damit. Die inspirierende Lernumgebung, die verschiedenen hochschuldidaktischen Varianten und Angebote bieten im Bereich der Theorievermittlung Lernmöglichkeiten für einen originellen Umgang mit theoretischen Konstrukten durch interdisziplinäre Zugänge und das Verlassen ausgetretener Argumentationspfade. Damit

können wichtige Impulse für die spätere berufliche Tätigkeit von Lehramtsstudierenden gegeben werden, wie sie Robinson in seiner jüngsten Veröffentlichung für „creative schools“ formuliert:

„Creativity is about fresh thinking. It doesn't have to be new to the whole of humanity – though that's always a bonus – but certainly to the person whose work it is. Creativity also involves making critical judgements about whether what you're working on is any good, be it a theorem, a design or a poem.“ (Robinson & Aronica 2015, 119)

Um bei dem Vergleich mit natürlichen Wachstumsprozessen zu bleiben, wollen wir uns dafür aussprechen, dass dieser „fruchtbare Boden“ für eine nachhaltige und individuell bedeutsame Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichen Theorien von Hochschullernwerkstätten zukünftig bewusst bestellt und in seiner Vielfalt weiterentwickelt werden sollte. Dies könnte auch über die räumlichen Grenzen der Lernwerkstätten hinaus wirken.

Literatur

- Altman, Howard B. (1983): Training foreign language teachers for learner-centered instruction: Deep structures, surface structures, and transformation. In: James E. Alatis; Peter Strevens; Rafaela von Bredow & Veronika Hackenbroich (2013): Die neue Schlechtschreibung. In: Spiegel 25/2013. Online unter: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-98091072.html> (Abrufdatum: 13.10.2015).
- Brinker, Tobina & Schumacher, Eva-Maria (2014): Befähigen statt belehren. Neue Lehr- und Lernkultur an Hochschulen. Bern: hep Verlag.
- Burow, Olaf-Axel (1999): Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart: Klett Verlag.
- Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (2013): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Csikszentmihályi, Mihály (1999): Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity. In: Sternberg, Robert J. (Hrsg.): Handbook of Creativity. Cambridge: Cambridge University Press, 313-335.
- Gerbig, Christian (1995): Neue Perspektiven und Konzepte in der Lehrerbildung. Zum Fragebogen über Lehreraus- und Lehrerfortbildung (19. Teil). In: Grundschule 7-8, 51-52.
- Gruhn, Annika & Müller-Naendrup, Barbara (2014): „We don't need no education!“ – Hochschul-lernwerkstätten zwischen Angebot und Nachfrage. In: Elke Hildebrandt; Markus Peschel & Mark Weißhaupt (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 146-159.
- Hagstedt, Herbert (2014a): Unterrichtsentwicklung braucht anspruchsvolle Lernumgebungen. In: Elke Hildebrandt; Markus Peschel & Mark Weißhaupt (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 123-136.
- Hagstedt, Herbert (2014b): Lernbegleitung. Herausforderung für die Lehrerbildung von morgen. In: Herbert Hagstedt & Ilse Marie Krauth (Hrsg.): Lernwerkstätten: Potenziale für Schulen von morgen, Frankfurt am Main: Grundschulverband, 220-231.
- Hangartner, Werner (2014): Interdisziplinäre Studienwoche als Praxiserfahrung. In: Elke Hildebrandt; Markus Peschel & Mark Weißhaupt (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 161-171.

- Hascher, Tina (2014): Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Ewald Terhart; Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. 2. Auflage. Münster: Waxmann Verlag, 679-697.
- Hildebrandt, Elke; Peschel, Markus & Weißhaupt, Mark (2014): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Hochschulrektorenkonferenz (2008): Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen. Entschließung der 3. HRK Mitgliederversammlung vom 20.04.2008. Online unter: <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/fuer-eine-reform-der-lehre-in-den-hochschulen/> (Abrufdatum: 09.10.2015).
- Key, Ellen (1992): Das Jahrhundert des Kindes. Weinheim: Beltz Juventa Verlag. 1. Auflage 1900.
- Lehmann, Annika (2013): Potentiale von Lernwerkstätten aus Sicht von Studierenden. In: Hendrik Coelen & Barbara Müller-Naendrup (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer-Verlag, 55-65.
- Lipowsky, Frank (2003): Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Lortie, Dan C. (1975): Schoolteacher. A Sociological Study. London: University of Chicago Press.
- Müller-Naendrup, Barbara (1997): Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufelehrerbildung. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag.
- Müller-Naendrup, Barbara (2013): Lernwerkstätten als „Dritte Pädagogen“. Räumliche Botschaften von Lernwerkstätten an Hochschulen. In: Hendrik Coelen & Barbara Müller-Naendrup (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer-Verlag, 193-206.
- Müller-Naendrup, Barbara (2015): Wenn Grundschulkind und Studierende mit Muße lernen. In: Pädagogik, 67. Jg. 10/2015, 30-33.
- Robinson, Ken & Aronica, Lou (2015): Creative Schools. Revolutionizing Education from the Ground Up. Allen Lane: Penguin Press.
- Sarand, Larissa (2015): Bekenntnisse einer Lehramtsstudentin: Wir lernen: nichts. In: Spiegel Online Schulspiegel. Online unter: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/lehramtsstudium-studentin-erzaehlt-wie-wenig-sie-lernte-a-1033194.html> (Abrufdatum: 13.10.2015).
- Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (2015): Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Schön, Donald A. (1983): The Reflective Practitioner: How professionals think in action. London: Temple Smith.
- Sonnenburg, Stephan (2007): Kooperative Kreativität. Theoretische Basisentwürfe und organisationale Erfolgsfaktoren. Wiesbaden: Deutscher Universitäts Verlag.
- Terhart, Ewald (2013): Vorwort. In: Esther Offenbergl & Jutta Walke (Hrsg.): Die Reform der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung. Eine qualitative Dokumentenanalyse. Bonn: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 4-6.
- Wagenhöfer, Erwin (2013): Filmheft zum Film „Alphabet“. Aschaffenburg: Pandora Film GmbH & Co. Verleih KG. Online unter: <http://alphabet-film.com/assets/content/images/media/alphabet-schulmaterial-de.pdf> (Abrufdatum: 13.10.2015).
- Wedekind, Hartmut (2013): Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen. In: Hendrik Coelen & Barbara Müller-Naendrup (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer-Verlag, 21-39.
- Weyland, Ulrike (2014): Schulische Praxisphasen im Studium: Professionalisierende oder deprofessionalisierende Wirkung? Online unter: http://www.bwpat.de/profil3/weylend_profil3.pdf (Abrufdatum: 28.07.2015).

David Rott, Marcel Veber und Christian Fischer

Forschend lernen im Kontext von individueller Förderung und inklusiver Bildung – Einblicke in die Arbeit des Lehr-Lern-Labors an der Universität Münster

Abstract

Mit einem Fokus auf individuelle Förderung im Kontext inklusiver Bildung erfordert die Professionalisierung von Lehrpersonen eine Qualifizierung im Hinblick auf die Entwicklung adaptiver Lehrkompetenzen. Im Lehr-Lern-Labor Diagnose und individuelle Förderung an der WWU Münster wird diese Herausforderung in Teilprojekten anhand effektiver Lehr-Lern-Strategien angegangen. In Settings forschenden Lernens werden in der Werkstattarbeit im Lehr-Lern-Labor im Sinne einer Theorie-Praxis-Brücke erfahrungsbasierte und reflexionsorientierte Formate umgesetzt. Anhand zweier Teilprojekte lässt sich zeigen, dass kompetenzorientierte Werkstattarbeit mit verschiedenen Schwerpunkten und Zielsetzungen die Teilnehmenden im Professionalisierungsprozess für eine potenzialorientierte individuelle Förderung im Kontext inklusiver Bildung proaktiv unterstützen kann.

Einleitung

Für die Professionalisierung von Lehrpersonen sind ausgehend von der Diversitätsdebatte adaptive Lehrkompetenzen zur individuellen Förderung im Kontext inklusiver Bildung entscheidend (Fischer et al. 2015, 103ff.). Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe wirkt sich mit ihrem potenzialorientierten Ansatz auf schulische Aus- und Weiterbildungsprozesse aus (Veber 2015). Lehrpersonen bedürfen einer Qualifizierung, die sie befähigt, Verantwortung für das Lernen aller Schülerinnen und Schüler zu übernehmen.

Im Münsterschen Lehr-Lern-Labor *Diagnose und individuelle Förderung* werden mit Studierenden und Lehrpersonen effektive Lehr-Lern-Strategien im potenzialorientierten Umgang mit Diversität entwickelt, erprobt und evaluiert. Hochschuldidaktisch liegt der Werkstattarbeit im Lehr-Lern-Labor die Kopplung schulischer Praxis und Wissenschaft zugrunde. Der Artikel stellt drei diesbezügliche Teilprojekte vor, um einen Einblick in die hochschuldidaktische Arbeit zu geben.

Zunächst wird auf individuelle Förderung und inklusive Bildung im Kontext des Lehr-Lern-Labors eingegangen (Kap. 2), bevor zwei Teilprojekte – Praxisphasen in Inklusion (Veber 2016 i.E.) und das Forschungspraktikum zum Forder-Förder-Projekt Advanced (Rott 2016 i.E.) – skizziert werden (Kap. 3 und 4). Aufgezeigt werden qualitative und quantitative Forschungsergebnisse, bevor ein gemeinsamer Ausblick erfolgt.

2 Individuelle Förderung und inklusive Bildung im Lehr-Lern-Labor

Individuelle Förderung ist als bildungspolitischer und pädagogischer Begriff im Zuge der Inklusionsdebatte als zentraler Terminus auszumachen (Fischer 2015, 25ff.), wenn es darum geht, gemeinsame Schul- und Unterrichtsprozesse in diversitätsorientierten Lernumgebungen umzusetzen (Sliwka 2010). Festzuhalten ist, dass eine allgemeine Definition zur individuellen Förderung nicht vorliegt und diese vielmehr ein Sammelbegriff ist, der unterschiedliche Erwartungen und Ideen verbindet (Rott 2016 i.E., 4ff.).

Neben allen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Ansprüchen ist die Prozesshaftigkeit individueller Förderung herauszustellen (Solzbacher et al. 2012, 4ff.). Je nach Verständnis wird individuelle Förderung in drei bis fünf Phasen eingeteilt, wobei die Trias Diagnose – Förderung – Evaluation im Kern gesetzt ist (Bohl et al. 2011, 4).

Wird Inklusion als potenzialorientierte Form einer Begleitung aller Lernenden verstanden, ermöglicht die Orientierung auf individuelle Förderung einen Zugang, der sowohl den Lehrpersonen methodische Orientierung als auch den Lernenden die Chance bietet, sich als Personen in Bildungsprozessen weiterzuentwickeln.

Bezogen auf die Professionalisierung bietet das Modell der adaptiven Lehrkompetenz (Fischer et al. 2015) Anknüpfungspunkte, um hochschuldidaktische Prozesse zu gestalten (Abb. 1). Im Sinne des adaptiven Unterrichts wird davon ausgegangen, dass Lernende über eine ausgeprägte Merkmalsverschiedenheit verfügen, die sich auf die Unterrichtsprozesse auswirkt und ein flexibles methodisches Unterrichten erfordert.



Abb. 1: Adaptive Lehrkompetenz im Umgang mit Diversität (Fischer et al. 2015)

Mit der Orientierung an vier zentralen Kompetenzbereichen wird eine Operationalisierung erreicht, die auch in komplexen Lehr-Lern-Umgebungen ein strukturiertes Arbeiten ermöglicht:

- Fachliche Kompetenzen beziehen sich zum einen auf die Unterrichtsfächer, zum anderen auf speziell pädagogisches oder psychologisches Wissen, etwa mit Blick auf Lernprozesse.
- Diagnostische Kompetenzen umfassen Aktivitäten, die darauf abzielen, die nächsten Entwicklungsschritte der Lernenden zu erkennen und in Folge unterstützende Förderangebote zu entwickeln. Dabei bedarf es einer Orientierung an verschiedenen Entwicklungsbereichen.
- Didaktische Kompetenzen zeigen sich in der Gestaltung von Lernarchitekturen und konzentrieren sich auf die Ausgestaltung konkreter Lehr-Lern-Settings. Exemplarisch wären Formen selbstregulierten Lernens und kooperativen Lernens zu nennen.
- Kommunikative Kompetenzen gehen über Ideen des Classroom Managements hinaus und betonen die dialogische Ebene des Lehrens und Lernens. Auch Aspekte der Beratung oder des Coachings sind diesem Bereich zugeordnet.

Neben die Kompetenzbereiche tritt die **pädagogische Haltung**. Die Orientierung etwa an der Beziehungsgestaltung ist eine zentrale Größe, in deren Fahrwasser sich die Kompetenzen ausgestalten und weiterentwickeln lassen.

Dass Lehrerinnen- und Lehrerbildung allgemein theoretische wie auch praktische Bezüge miteinander in Verbindung bringen soll, ist nicht neu. Dies zeigen u.a.

die Erkenntnisse zu ihrer Wirksamkeit (zur Übersicht: u.a. Hascher 2014), wobei diese Verbindung unter inklusionspädagogischen Anforderungen an Bedeutung gewinnt. Da das Gros der Studierenden bislang kaum theoretische oder praktische Erfahrungen mit der Umsetzung schulischer Inklusion hat (Hascher & Zordo 2015), sollte die Verbindung zwischen Universität und Schule besonders sorgsam gestaltet sein. Neben der Theorie-Praxis-Brücke ist ein zweiter zentraler Aspekt zu nennen: Um inklusive Bildung (Hinz 2013) zu erfassen und somit als zentrale Chance einer zukunftsweisenden Professionalisierung zu verstehen, ist es notwendig, neben sonderpädagogischen Themen weitere Diversitätsfacetten wie Gender-Aspekte, Zuwanderungsgeschichte oder besondere Begabungen – inter- wie auch intrapersonal – einzubeziehen.

Das Lehr-Lern-Labor Diagnose und individuelle Förderung hat das Ziel, in verschiedenen Teilprojekten Studierende und Lehrpersonen im Sinne der adaptiven Lehrkompetenz zu qualifizieren und weiterzubilden. Dabei werden theoretische Konzepte mit schulpraktischen Erfahrungen verbunden. Erzeugt werden soll eine Wechselwirkung im Sinne einer Theorie-Praxis-Brücke, durch die Erfahrungswissen auf Basis theoretischer und empirischer Forschung reflektiert und weiterführend genutzt werden kann. Grundlegend sind zwei Prinzipien: der pädagogische Doppeldecker und das dialogische Lernen.

Mit dem pädagogischen Doppeldecker „ist gemeint, dass die Lernenden genau mit jenen Methoden unterrichtet werden, die sie später als Lehrende einsetzen sollen [...]. Der ‚pädagogische Doppeldecker‘ hat die Funktion, die subjektiven Theorien zum didaktisch-methodischen Handeln bewusst zu machen.“ (Wahl 2002, 234)

Durch dieses Vorgehen werden Erfahrungen erzeugt, die später in der schulischen Praxis herangezogen werden können. Sie tragen dazu bei, kontextsensibel in die pädagogische Arbeit einzusteigen, da den Studierenden und Lehrpersonen Gelingensbedingungen und Stolpersteine bewusst werden können (Rott 2016 i.E., 161ff.). Begründet werden kann der Einsatz des pädagogischen Doppeldeckers dadurch, dass die Reflexionsqualität ein zentrales Qualitätsmerkmal gelingender Lehrerinnen- und Lehrerbildung darstellt (Reusser & Trempp 2007, 12).

Das dialogische Lernen knüpft an der Idee der kommunikativen Kompetenzen an. Angestrebt wird der Abbau struktureller Hierarchien, um eine Kommunikation zu ermöglichen, die jenseits tradierter Hierarchiemuster Entwicklungsmöglichkeiten zulässt. Das Prinzip ist „konsequent am Grundmuster eines auf Verstehen und Verständigung zielenden Gesprächs“ (Ruf 2008, 19) ausgerichtet. „Angestrebt wird in der Gesamtmaßnahme eine Gesprächskultur, die einen Austausch über die jeweilige Sache ermöglicht und ausgehend vom Lernenden Impulse für zukünftige Prozesse aufgreift. Durch die Berücksichtigung des Vorwissens und der individuellen Haltungen ergeben sich persönliche Entwicklungsaufgaben für die Lernenden, die durch die Lehrpersonen angeregt, begleitet und unterstützt werden.“ (Rott 2016 i.E., 186)

3 Forschend lernen in „Praxisphasen in Inklusion“

Praxisphasen in Inklusion – *PinI* – ist ein Projekt mit dem Ziel, eine inklusions-sensible Theorie-Praxis-Brücke mittels forschenden Lernens für Lehramtsstudierende zu ermöglichen (Veber 2016 i.E.). Diese forschend lernende Brücke fußt hochschuldidaktisch auf dem Einsatz des Index' für Inklusion, wobei die Studierenden drei miteinander verbundene Reflexionsebenen durchgehend mithilfe eines Entwicklungsportfolios bearbeiten und dokumentieren: die Arbeit mit dem Index für Inklusion, das eigene Inklusionsverständnis sowie die individuelle Entwicklung der Lehrpersönlichkeit. Gemäß der Berücksichtigung der drei Ebenen zielt *PinI* nicht darauf ab, dass die Studierenden per se eine durchgehend positive Bewertung von schulischer Inklusion entwickeln. Vielmehr wird angestrebt, ein differenzierteres Bild von schulischen Realisierungsmöglichkeiten, die mit der Indexarbeit sichtbar werden, bezogen auf die eigene Professionsentwicklung zu ermöglichen. Dies schließt explizit das Reflektieren von Antinomien in schulischen Settings ein, die durch eine inklusive Schulentwicklung verstärkt werden, wobei hier anlehnend an Amrhein (2014) an und mit diesen Widersprüchen proaktiv gearbeitet wird.

Realisiert wird *PinI* in festen Kooperationsstrukturen mit Schulen in und um Münster, die sich auf dem Weg einer inklusiven Schulentwicklung befinden; die Zuordnung der Studierenden zu Praktikumsplätzen erfolgt gemäß den studentischen Interessen, Vorerfahrungen und Potenzialen, was im Kontext inklusiver Lehrerinnen- und Lehrerbildung von besonderer Bedeutung ist (Hascher & Zordo 2015). Die *PinI*-Teilnehmenden bearbeiten in den Kooperationschulen – vergleichbar zu Werksstudierenden in der freien Wirtschaft – in einer Novizenrolle in Absprache mit den Mentorinnen und Mentoren klar definierte Teilaspekte der Schul- und v.a. Unterrichtsentwicklung. Dabei dient der Index für Inklusion einerseits als Operationalisierungs- und Kommunikationsinstrument sowie andererseits als Reflexionsfolie für das individuelle Inklusionsverständnis als auch für die damit verbundene professionelle, inklusionsbezogene Professionalisierung (Veber & Drexel 2016 i.E.). Durch diese Form des forschenden Lernens sollen Selbstwirksamkeitserfahrungen, die für die Professionsentwicklung eine entscheidende Rolle einnehmen, erleichtert werden.

Für die Studierenden erstreckt sich die Teilnahme an *PinI* über zwei Semester. Die Kooperationschulen, die den dortigen Rahmenbedingungen gemäß in Halbjahren planen, nehmen die Laufzeit von *PinI* meist nur in der eigentlichen Praxisphase wahr. *PinI* kann in fünf Phasen untergliedert werden (Abb. 2): das vorbereitende Seminar, die Vermittlung von Studierenden an die Kooperationschulen, die Vorbereitung auf die Praxisphase, das eigentliche Praktikum sowie die Nachbereitung.

Wann?	Semester	vorlesungs- freie Zeit	folgendes Semester
Vorbereitung im Projektseminar	↔		
Schulen melden Wünsche bzw. Bedarf		↔	
individuelle Vorbereitung und Absprache Schule – Studierende		↔	
Praxisphase in Inklusion (im Block oder semester- begleitend)			↔
Präsentation der Ergebnisse aus dem Forschend Lernen in der Praktikumsschule			↔

Abb. 2: Verlauf von PinI (Veber & Stellbrink 2011, 15)

Einen entscheidenden Anker für die inklusionsbezogene Professionalisierung sind die **Beliefsysteme** von (angehenden) Lehrpersonen. Daher wurden im Rahmen der PinI-Evaluation die **Veränderungen der studentischen Teacher Beliefs über Inklusion untersucht**, um allgemein Informationen über die Entwicklungsverläufe innerhalb der universitären Professionalisierungsprozesse sowie damit verbunden über den Einfluss konkret von PinI zu ermitteln. Methodisch wurde diese Evaluation realisiert, **indem 102 Entwicklungsportfolios von PinI-Studierenden mithilfe einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2012) analysiert** wurden. Hierbei wurden methodische Ergänzungen eingeflochten, indem u.a. das „**SPSS-Prinzip**“ (Helfferich 2011) zur **kommunikativen Kategorienbildung** angewendet wurde. Die **Auswertung erfolgte in einem Mixed-Methods-Design (Mayring 2012)**, indem eine **qualitative Auswertung in MAXQDA** sowie eine **ergänzende quantitative Auswertung mit SPSS** vorgenommen wurde.

Ohne an dieser Stelle aufgrund des begrenzten Raums auf die Details der Forschungsergebnisse eingehen zu können, kann resümierend Folgendes festgehalten werden:

Die **TeilnehmerInnen entwickeln im Verlauf des Projekts ein differenziertes, problembewussteres und somit kritisches Beliefsystem**. Für inklusive Bildung ist dies ein relevanter und positiver Schritt; denn bevor an möglichen Konflikten gearbeitet werden kann, müssen diese erkannt werden. Als besonders gewinnbringend deutet sich das strukturierte und intensive Zusammenspiel von universitärer Leh-

re und pädagogischer Praxis durch Kooperationsstrukturen an (vgl. Veber 2016 i.E.). Es hat sich gezeigt, dass die Studierenden die Maßnahme PinI im Verlauf immer positiver bewerten. Die TeilnehmerInnen sehen zusätzlich zu den Praxiserfahrungen in den Schulen im besonderen Maße das Gesamtkonzept von PinI als klare Bereicherung an (Veber 2016 i.E., 216).

Eine PinI-Studierende fasst ihre Erfahrungen zum forschenden Lernen mit dem Index für Inklusion in und mit PinI so zusammen:

„Die Teilnahme an dem Projekt war insofern für mich wertvoll, als [.. dass] man die Situation durch die Indexarbeit aus einer wissenschaftlichen Sichtweise einmal gesehen hat und so weiter in seinem Vorgehen bestärkt wurde sowie neue Ideen bekommen hat.“ (WS12/13_84 in: Veber 2016 i.E.)

4 Forschend lernen im Forschungspraktikum zum Forder-Förder-Projekt Advanced

Das Forschungspraktikum zum Forder-Förder-Projekt Advanced (FFP-A) richtet sich an Lehramtsstudierende, die über ein Schulhalbjahr Schülerinnen und Schüler in schulischen Kleingruppen begleiten. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln eine wissenschaftliche Fragestellung und untersuchen sie anhand des forschungslogischen Prozesses. Das forschende Lernen als zentrales Konzept verknüpft systematisch das forschende Lernen auf Seiten der Studierenden mit dem forschenden Lernen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler (Rott 2016 i.E., 155ff.).

Das FFP-A baut auf den Projekten FFP im Drehtürmodell (Fischer 2006) und FFP im Regelunterricht (Bayer 2009) auf und richtet sich im Schulbezug an Lernende der Mittelstufe. Diese verlassen den Regelunterricht für eine Doppelstunde pro Woche, um an ihrem persönlichen Thema arbeiten zu können. Das FFP-A zielt darauf ab, Strategien des forschenden Lernens zu befördern (Rott & Fischer 2012), und verfolgt – bezogen auf die potenzialorientierte Begabungsförderung – drei grundlegende Prinzipien: Herausforderung von Begabungen und Interessen sowie Förderung von Lernstrategien (Fischer 2013, 138).

Die Studierenden begleiten nach einer Vorbereitung im Wintersemester zwei Schülerinnen und Schüler von der Entwicklung einer Fragestellung über das Erstellen der Produkte bis hin zur Evaluation im zweiten Schulhalbjahr. Dabei entwickeln die Schülerinnen und Schüler Fragen aus unterschiedlichen Disziplinen, etwa: „Was versteht Wittgenstein unter Sprachspielen?“ oder „Wie hängt musische und mathematische Kreativität zusammen?“. In Feriensitzungen für die Studierenden und im Sommersemester wird die Begleitveranstaltung fortgesetzt. Während im Wintersemester der Fokus auf der Vorbereitung sowie der Reflexion

der eigenen Lernbiografie liegen, ist im Sommersemester die Prozessbegleitung zentral. Auftretende schulpraktische Fragen werden erarbeitet, pädagogische oder didaktische Entscheidungen reflektiert und selbsterstellte Materialien diskutiert. Mittels qualitativer und quantitativer Methoden werden im Projekt Daten zu den Entwicklungen der Studierenden (N=39), der Schülerinnen und Schüler (N=73) sowie der begleitenden Lehrpersonen (N=7) erhoben. Eingesetzt werden Leitfadenterviews auf Seiten aller Akteure, Fallvignetten (in einem pre-peri-post-Verfahren), Entwicklungsportfolios und diagnostische Testverfahren¹ (auf Seiten der Schülerinnen und Schüler). Neben der Selbsteinschätzung werden Fremdeinschätzungen hinzugezogen, zudem Testverfahren eingesetzt.

Durch Datentriangulation können die verschiedenen Entwicklungen der Studierenden in den beschriebenen Kompetenzbereichen abgebildet werden. Exemplarisch kann dies an den diagnostischen Kompetenzen verdeutlicht werden, die im Professionalisierungsprozess eine zentrale Rolle einnehmen (Rott 2016 i.E., 414ff.):

In der Zusammenschau der Ergebnisse ergibt sich für die Studierenden ein Modell der pädagogischen Diagnostik, das zwischen vier Aspekten aufgespannt ist. Zum einen sind die Prozesse entscheidend, um diagnostizieren zu können, zum anderen sind es die individuellen Produkte, welche die Schülerinnen und Schüler erstellen und die durch die Studierenden gesichtet werden. Dabei sind zwei Handlungen zentral. Auf der einen Seite stehen die Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern, ferner die Austauschmöglichkeiten mit den anderen studentischen Mentorinnen und Mentoren sowie den Projektleitungen. Auf der anderen Seite stehen konkrete Beobachtungen, die eine Bewertung und Diagnostik für die Studierenden im Projektkontext ermöglichen (Abb. 3). Bezogen auf die Interaktionsebene kann dies etwa mit Blick auf einzelne Anker-Zitate verdeutlicht werden: „Ich glaub auch, dass so ganz einfach und ganz viel so über viel fragen kommt. Also das hab ich aber auch, gerade zu Beginn des FFP dann auch getan“ (St2, I, 106, in Rott 2016 i.E., 324). Durch das Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern ergeben sich Perspektiven für die pädagogische Diagnostik. Im Austausch mit den beteiligten Kommilitoninnen und Kommilitonen wird festgestellt, dass diagnostische Kompetenz „nicht in Seminaren vermittelbar ist. Dennoch hat das Seminar durch Rücksprachemöglichkeiten bei Problemen gelehrt, dass Kooperation unter Kollegen bei der Entwicklung dieser Kompetenz ein wichtiger Punkt ist“ (St16, P, 342-787 in Rott 2016 i.E., 330).

1 Eingesetzt wurden Gruppenintelligenztestungen, Tests zu Lesegeschwindigkeit und -verständnis sowie zum Lesestrategiewissen, zudem ein Fragebogen zum Lern- und Arbeitsverhalten.

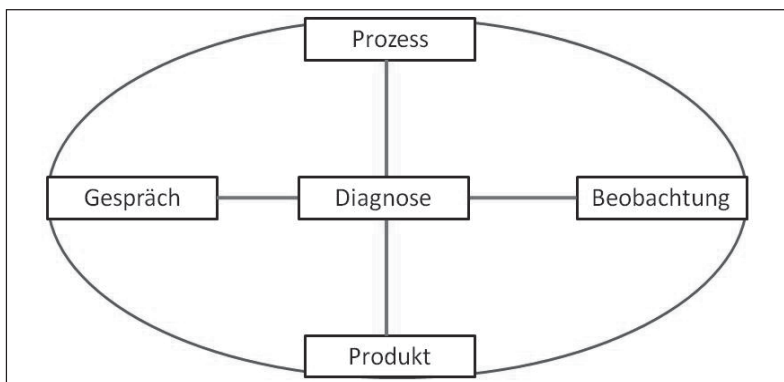


Abb. 3: Diagnoseprozesse aus Studierendensicht im FFP-A (Rott 2015)

Die diagnostischen Kompetenzen der Studierenden sind in der Selbsteinschätzung zu Projektbeginn vergleichsweise niedrig, steigern sich durch das Projekt allerdings deutlich. Die subjektiven Verfahren bleiben jedoch für die pädagogische Diagnostik zentral, auch wenn andere Angebote für die Studierenden umsetzbar sind. Im Seminarkontext wird auf theoretischer Ebene das Verständnis pädagogischer Diagnostik weiterentwickelt, der Übertrag vom Seminar in die schulische Praxis gelingt allerdings nur mühsam. Prospektiv ist schwer einzuschätzen, wie sich die Studierenden weiterentwickeln. Deutlich wird, dass mit dem FFP-A zwar ein Grundstein zur Auseinandersetzung mit pädagogischer Diagnostik gelegt werden kann, entsprechende Prozesse aber weiter ausgestaltet und vertieft werden müssen, um langfristige Veränderungen in der Unterrichtspraxis erreichen zu können.

5 Ausblick

Individuelle Förderung im Kontext inklusiver Bildung stellt zweifellos für das gesamte Bildungssystem eine Herausforderung dar. Dennoch kann durch die Arbeit im Lehr-Lern-Labor gezeigt werden, dass die Verknüpfung von universitärer Lehre und schulischer Praxis durch forschendes und mit forschendem Lernen Impulse zur inklusionsbezogenen Professionalisierung angehender Lehrpersonen bieten kann.

Mit der Orientierung an dem Modell der adaptiven Lehrkompetenz wird eine systematisierende hochschuldidaktische Rahmung zur Anwendung gebracht, die Leitlinien zur Verfügung stellt. Gleichzeitig wird deutlich, dass ein solches Modell

letztlich nur dann nachhaltig eingebunden werden kann, wenn dieses reflektiert und flexibel auf die jeweiligen Anforderungen pädagogischer Praxis bezogen wird. Die im Beitrag beispielhaft aufgeführten Teilprojekte sind in der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung angesiedelt. Es ist notwendig, neben der Theorie-Praxis-Brücke in Praxisphasen die Verbindung zu den zwei weiteren Phasen auszubauen. Erste Erfahrungen können durch das Praxissemester sowie durch Weiterbildungsprojekte wie dem Zertifikatskurs „Experte Individuelle Förderung“ oder dem „ECHA-Diplom: Specialist in Gifted Education“ gesammelt werden. Es steht jedoch noch eine systematische Verknüpfung zwischen den vorhandenen Projekten wie auch mit der zweiten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aus. Dies werden die zukünftigen Herausforderungen für das Lehr-Lern-Labor in Münster sein.

Literatur

- Amrhein, Bettina (2014): Am und im Widerspruch arbeiten. Wege aus dem professionellen Unbehagen in inklusiven Bildungsreformen. In: Friedrich Jahresheft, 23. Jg., 17-19.
- Bayer, Astrid (2009): Individuelle Förderung von Strategien selbstgesteuerten Lernens im Regelunterricht. Münster (Dissertation).
- Bohl, Thorsten; Batzel, Andrea & Richey, Peter (2011): Öffnung – Differenzierung – Adaptivität. Charakteristika, didaktische Implikationen und Forschungsbefunde verwandter Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität. In: Schulpädagogik heute. Binnendifferenzierung, Jg. 2.
- Fischer, Christian (2006): Lernstrategien in der Begabtenförderung. Eine empirische Untersuchung zu Strategien Selbstgesteuerten Lernens in der individuellen Begabungsförderung. Münster (Habilitationsschrift).
- Fischer, Christian (2013): Individuelle Begabungsentfaltung und lebenslange Lernprozesse. In: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (Hrsg.): Potenziale intergenerationell entfalten und lebenslang entwickeln. Salzburg, 133-148.
- Fischer, Christian (2015): Individuelle Förderung als schulische Herausforderung. 3. Auflage. Bonn: bub.
- Fischer, Christian; Rott, David & Veber, Marcel (2015): Kompetenzorientierte Lehrer/innenbildung durch Individuelle Schüler/innenförderung. In: Christian Fischer; Marcel Veber; Christiane Fischer-Ontrup & Raphael Buschmann (Hrsg.): Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster: Waxmann Verlag.
- Hascher, Tina (2014): Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Ewald Terhart; Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, 2. Auflage. Münster: Waxmann Verlag, 542-571.
- Hascher, Tina & Zordo, Lea de (2015): Praktika und Inklusion. In: Thomas Häcker & Maik Walm (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 165-184.
- Helfferrich, Cornelia (2014): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Hinz, Andreas (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. In: Zeitschrift für Inklusion, Jg. 1. Online unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/201/182> (Abrufdatum: 15.04.2016).

- Kuckartz, Udo (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa Verlag.
- Mayring, Peter (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse. Ein Beispiel für Mixed Methods*. In: Michaela Gläser-Zikuda; Tina Seidel; Carsten Rohlf; Alexander Gröschner & Sascha Ziegelbauer (Hrsg.): *Mixed methods in der empirischen Bildungsforschung*. Münster: Waxmann Verlag, 27-36.
- Reusser, Karl & Tremp, Peter (2007): *Leistungsbeurteilung und Leistungsnachweise in Hochschule und Lehrerbildung – Trends und Diskussionsfelder*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, Jg. 25, 5-13.
- Rott, David (2016 i.E.): *Individuelle Begabungen fördern. Eine qualitative Studie zu den Entwicklungen der Handlungskompetenzen bei Lehramtsstudierenden im Forschenden Lernen*. Münster: Waxmann Verlag.
- Rott, David & Fischer, Christian (2012): *Forschendes Lernen in der Begabungsförderung*. In: *Swiss Gifted*, 5 (9), 57-60.
- Ruf, Urs (2008): *Das Dialogische Lernmodell*. In: Stefan Keller; Urs Ruf & Felix Winter (Hrsg.): *Besser lernen im Dialog. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis*. Seelze: Kallmeyer Verlag, 13-23.
- Sliwka, Anne (2010): *From homogeneity to diversity in German education*. In: OECD (Hrsg.): *Effective Teacher Education for Diversity: Strategies and Challenges*. Paris: OECD, 205-217.
- Solzbacher, Claudia; Behrens, Birgit; Sauerhering, Meike & Schwer, Christina (2012): *Jedem Kind gerecht werden? Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften*. Köln: Carl Link Verlag.
- Veber, Marcel (2016 i.E.): *Erfassung und Entwicklung von Teacher Beliefs in Inklusiver Bildung. Im Rahmen der ersten Phase der Lehrerbildung aufgezeigt am Projekt PinI*. Münster (Dissertation).
- Veber, Marcel (2015): *Potenzialorientierung – Weg und Ziel Inklusiver Bildung*. In: *Schulpädagogik heute*, 6 (12), 1-21. Online unter: http://www.schulpaedagogik-heute.de/SHHeft12/07_ausserthematiscPraxis/07_03.pdf (Abrufdatum: 23.09.2015).
- Veber, Marcel & Dexel, Timo (2016): *Forschendes Lernen mit dem Index für Inklusion*. In: Andreas Hinz; Tanja Kinne; Robert Kruschel & Stephanie Winter (Hrsg.): *IFO Tagungsband 2015*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 153-161.
- Veber, Marcel & Stellbrink, Mareike (2011): *Praxisphasen in Inklusion. Professionalisierung an der Schnittstelle von allgemeiner Schulpädagogik und Sonderpädagogik*. In: *Sonderpädagogische Förderung in NRW*, Jg. 49, 11-18.
- Wahl, Diethelm (2002): *Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln?* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 48, 227-241.

Romina Schmidt, Susanne Riegler und Antje Dupke

„Deutschdidaktische Miniaturen“ – Konzeption und Evaluation eines Lehrprojektes zur Lernwerkstattarbeit in der Grundschullehrerbildung

Abstract

Der Beitrag berichtet ausgewählte Ergebnisse der Evaluation eines Lehrprojekts, das als Teilprojekt der „LaborUniversität“ der Universität Leipzig aus Mitteln des BMBF gefördert wurde. Im Zentrum dieses Projekts stand die Erprobung und Evaluation einer spezifischen Lehrkonzeption, die das von Wedekind (2013) für den naturwissenschaftlichen Unterricht vorgestellte Konzept der „didaktischen Miniaturen“ aus deutschdidaktischer Perspektive aufgreift und den Studierenden in themenbezogenen „Werkstattseminaren“ die Gestaltung, Erfahrung und Reflexion von Werkstattarbeit im hochschulischen Kontext ermöglicht.

Als zentrale Datengrundlage für die Evaluation des Projekts dienten die Lerntagebücher der Studierenden, in denen diese im Anschluss an jede Werkstattstunde ihren Wissens- und Kompetenzzuwachs im Zusammenhang mit der Lernumgebung reflektierten. Die Lerntagebücher wurden mithilfe eines deduktiv-induktiv entwickelten Kategoriensystems inhaltsanalytisch ausgewertet, wobei besonders die Reflexion der erlebten Miniaturen aus Lehrenden- und Lernendenperspektive fokussiert wurde. Im Ergebnis zeigen sich typische Erlebensstrukturen der Studierenden, in denen wesentliche Aspekte des Lehrens und Lernens in offenen Lernumgebungen zur Sprache kommen.

Einleitung

„Da ich in der Schulzeit selber wenig Erfahrungen mit offenen Lernformen gemacht habe, begreife ich das Seminar als Chance, Werkstattarbeit selber zu erleben und Erfahrungen aus der Sicht des Lerners zu sammeln. Als Lehrer wird diese Möglichkeit nicht mehr gegeben sein. Um offene Unterrichtsformen zu unterrichten, ist es wichtig, die Perspektive der Schüler zu kennen, um Empathie für die Schüler entwickeln zu können.“

„Allerdings habe ich auch während meines Studiums wenig Erfahrung mit dieser Art der Unterrichtsgestaltung gemacht. Infolgedessen überzeugt mich [das] Konzept, welches Lernwerkstattarbeit im Kontext der Hochschule gestaltet und welches den Studierenden gestattet, sich selbst als Lerner in offenen Lehrarrangements zu erfahren. Auf der Grundlage dieser Eigenbeobachtungen erhoffe ich mir, Vor- und Nachteile dieser Konzeption besser zu reflektieren, um eine bewusste und begründete Entscheidung treffen zu können.“

Die Zitate stammen aus den Motivationsschreiben zweier Studierender, mit denen sich diese um einen Seminarplatz in einem „Werkstattseminar“ beworben haben, das ihnen – der Grundidee der „didaktischen Miniaturen“ von Wedekind (2013) folgend – bisher ausgebliebene Erfahrungsräume zu eröffnen verspricht: Wie die Zitate exemplarisch deutlich machen, bot sich den Studierenden weder in ihrer Schulzeit noch in ihrem bisherigen Studium die Möglichkeit, „Werkstattarbeit selbst zu erleben“ (Zitat 1) oder sich „als Lerner in offenen Lehrarrangement zu erfahren“ (Zitat 2) – ein Erfahrungsdefizit, das sie mit vielen anderen Studierenden des Lehramts teilen und das angesichts der Bedeutung, die Formen des offenen Unterrichts in der Grundschule zukommt, als hochschuldidaktische Herausforderung begriffen werden muss. Wedekind (2013, 21) fragt treffend: „Wie können Studierende ausgebildet werden für eine Praxis, die der traditionellen Hochschullehre in Bezug auf die Gestaltung individueller Lernprozesse weit voraus ist?“ Das in den Jahren 2014/15 an der Universität Leipzig realisierte Lehrprojekt zur Lernwerkstattarbeit in der Grundschullehrerbildung versuchte in diesem Sinne, das „Studieren in Lernwerkstätten“ (Coelen & Müller-Naendrup 2013) als innovatives Element in die deutschdidaktische Lehre zu integrieren und den Studierenden in themenbezogenen „Werkstattseminaren“ Erfahrungen mit offenen Lernsituationen im Rahmen des Studiums zu ermöglichen.

1 „Deutschdidaktische Miniaturen“: Konzeption des Lehrprojekts

Die Konzeption des Lehrprojekts greift maßgeblich auf das Konzept der „didaktischen Miniaturen“ (Wedekind 2013) zurück. Das Kernstück dieses Ansatzes bilden sog. „Werkstattseminare“, die sich nach Wedekind grundsätzlich über einen Zeitraum von zwei aufeinanderfolgenden Semestern erstrecken: Geht es im ersten Semester zunächst darum, ausgewählte Lerninhalte unter Berücksichtigung sowohl fachlicher als auch didaktisch-methodischer Aspekte für die eigenen Mitstudierenden in einer adäquaten Lernumgebung zugänglich und begreifbar zu machen, steht im darauffolgenden Semester die weitere Ausarbeitung dieser „didaktischen Miniaturen“ zu spezifischen Werkstattangeboten für Grundschul-

kinder im Zentrum (vgl. Wedekind 2013, 25f.). Das eigene Erfahren und Erleben von Lernwerkstattarbeit im hochschulischen Kontext wird somit als wichtige Erfahrungsgrundlage angesehen, um Werkstattangebote für Kinder gestalten und sie in ihren Lernprozessen angemessen begleiten zu können.

Aus studienorganisatorischen Gründen konnte diese zweisemestrige Struktur in Leipzig leider nicht übernommen werden. Die deutschdidaktischen Werkstattseminare konzentrierten sich daher auf den ersten der genannten Schritte: In Kleingruppen entwickelten die Studierenden ein Werkstattangebot für ihre Mitstudierenden, das diesen – so die Zielstellung – die Aneignung des ausgewählten Lerngegenstandes in einer vorbereiteten Lernumgebung ermöglichen sollte. Das Besondere dieses Lehrkonzepts besteht dabei darin, dass sich die teilnehmenden Studierenden im Laufe des Semesters sowohl als *Lehrende* als auch als *Lernende* erproben können und auf diese Weise in beiden Rollen Erfahrungen sammeln: Während sie in der Rolle der/des *Lehrenden* eine adäquate Lernumgebung für ihre Mitstudierenden gestalten und antizipierend die Lernmöglichkeiten erschließen, die die selbst entwickelten Lernangebote für andere eröffnen, sind sie in der Rolle der/des *Lernenden* aufgefordert, ihren Lernprozess selbst zu steuern und die vorhandenen Lernangebote – alleine oder mit anderen – für das Erreichen ihrer Ziele zu nutzen.

Um die so gewonnenen Erfahrungen für ein bewusstes und professionelles Handeln in zukünftigen Lehr-Lernkontexten nutzbar machen zu können, ist eine gezielte Reflexion des Erlebten unerlässlich. Dazu arbeiteten die Studierenden im Projekt mit sogenannten Lerntagebüchern (vgl. Fischer & Bosse 2013), in denen sie ihren Lernprozess dokumentierten, an Leitfragen orientiert reflektierten und somit ihr eigenes Lernen und Erleben bewusst in den Blick nahmen. Die Kernaufgabe bestand dabei darin, die gemachten Erfahrungen und den Wissenszuwachs stets im Zusammenhang mit der Lernumgebung zu reflektieren. Folgende Leitfragen orientierten bei der Erstellung der Einträge:

- Was habe ich (inhaltlich) gelernt?
- Wie hat mich die Lernumgebung in meinem Lernprozess beeinflusst?

Adressat des Lerntagebuches ist in der Regel zwar der/die Lernende selbst, im Projekt dienten die Einträge der Studierenden jedoch auch der Kommunikation mit der Seminarleitung. Studierende stellten Fragen und forderten Rückmeldungen ein, die Seminarleiterinnen boten durch Kommentierungen Unterstützung, Anerkennung und weiterführende Denkanstöße.

Das Werkstattseminar, dessen Ergebnisse im Folgenden genauer betrachtet werden, wurde im Wintersemester 2014/15 mit 23 Studierenden des Masterstudiengangs Lehramt an Grundschulen zum thematischen Schwerpunkt „Schriftspracherwerb und Förderkonzepte“ durchgeführt. Eingeleitet durch eine von den Seminarleiterinnen vorbereitete „Modellminiatur“ und deren gemeinsame Aus-

wertung wurden in Studierendengruppen von zwei bis vier Personen insgesamt sieben „deutschdidaktische Miniaturen“ zu ausgewählten Teilaspekten des Seminarthemas gestaltet, an denen die anderen Teilnehmenden als Lernende mitwirkten. Die anspruchsvolle Aufgabe der Erarbeitung des Werkstattangebotes wurde durch zwei Treffen mit den Seminarleiterinnen gezielt unterstützt: durch ein *Beratungsgespräch*, in dem sich die Gruppenmitglieder in einer moderierten Diskussion über die fachlichen Grundlagen und fachdidaktischen Implikationen ihres Themas austauschten, sowie ein *Verteidigungsgespräch*, in dem die getroffenen didaktischen Entscheidungen und die geplante methodische Realisierung kritisch hinterfragt wurden. Nach der Durchführung der Miniatur wurden in einem *Auswertungsgespräch* mit der Seminarleitung gelungene Aspekte und Entwicklungspotenziale des Arrangements herausgearbeitet. Den für viele Studierende krönenden Abschluss des Werkstattseminars bildete die Erarbeitung eines an Kinder adressierten Werkstattangebots zum Thema „Schrift und Schreiben“, das mit einer jahrgangsgemischten Grundschulklasse in den Räumlichkeiten der Lernwerkstatt erprobt wurde. Damit wurde ein Transfer auf den schulischen Kontext zumindest angedeutet, auch wenn dieser Aspekt – wie oben dargestellt – nicht im Zentrum unseres Projekts stand.

2 Evaluation des Lehrprojekts: methodisches Vorgehen

Für die formative Evaluation der im Rahmen des Lehrprojekts durchgeführten Werkstattseminare wurden die von Studierenden geführten Lerntagebücher herangezogen (siehe Punkt 1). Vor dem Hintergrund, dass es „v.a. reflexive Lernprozesse [sind], die die Lernsituationen in Lernwerkstätten kennzeichnen“ (Coelen & Müller-Naendrup 2013, 13), stellt das im Projekt von den Studierenden angelegte Lerntagebuch nicht nur ein wichtiges Element der Seminargestaltung, sondern auch ein höchst ergiebiges Forschungsinstrument dar. Überlegungen, Beobachtungen und Erfahrungen, die von den Studierenden in den wöchentlichen Einträgen „fixiert, auf den Begriff gebracht, sortiert, gegliedert, strukturiert, auch selektiv ausgespart und verworfen“ (Fischer & Bosse 2013, 875) werden, sind einem forschenden Blick zugänglich und bildeten somit die zentrale Datengrundlage für die Evaluation des Projekts. Dem zentralen Anliegen des Projekts entsprechend war dabei die Frage danach leitend, wie die teilnehmenden Studierenden die im Projekt gewonnenen *Lehr-* und *Lernerfahrungen* reflektierten.

Bei der Auswertung der 23 Lerntagebücher wurde zweischrittig vorgegangen. Die hermeneutisch-interpretative Gesamtbetrachtung im Sinne der initiierten Textarbeit (vgl. Kuckartz 2012, 53) des gesamten vorliegenden Datenmaterials offenbarte in einem ersten Schritt bereits unterschiedliche Herangehensweisen

und Wahrnehmungen der Studierenden und ließ grundlegende Zusammenhänge und Übereinstimmungen erahnen, die die Grundlage für eine gezielte Fallauswahl bildeten. Insgesamt wurden so sieben Tagebücher für die im zweiten Schritt durchgeführte Feinanalyse ausgewählt, die nach dem Konzept der exemplarischen Verallgemeinerung als „typische Vertreter einer Klasse ähnlicher Fälle gelten können“ (Bortz & Döring 2006, 335).

Die weitere Auswertung der Daten erfolgte anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010), bei der die Rohdaten durch regelgeleitete Zusammenfassung und Strukturierung in ein Kategoriensystem überführt werden. Für das vorliegende Projekt bot sich eine deduktiv-induktive Kategorienbildung an, bei der ein grobes Kategorienraster an den Text herangetragen und bei der Sichtung des Textmaterials präzisiert, modifiziert und ausdifferenziert wird. Dabei entstehen Subkategorien induktiv und unmittelbar am Material sowie nach dem Kriterium der Überschaubarkeit und Sparsamkeit: „So einfach wie möglich, so differenziert wie nötig.“ (Kuckartz 2012, 84) Um von Beginn an auf die Erfahrungsräume der Studierenden zu fokussieren, bildeten die beiden Fragen „*Wie erleben sich die Studierenden als Lernende?*“ und „*Wie erleben sich die Studierenden als Lehrende?*“ den deduktiven Ausgangspunkt des Kategoriensystems.

3 Ausgewählte Ergebnisse der Projektevaluation

Auch wenn Lern- und Lehrerfahrungen der Studierenden in den Tagebüchern häufig ineinander übergehen und – dem Format der Veranstaltung entsprechend – in Wechselwirkung miteinander stehen, werden die Ergebnisse nachfolgend entlang der beiden Hauptkategorien dargestellt. Dabei wird anhand beispielhafter Aussagen der Studierenden aus den Tagebüchern u.a. aufgezeigt, auf welchen Wegen sie die gestellten Anforderungen bewältigten, wie sie sich in dem ungewohnten Lehr-Lernsetting orientierten und auf welche Probleme sie dabei stießen.

3.1 Wie erleben sich die Studierenden im Werkstattkontext als *Lernende*?

In Bezug auf diese Perspektive ergab die Auswertung der Tagebücher ein differenziertes Bild zu typischen Erlebnisstrukturen und Sichtweisen der Studierenden. Ein großes Thema war über die gesamte Seminarzeit hinweg die besondere Lernumgebung, die eigenständiges Lernen ermöglichen sollte. Dabei lenkten die Studierenden ihren Blick sehr detailreich auf die verschiedenen *Elemente des Arrangements*. Sowohl Materialien (Arbeitsblätter, Laufzettel usw.) als auch bestimmte Rahmenbedingungen wie die „Sitzordnung [d.h. im Kreis, Anm. d. Verf.], die offene Redegestaltung, die aktive Teilnahme der Studierenden“ (ST 01, Nr. 4) erlebten sie als Unterstützung. Sie schätzten den Raum, der ihnen für eigene Fra-

gen und Gedanken gegeben wurde (vgl. ebd.), sowie „die gegebenen Denkanstöße“, die ihnen „das Gefühl [gaben], selbstbestimmter zu lernen“ (ST 01, Nr. 6). Von dieser *Atmosphäre*, „die viel mehr zum Mitdenken und Mitgestalten anregt“ (ST 14, Nr. 87), profitierten die Teilnehmenden: „Ich fand es für mich sehr inspirierend, wie viel die Atmosphäre einer Lernumgebung für die Motivation ausmacht.“ (ST 14, Nr. 131) Dabei nahmen einige auch den *Raum* als Teil der Lernumgebung bewusst wahr: „Es ist hilfreich zu sehen, was ein gut strukturierter, auch freundlicherer Raum und eine bessere Akustik bewirken können.“ (ST 14, Nr. 115) Im Allgemeinen schätzten die Studierenden die interessengeleitete *Wahlmöglichkeit*, die ihnen im Studium bisher nur sehr selten eröffnet wurde: „Jeder guckt sich an, was ihn interessiert.“ (ST 03, Nr. 45) Besonders allein über die Sozialform entscheiden zu können, gefiel vielen Studierenden: „Ich fühle mich frei, mal eine Aufgabe allein zu bearbeiten, und freue mich gleichzeitig, meinen Nachbarn nach seinen Erfahrungen und Ideen befragen zu können und mich je nach Interesse auszutauschen.“ (ST 01, Nr. 23)

Natürlich wurden in den Tagebüchern auch Schwierigkeiten mit dem Lernen in geöffneten Kontexten beschrieben. Da Offenheit bei der Gestaltung der Werkstatt Sitzungen häufig mit Materialvielfalt assoziiert wurde, trafen die Seminarteilnehmenden mehrfach auf ein Überangebot an Lerngelegenheiten. Ein Großteil der Studierenden hatte in diesen Situationen immer wieder das Gefühl, etwas zu verpassen: „Ich war überfordert mit den vielen Materialien [...]. Es fiel mir sehr schwer, diese zu ordnen – zu wissen, was zusammengehört. Hinzu kam, dass mir nicht bewusst war, was relevant ist – ‚Reizüberflutung‘.“ (ST 07, Nr. 230) Der Umgang mit dem Überangebot sah sehr unterschiedlich aus. Einige Studierende blieben unsicher und unschlüssig: „Dennoch bin ich mir noch nicht wirklich sicher, wie ich damit demnächst [...] umgehen werde, dass ich nicht immer alles bearbeiten kann.“ (ST 03, Nr. 50) Nur ein Teil der Studierenden zog in Betracht, Schwerpunkte zu setzen und somit das eigene Lernen aktiv zu steuern: So „fand ich mich wieder in meinem persönlichen Problem, zu entscheiden, ob ich mich mit einem Thema intensiver oder mit mehreren Themen oberflächlicher auseinandersetze“ (ST 04, Nr. 78). Allerdings blieb es für die meisten Lernenden das erstrebenswerte Ziel, in alle Angebote wenigstens einen kurzen Blick zu werfen. Die Arbeit mit einem Überangebot führt zu der Frage, wie die Teilnehmenden mit entstandenen *Lücken* umgegangen sind. Auch hier ließen sich verschiedene Herangehensweisen finden: Viele Studierende beabsichtigten beispielsweise, sich „später noch intensiver, länger und tiefergründiger mit diesem Thema [zu] befassen“ (ST 07, Nr. 232). Andere hielten für sich fest, dass sie „Lücken wahrnehmen und akzeptieren müssen“ (ST 04, Nr. 71). Das Problem des Überangebotes und der daraus resultierenden Wissenslücken war die Folge eines *Mangels an Zeit* für die Auseinandersetzung mit den Lernangeboten. Für viele Studierende stellte ihr Zeitmanagement dementsprechend eine große Herausforderung dar (vgl. ST 07,

Nr. 209). Probleme hier führten bisweilen zu großer Unsicherheit (vgl. ST 22, Nr. 160) oder verhinderten den Lernprozess sogar komplett (vgl. ST 22, Nr. 165). Eine herausragende Rolle in der Wahrnehmung der Studierenden nahm die *Zusammenarbeit in der Gruppe* bei der Vorbereitung der didaktischen Miniaturen ein. Viele zeigten sich begeistert von der gemeinsamen Arbeit in ihrer Vorbereitungsgruppe. Eine Teilnehmerin stellte zwar klar, dass eine Erarbeitung im Team „viel aufwendiger und anstrengender ist als allein, da man andere Meinungen und Ideen berücksichtigen muss und diskutieren, bevor man einen Schritt plant“ (ST 14, Nr. 192). Andererseits sah sie dies als einen „gewinnbringende[n] Prozess“ (ebd.), da man unmittelbar dazu aufgefordert war, seine eigenen Ideen zu hinterfragen und seine Arbeit vor Anderen zu verteidigen. Sie begriff es als Vorteil, sich darin zu üben, wie man sich einer Struktur anpasst und Kompromisse eingeht (vgl. ebd.). Eine andere Studierende sah der Vorbereitung in Gruppen von vornherein eher skeptisch entgegen. Leider fühlte sie sich aufgrund der Unzuverlässigkeit eines Gruppenmitglieds immer wieder in ihrer Vorannahme bestätigt: „[M]an kann sich in Gruppenarbeiten einfach nicht aufeinander verlassen.“ (ST 07, Nr. 215) In der Regel wurde der Austausch in der Kleingruppe während der Arbeitsphasen der Werkstatt Sitzungen als sehr fruchtbar und gewinnbringend wahrgenommen (vgl. ST 03, Nr. 47; ST 04, Nr. 75; ST 22, Nr. 159). Zum einen konnten die Studierenden häufig vom Wissen der Anderen sowie von Gesprächen untereinander profitieren und zum anderen berichteten sie von einem positiven Gefühl, wenn sie selbst zur Expertin/zum Experten oder Helferin/Helfer werden konnten (vgl. ST 07, Nr. 228). Damit ist bereits eine Schnittstelle zwischen den erlebten Perspektiven von Lernenden und Lehrenden erwähnt. Ein Studierender beschreibt treffend: „Die klassische Rollenverteilung löst sich ein wenig auf. Aus ehemals ‚nur‘ Lernenden werden nun Lehrende.“ (ST 04, Nr. 67)

3.2 Wie erleben sich die Studierenden in den Miniaturen als *Lebrende*?

Zu der Frage, wie sich Studierende als Lehrende in Werkstatt Sitzungen erleben, ließen sich weit weniger Aussagen finden, die dennoch interessante Perspektiven eröffneten. Grundsätzlich erlebten beinahe alle Studierenden die Vorbereitung der Werkstatt Sitzungen als sehr zeitintensive und komplexe Aufgabe (vgl. z.B. ST 22, Nr. 201; ST 03, Nr. 54). Das ist nicht weiter überraschend. Spannend sind hingegen die Folgerungen der Studierenden aus dieser Erkenntnis. Eine Studentin vermutete in der *intensiven Vorbereitung* von derartigen Lernarrangements den Grund dafür, dass „viele Lehrkräfte bisher zu den altbekannten Varianten gegriffen [haben].“ (ST 22, Nr. 201) Für eine Kommilitonin war hingegen klar, dass geöffneter Unterricht „in der Vorbereitung punkten muss, damit im Unterrichtsgeschehen mehr Zeit für Beobachtungen bleibt und der Fokus auf das Kind gelegt werden kann.“ (St 01, Nr.40) Ein anderer Student leitete ab, „dass eine didaktische Miniatur wohl kaum wöchentlich im Unterricht umgesetzt werden

kann, da wir als Lehrkraft zu wenig Zeit haben.“ (ST 11, Nr. 136) Als eine wichtige Erfahrung stand am Ende des Vorbereitungsprozesses mit der Umsetzung der Miniatur in der Regel ein *Erfolgsresultat*: „Mehr noch als ‚nur‘ reines Wissen zu sammeln, habe ich aber die Gelegenheit bekommen, dieses umzuwandeln und so aufzubereiten, dass es sich andere bis zu einem gewissen Punkt innerhalb einer Sitzung ebenso aneignen können.“ (ST 04, Nr. 85) Die Studierenden konnten dabei während ihrer Werkstatt Sitzung beobachten, „was die Offenheit unserer Aufgaben bei den Studenten bewirkt hat. Vieles wurde anders benutzt, als wir dachten.“ (ST 14, Nr. 101) Sie zeigten sich dann beeindruckt davon, „was sie aus dem gemacht haben, was wir ihnen zur Verfügung gestellt haben.“ (ST 14, Nr. 100) Als positiv wurde es auch empfunden, den Lernprozess in die Hände der Lernenden zu legen: „Ich habe es als unheimlich bereichernde Lehrerfahrung erlebt, die Lernverantwortung einfach den Lernenden zu überlassen und darauf zu vertrauen, dass das vorbereitete Setting seinen Sinn erfüllen wird.“ (ST 04, Nr. 86) Allerdings kamen die Teilnehmenden immer wieder zu dem Schluss, dass eine gewisse *Struktur und Steuerung* auch im offenen Kontext vonnöten ist. Dieser Studierende beschrieb auch: „Dennoch bleibt ja das Problem der ‚Mutmaßung‘ und des ‚Zufalls‘, ob die ausgewählten und aufbereiteten Themen wirklich das Interesse der SuS [Studentinnen und Studenten, Anm. d. Verf.] ansprechen. Zugleich halte ich eine gewisse Vorstrukturierung für unabdingbar, allein schon, um Orientierung zu schaffen → Konflikt!“ (ST 04, Nr. 73) Er stellte also die vollkommene inhaltliche Öffnung zugunsten einer unterstützenden Struktur durchaus infrage und fand sich damit in einem Konflikt wieder, der offene Kontexte generell kennzeichnet. Zu einem späteren Zeitpunkt gelangte der Seminarteilnehmer außerdem zu der Erkenntnis, dass ein so großes Angebot auch zulasten einer intensiven Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen gehen kann: „Ich befürchte manchmal, dass die Vielfalt, die eine Miniatur in so kurzer Zeit bietet, auch ihre Schwäche sein könnte, da so eine tiefgehende Beschäftigung mit einem bestimmten Inhalt nicht notwendig werden muss.“ (ST 04, Nr. 78) Eine derart tiefgründige Betrachtung der Zusammenhänge stellte allerdings nicht die Regel unter den Studierenden dar. Zwar reflektierten die meisten Teilnehmenden ihre Erfahrungen im Laufe der Veranstaltung zunehmend differenzierter, was darauf schließen lässt, dass sie vertrauter mit offenen Lernsettings sowie mit der Tätigkeit des Reflektierens selbst geworden sind. Einige kamen jedoch über die Ebene des Beschreibens nur selten hinaus.

4 Zusammenschau und Schluss

Bei der Konzeption des hier vorgestellten Lehrprojekts war der Gedanke tragend, Studierenden in einem spezifischen Lehrveranstaltungsformat Erfahrungen mit dem Lernen und Arbeiten in Lernwerkstätten zu ermöglichen und sie auf diese Weise zu einer erfahrungsbasierten Beurteilung von Potenzialen und Grenzen offener Lernarrangements zu befähigen. Die dargestellten Schlaglichter auf die Lernerlebnisse der Studierenden zeigen, dass das hier gewählte Format des „Werkstattseminars“ durchaus geeignet ist, diese Ziele zu erreichen.

Allerdings darf dabei nicht übersehen werden, dass sich Veranstaltungsformate wie das im Projekt erprobte Werkstattseminar nur sehr schwer als reguläres Angebot in die bestehenden Ausbildungsstrukturen integrieren lassen. Für den schulischen Bereich weisen Bohl und Kucharz darauf hin, dass Organisationsstrukturen wie „Fächerparzellierung, Zeitstrukturen, Traditionen“ (2010, 98) die Gestaltung von offenen Lernsettings erschweren. Gleiches gilt in besonderer Weise auch für die Hochschule: 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. Im Projekt musste daher von Studierenden und Lehrenden ein erheblicher zeitlicher Mehraufwand in Kauf genommen werden, der zwar von allen Beteiligten als absolut lohnenswerte „Investition“ wahrgenommen wurde, im regulären Studienbetrieb allerdings nicht die Regel sein kann. Auch angesichts der konstant hohen Studierendenzahlen im Lehramt stellt sich die Frage, wie sich diese mit den beschränkten Kapazitäten und dem hohen Betreuungsaufwand eines Werkstattseminars vereinbaren lassen.

Als ein Zwischenfazit des Projekts steht somit eine Erkenntnis, die zwar nicht neu, jedoch nach wie vor aktuell ist: Wenn das „Studieren in Lernwerkstätten“ konsequent in die Lehre eingebunden werden soll, müssen Lösungen gefunden werden, die im eng geschnürten Korsett hochschulischer Lehrerbildung dennoch Erfahrungen in der Werkstattarbeit ermöglichen. Dazu könnten beispielsweise fachbereichs- oder seminarübergreifende Kooperationen entlastend auf die einzelne Veranstaltung wirken: Organisationsstrukturen sind dann bekannt und Werkstattarbeit kann stufenweise offener gestaltet werden. Auch die Durchführung von Werkstattseminaren in einem doppelstündigen Modus kann dem Zeitproblem punktuell entgegenwirken und mit verhältnismäßig wenig strukturellem Aufwand größere Erfahrungsräume eröffnen. Ein Aufbrechen der Struktur in diesem Sinne kann – auch für das hier vorgestellte Lehrprojekt – ein nächster Schritt sein, den auch die Studierenden einfordern.

Literatur

- Bohl, Thorsten & Kucharz, Diemut (2010): *Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (2002): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 3. Auflage, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (2013): Studieren in Lernwerkstätten – Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Rücksicht – Einsicht – Aussicht. In: Hendrik Coelen & Barbara Müller-Naendrup (Hrsg.): *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer-Verlag, 9-17.
- Fischer, Dietlind & Bosse, Dorit (2013): Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument. In: Barbara Friebertshäuser (Hrsg.): *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag, 871-886.
- Kuckartz, Udo (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Wedekind, Hartmut (2013): Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen. In: Hendrik Coelen & Barbara Müller-Naendrup (Hrsg.): *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer-Verlag, 21-29.

Maria Hummel und Ralf Schneider

Offene Projektarbeit in der Lernwerkstatt als Form und Ort für Sprach-Bildung und Bildungssprache

Abstract

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Konzeptbeschreibung eines Projektseminars für Lehramtsstudierende, das in Kooperation mit einer Kasseler Grundschule in der Grundschulwerkstatt der Universität Kassel durchgeführt wird und sich mit der Frage auseinandersetzt, wie sich Lernumgebungen für alters- und herkunftsbezogen heterogene Lerngruppen so gestalten lassen, dass Lernpotenziale der Kinder erkannt und entwickelt werden. Ein zweiter Fokus des Beitrags liegt dabei auf dem Aspekt der Sprachentwicklung der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache: Unter welchen Bedingungen bekommen Kinder am ehesten die Möglichkeit, solche Sprachfähigkeiten wie ‚beschreiben‘, ‚erklären‘, ‚begründen‘, ‚argumentieren‘ etc. zu entfalten und dadurch an bildungsrelevanter Sprachkompetenz zu gewinnen? Im Beitrag geht es darum, dem Projekt zugrunde liegende Überlegungen darzustellen, Einblicke in die Umsetzungspraxis zu gewähren sowie offene Fragestellungen zu thematisieren, die sich für die Autorin und den Autor aus den bisherigen Erfahrungen ergeben und die diese in Bezug auf die Weiterentwicklung der Projektidee bewegen.

Einleitung

Der folgende Beitrag beschäftigt sich zunächst mit der Darstellung einer Lehrveranstaltungs-konzeption, die in Kooperation mit einer Kasseler Grundschule in und mit der Grundschulwerkstatt der Universität Kassel durchgeführt wird und als Lehrinnovationsprojekt bis zum WiSe 2016/2017 gefördert wird. Die Darlegung der konzeptionellen Grundlagen ist notwendig, weil sie die besonderen Bedingungen erfasst, unter denen die Untersuchung über *Sprachentwicklungsprozesse* von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache im zweiten Teil des Beitrages überhaupt möglich ist. Erst mit der Herstellung eines offenen und partizipativ angelegten Lernsettings im Modus eines Werkstattlernens werden alternative Handlungs-, Denk-, Deutungs- und Sprachmodelle sichtbar und erfahrbar – für die Studentinnen und Studenten wie auch für die Kinder. Dieser hochschuldi-

daktische Entwicklungsraum hat, davon gehen wir aus, positive Einflüsse auf die individuell sehr unterschiedlichen Sprach-Bildungsprozesse der Kinder und auf die Wahrnehmungsstrukturen der beteiligten Studentinnen und Studenten.

1 Das Seminar

An dem Seminar nehmen pro Semester ca. 15 Lehramtsstudentinnen und -studenten der Universität Kassel und ca. 15 Kinder aus dem Ganztagsbereich einer Kasseler Grundschule (Schule Am Wall) teil. Das Seminar findet in jedem Semester als vierstündiges Schwerpunktmodul in der Erziehungswissenschaft statt. Eine besondere Herausforderung stellen die Alterspanne (2./3./4. Schuljahr) und die Herkünfte (10 bis 15 Nationalitäten) der Kinder dar. Im Zentrum dieses Seminars mit dem Titel „*Passungen finden*“ stehen die Gestaltung von Lernumgebungen und die Suche nach passenden Lerngegenständen für Kinder einer sprachlich, ethnisch, sozial und kognitiv heterogenen, altersgemischten Lerngruppe. Jenseits unterrichtsbezogenen und institutionalisierten Lernens in der Schule konzipieren die beteiligten Studentinnen und Studenten für und mit Kinder-Kleingruppen interessante, experimentieroffene Lernumgebungen und entwickeln entsprechend produktive Aufgaben, die zum aktiven Entdecken einladen. Über die Planung und Gestaltung hinaus werden Formen der Lernbegleitung, Moderation und Reflexion erprobt, untersucht und evaluiert. Bisher sind dabei Lernumgebungen zu zahlreichen Themenfeldern entstanden, u.a.: „Wie nähe ich eine Tasche?“; „Wie wird ein Buch gedruckt?“; „Bau einer Miniaturwelt“; „Wie Bilder laufen lernten“; „Feuerexperimente“; „Bau eines Holzstuhles“; „Wozu benötigen wir eine Wasserwaage?“; „Töne sichtbar machen“; „Wie kann ein Kran Gewicht heben?“; „Wie arbeitet eine Bildhauerin?“.

2 Entdeckendes Lernen als Transformationsleistung

Das Lernformat „entdeckendes Lernen“, welches zumeist das Lernen von Kindern adressiert, bezeichnet die Entwicklung, Gestaltung und Bereitstellung anspruchsvoller Lernumgebungen auf Grundlage fachlichen, fach- und allgemeindidaktischen sowie lernpsychologischen und methodischen Wissens. Diese Lernumgebungen sind insbesondere dadurch gekennzeichnet, dass sie für die Lernenden eine hohe Autonomie in der Wahl des spezifischen Inhalts- und Themenbereichs, der Lernpartnerinnen und -partner, des Lernortes sowie der methodischen Zugänge ermöglichen. Darüber hinaus bieten sie auch Raum für Entscheidungen und persönliche Interessen, für die Art der Präsentation der Ergebnisse und der

Reflexion unterschiedlicher Perspektiven auf den jeweils ausgewählten Lerngegenstand. Mit Hilfe anregender Lernarrangements werden Kinder motiviert, sich aktiv mit „ihrer Sache“ zu beschäftigen und – je nach persönlichem Bedarf mit mehr oder weniger Unterstützung – selbstständig Probleme zu lösen. In diesen aktiven Auseinandersetzungsprozessen sollen sie neue kognitive Strukturen aufbauen und sukzessiv entlang der jeweiligen Lerninhalte zunehmend abstrakteres Wissen generieren (vgl. Hartinger & Lohrmann 2011). Der Aufbau neuer kognitiver Strukturen soll vor allem durch den Einsatz zahlreicher konkreter Handlungs- und Denkopoperationen, wie z.B. *vergleichen, unterscheiden, schätzen und ordnen*, angeregt und gezielt unterstützt werden, um damit eigenständige Konstruktionen von Wissen zu ermöglichen (vgl. Bruner 1973; Zocher 2000; Dewey u.a. 2000). In dieser aktiven Lernhaltung lernen die Kinder im Dialog mit den Dingen und anderen Menschen über die Aneignung von Informationen und methodischem Wissen hinaus Deutungsmuster für Fakten, Erfahrungen und Erkenntnisse mit der und über die Welt kennen.

Für erwachsene Studentinnen und Studenten bedeutet entdeckendes Lernen im Rahmen hochschulischen Lernwerkstattlernens (im Sinne situierten Lernens bei Gerstenmaier & Mandl 2001) und der unbeschränkten Zugänglichkeit zu vielfältigen Materialien, die auch für Kinder arrangiert werden könnten, mindestens zweierlei:

1. eine selbsttätige Auseinandersetzung mit den Facetten eines Lerngegenstandes, ein „Nachspüren“ der Lernpotenziale, das Analysieren der Perspektivenvielfalt, die Systematisierung des erworbenen Wissens und die damit verbundene Dokumentation eines entstandenen Wissensnetzes über den Lerngegenstand wie auch die Reflexion über die dabei entwickelten eigenen „*cognitive maps*“;
2. einen Sinn in dieser Form der Eigentätigkeit im Hinblick auf die Heterogenität kindlicher Lernprozesse zu entdecken, diese fruchtbar für die Gestaltung offener und mehrperspektivisch angelegter Lernumgebungen für Kinder zu machen, um damit einem meistens zu frühen Formalisierungsdrang durch Verengungen der Lernwege zu begegnen; insofern könnte man diesen Prozess als einen Gang bezeichnen, der ein zukünftiges Lehren durch ‚das Nadelöhr eigenen Lernens‘ führt oder – kurz gesagt – von einem *Lehren durch Lernen* sprechen.

3 Orientierungshilfen für Studentinnen und Studenten

Die Studentinnen und Studenten setzen sich mit den unterschiedlichen Perspektiven des eigenen Lernens wie auch des eigenen Lehrens auseinander, indem sie Materialien untersuchen, Literatur sichten, sich mit alternativen Entwürfen der Planung, Gestaltung, Durchführung und Reflexion selbst erstellter Lernumge-

bungen beschäftigen und diese analysieren. Zur Orientierung in diesem Arbeits- und Analyseprozess ist ein Handlungs- und Reflexionsrahmen entstanden, der zentrale Aspekte, die für einen Vermittlungsprozess bedeutsam sind, beinhaltet und damit auch die Qualitätsdimensionen für die Gestaltung der einzelnen Lernumgebungen angibt.

Dieser Orientierungsrahmen, der anschaulich aus einer zum Entdecken anregenden Lernumgebung zum Fahrzeugbau abgeleitet wurde, soll die Studentinnen und Studenten mit handlungs- und wissenschaftsbezogenen Aspekten in den Planungsüberlegungen unterstützen. Darüber hinaus stellt er den Ausgangspunkt für konkrete inhaltlich-sachbezogene, methodische und kindbezogene Entscheidungen bei der Planung, Analyse und Reflexion von Lernumgebungen dar. Im Einzelnen setzt sich er sich aus dreizehn Aspekten zusammen, die zum Zwecke der Analyse zunächst trennscharf auch mit dem Ziel der (Selbst-)Beobachtung herangezogen werden, im Diskussions- wie Handlungskontext aber unterschiedlich stark interferieren. Der erste Aspekt (1) bezieht sich auf die Frage nach der Bedeutung der Aufgaben- und Fragestellungen, mit denen eine Lernumgebung anregend gestaltet werden kann (vgl. Elstgeest 1996). Neben diesen Lernprozess initiiierenden Impulsen gilt es (2) zu überlegen, wie Entscheidungsprozesse vor und während eines Lernprojekts organisiert werden können, um Kindern Gestaltungsfreiräume zu ermöglichen. Ein weiterer Aspekt bezieht sich (3) auf die Ermittlung der Qualität von Lernmaterialien, die notwendig ist, um abschätzen zu können, ob die Materialien für die jeweils adressierten Lernenden zugänglich sind und die Lehrintention erfüllen bzw. den intendierten Lernprozess ermöglichen (vgl. Klafki 1958, 1963). Daran anschließend gilt es (4) zu überlegen, wie Inhalte so strukturiert werden können, dass Lernprozesse erleichtert bzw. angebahnt werden können, und (5) welche Art Lern-Settings sich anbieten, um einerseits Vorwissen zu ermitteln, andererseits angemessen mit nicht vorhandenem Vorwissen umzugehen. Dabei spielt die Fähigkeit, ermitteln zu können, auf welcher Repräsentationsebene sich die Kinder bewegen und wie diese Ebenen lernwirksam individuell eingesetzt werden können, eine bedeutende Rolle. Aspekt (6) wirft die Frage auf, inwieweit die erstellte Lernumgebung dem Paradigma des „Student Engagements“ (Winteler & Forster 2008) im Hinblick auf ein kognitiv, psychomotorisch und affektiv herausforderndes Lernen entspricht und welche Möglichkeiten Kinder haben, sich aktiv einzubringen (oder nur Anweisungen zu folgen). In diesem Zusammenhang spielt die Klärung der Fragen, mit (7) welchen Methoden ein hoher Aktivierungsgrad bei Kindern erzielt werden kann und welche Lehrenden-Rolle den Aktivierungsgrad von Kindern positiv beeinflusst – u.a., welche Bedeutung das Erlernen von Fragefähigkeiten (offene Fragen, Fragen nach persönlichen Erfahrungen, provokative Fragen) auf die Sprechaktivierung von Kindern hat. Um das Lernpotenzial von kooperativen Lernformen im Gegensatz zu gewöhnlicher Gruppenarbeit ausschöpfen zu können, sollen die Studentinnen und Studenten (8) herausfinden, welche

Anregungen und Organisationshinweise dazu notwendig sind und wie die Erfolge von kooperativem Lernen und darin enthaltenen individuellen Leistungen erfasst werden können. Zu diesen bereits genannten Aspekten sind noch drei lernunterstützende Aktivitäten hinzuzufügen: Mit welchen (9) Denkanstößen, Hilfestellungen, Verweisen, Impulsen können Lernprozesse unterstützt werden (Scaffolding)? Mit welchen Methoden (10) (z.B. Merkhilfen) kann die Behaltensleistung von Inhalten erhöht werden (Gedanken durch Notizen festhalten, strukturiert dokumentieren, Sachverhalte visualisieren, Begriffsglossare anlegen, Gedanken aufschreiben, Merksätze formulieren, Analogien bilden etc.)? Wie können (11) Reflexionsprozesse auf mehreren Ebenen angelegt werden, wie können diese mit Kindern organisiert werden, zu welchem Zeitpunkt und unter welcher Zielsetzung sind sie angemessen? Am Ende des Orientierungsrahmens stehen zwei weitere Aspekte, die sich stärker auf selbstreflexive Momente der Studentinnen und Studenten beziehen: Zum einen geht es um die Frage, in (12) welcher Weise (Methode) und unter welchen Gesichtspunkten sie selbst über Interaktionen, Materialauswahl, Lernzuwächse, Lernstrategien, Visualisierungen, Fragestellungen, Einfluss eigenen Handelns auf den Prozess etc. reflektieren können? Zum anderen darum, herauszufinden, dass ihr eigenes flexibles Denken und Handeln in dynamischen Interaktionen notwendig ist, um Lernen nachhaltig zu fördern, und die Suche nach einem exakt kalkulierbaren Verlauf eine wirklichkeitstrivialisierende Konstruktion ist.

4 Setting und Erkenntnisinteressen

Die Zusammenführung zweier ansonsten getrennten Lehr-Lernsysteme (Universität-Seminarveranstaltung und Schule-Unterricht) durch die Integration hochschuldidaktischer (Studentinnen und Studenten) und didaktischer (Kinder-)Perspektiven verfolgt zunächst die Absicht, eher explorativ aus der Beobachtung des „unmittelbaren Wirkzusammenhanges“ (Dozentin/Dozent, Studentinnen/Studenten, Kinder) Anhaltspunkte dafür zu finden:

- wie Studentinnen und Studenten ein solches Setting der „Gleichzeitigkeit“ wahrnehmen und welche Chancen sie darin sehen,
- ob sie durch Verantwortung für die Initiierung der Lernprozesse von Kindern selbst anders lernen,
- in welcher Weise die Beschäftigung mit entdeckendem Lernen Folgen auf ihre Lehrhaltung gegenüber den Kindern hat,
- an welcher Stelle (inhaltslogisch) und zu welchem Zeitpunkt (unmittelbar/zeitversetzt) in einem solchen Setting hochschuldidaktische Interventionen möglich und notwendig sind,

- welche Interventionen im einzelnen (proaktiv in der Handlung oder reaktiv die Folgen der Handlung abwartend) stärkeren Einfluss auf die Studentinnen und Studenten haben,
- welche Differenzen sich aus den Perspektiven Studentinnen/Studenten und Dozentin/Dozenten auf den Lernerfolg der Kinder ergeben, welche Faktoren ursächlich benannt werden und welche Art Reflexion geeignet ist, um diese angenommene Differenz nicht nur zu markieren, sondern die Studentinnen und Studenten in die Lage zu versetzen, diese als Lernaufgabe zu erkennen.

5 Erste „Befunde“

Nach bisher zwei Projektphasen ergeben sich aus den Beobachtungen der Studentinnen und Studenten in den textbasierten wie didaktisch-methodischen Diskussionen, in den Zugängen zu den Materialien, in der Materialanalyse und dem Arrangieren der ausgewählten Materialien, der Planung und Durchführung der Projekte mit den Kindern, der Interaktion miteinander und mit den Kindern noch keine empirisch belastbaren Daten, aber erste Aufschlüsse. In dieser Hinsicht vielversprechender werden die Einzelanalysen der Video- und Audiografien sein, die nach einer ersten Sichtung viele der unmittelbar erfolgten Beobachtungen bestätigen, aber zu einer systematischen und methodologisch fundierten Analyse noch aufbereitet werden müssen. In der Annäherung und Auseinandersetzung mit der Dynamik des inszenierten sozialen Feldes lassen sich aber erste Hinweise auf Zusammenhänge in diesem mehrschichtigen Handlungssystem erkennen. Trotz des Wunsches nach aufklärenden Hinweisen zu Steuerungsmöglichkeiten der komplexen Interaktionen befinden sich die nachstehenden Beobachtungen und Kommentare noch auf einer deskriptiven und explorativen Ebene, sodass diese bisweilen lediglich in der Darstellung *weniger erfolgreiche – erfolgreichere Intervention* zum Ausdruck gebracht werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich bestimmte Impulse, die Art der Reflexion, die thematische und didaktische Vorbereitung von Semester zu Semester dynamisch im Sinne einer Praxis entwickelnden Forschung (vgl. vor allem Kap. 6 in Schneider 2009) verändert haben und die Differenzen erst Veränderungen sichtbar machen konnten.

1. Das Lesen und Diskutieren der verpflichtenden Texte zum Werkstattlernen (Hagstedt 2005) oder zu den Dimensionen der Öffnung (Peschel 2002) und entsprechende Referate sowie ein Vortrag zum entdeckenden Lernen reichen nicht aus, um **Haltungen und Einstellungen über das Verständnis des Zusammenhangs von Lehren und Lernen** (im Sinne eines „shift from teaching to learning“) zu verändern.

2. Obwohl es Studentinnen und Studenten bisweilen auffällt, dass Kinder sich nicht wie geplant mit der Lernumgebung auseinandersetzen, beharren sie ohne Denk- und Handlungsalternativen auf ihren ursprünglichen Planungsverlauf. Eine Studentin formuliert das in folgender Weise: „Der Weg ist nicht so gut, aber was denn sonst?“.
3. Eine handlungsorientierte Beschäftigung mit entdeckendem Lernen (Lernen, was zu lehren ist) führt bei einem Teil der Studentinnen und Studenten zu engagierterer Beschäftigung mit Fragen danach, welche alternativen Materialarrangements möglich sind und welche Aufgaben in einer gestalteten Lernumgebung zu weiteren Aktivierungsimpulsen führen.
4. Studentinnen und Studenten benötigen als weitere Orientierungshilfe ein Lernen am Modell (Dozentinnen und Dozenten führen eine Sequenz mit den Kindern selbst durch), um eine Vorstellung über mögliche Impulse, Sprach-, Auseinandersetzungs- und Verstehensniveaus der Kinder, Frageverhalten, Moderation etc. zu bekommen (aber nicht im Sinne einer Meisterlehre).
5. Interventionen der Dozentin/des Dozenten in der Handlung der Studentinnen und Studenten mit Kindern sind nur dann und auch nur begrenzt möglich, wenn erstens die Kinder selbst aktiv sind, und/oder zweitens einen Hinweis, eine Materialzugabe, eine Frage tolerieren und/oder es drittens dazu führt, dass sie erfolgreicher arbeiten.
6. Interventionen, die das Handeln der Studentinnen und Studenten ersetzen wollen, werden (zu Recht) als Herabwürdigung ihrer Leistung vor den Augen der Kinder verstanden.
7. Interventionsgespräche, wenn sie überhaupt in der Handlung mit Kindern erfolgen können (Aufmerksamkeitskapazität), haben nur Impulscharakter und beeinflussen das Handlungssystem nur marginal und nicht im Sinne Schöns als „reflection-in-action“ (vgl. die Differenz von *reflection-in-action* und *reflection-on-action* bei Schön 1983, 49-69).
8. Die Bedeutung einer Reflexionsphase zeigt dann Erfolge, wenn der Gegenstand der Reflexion nicht als persönlich verletzend empfunden wird, wenn an begreifbaren und bedeutsamen Kriterien entlang reflektiert wird und wenn die Studentinnen und Studenten selbst auf die Kriterien (z.B. des Orientierungsrahmens) zurückgreifen.

Aus diesen ersten „Befunden“ haben sich Hinweise auf veränderbare Variablen im Interaktionszusammenhang ergeben, deren Umgestaltung Einfluss auf die weitere Planung und Durchführung der Lehrveranstaltung in den folgenden Semestern haben wird. Auch aus dem nachfolgenden Blick auf die Sprachentwicklungsprozesse der Kinder aus den ersten beiden Seminaren ergeben sich Anhaltspunkte für entsprechende Interventionen.

6 Empirische Untersuchung von Sprachentwicklungsprozessen bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache

In dem beschriebenen Entwicklungssetting eines sich verändernden Lern- und Lehrverständnisses werden zahlreiche Spiel- und Beobachtungsräume erschlossen. In einem davon wird der Frage nachgegangen, in welchem Verhältnis die durch die Studentinnen und Studenten geplanten und durchgeführten Lernarrangements zum Sprachgebrauch der beteiligten Kinder stehen: Unter welchen Bedingungen bekommen Kinder am ehesten die Möglichkeit, solche Sprachfähigkeiten wie ‚beschreiben‘, ‚erklären‘, ‚begründen‘, ‚argumentieren‘ etc. zu entfalten und dadurch an bildungsrelevanter Sprachkompetenz zu gewinnen? Unter bildungsrelevanter Sprachkompetenz wird mit Gogolin und Roth (2007, 40) das Verfügen über spezifische für die Aneignung des schulischen Wissens notwendige kommunikative Mittel verstanden. Diese Frage ist für die am Projekt beteiligten Kinder besonders relevant, da Deutsch für die meisten von ihnen eine Zweitsprache ist, sodass für sie nicht nur Sachinhalte, sondern auch die für ihre Erarbeitung notwendige Sprache einen Lerngegenstand darstellen. Dementsprechend sollten Lernumgebungen idealerweise *sprachbewusst* gestaltet werden, das heißt, den Kindern sprachliche Stützen bieten, die es ermöglichen, durch eine aktive verbale Auseinandersetzung miteinander und mit Studierenden über den Lerngegenstand an Erkenntnisse zu kommen und diese angemessen in Worte zu fassen. Welche Bedingungen sich dafür als besonders günstig erweisen, wird im Rahmen einer empirischen Studie untersucht, die im beschriebenen Setting durchgeführt wird.

In der Debatte um die bildungssprachlichen Bedürfnisse mehrsprachig aufwachsender Kinder an den deutschen Schulen besteht mittlerweile weitgehende Einigkeit darin, dass die für die Sprachentwicklung der Kinder notwendige Unterstützung nicht nur im Rahmen additiver Sprachförderangebote, sondern vor allem innerhalb einzelner Fächer gewährleistet werden muss (vgl. u.a. Ahrenholz 2010, 1; Thürmann & Vollmer 2011, 1). Dies hängt mit der Erkenntnis zusammen, dass das Ziel der Spracharbeit – die Diskursfähigkeit der Kinder innerhalb einzelner Fächer – nur in den Fächern selbst erreicht werden kann. Erst in den Fächern werden Kinder in den jeweiligen Fachdiskurs eingeführt, mit fachspezifischem Vokabular konfrontiert, erlernen fachspezifische Arbeitsweisen und führen Sprachhandlungen aus, die den jeweiligen Fachdiskurs mitkonstituieren (*Erzählen* im Deutschunterricht, *Begründen* in Mathematik, *Beschreiben* und *Vergleichen* in Kunst, *Deuten* in Religion etc.). Kinder sollen folglich *in* den Fächern die notwendige sprachliche Unterstützung bekommen, und zwar in Situationen, wo diese Unterstützung pragmatisch sinnvoll erscheint. Um entsprechende Konzepte der fachintegrierten Sprachförderung zu erarbeiten, müssen jedoch vorerst die Fachdiskurse beschrieben werden. Das hier vorgestellte Projekt bietet die Möglichkeit, zeitgleich Einblicke in mehrere bildungsbezogene Diskurse im Kleinformat zu

gewähren, diese zu beschreiben und im Hinblick auf ihr Potential für die fachintegrierte Sprachbildung zu analysieren. Die empirische Untersuchung fokussiert folgende Fragen:

- In welchen Situationen/Phasen des offenen Lernens führen Kinder bildungsrelevante Sprachhandlungen (*beschreiben, erklären, begründen, bewerten, argumentieren* etc.) aus?
- Welches Gesprächsverhalten von Studentinnen und Studenten begünstigt das Vorkommen solcher Sprachhandlungen im Sprachverhalten der Kinder?

Um diese Fragen zu beantworten, werden Interaktionen innerhalb einzelner Projektgruppen video- und audiografiert; die so erhobenen Daten werden anschließend transkribiert und konversationsanalytisch ausgewertet. Im Folgenden sollen erste Beobachtungen aus dem Projekt vorgestellt werden.

In Bezug auf die erste Frage – *In welchen Situationen/Phasen des Lernens führen Kinder bildungsrelevante Sprachhandlungen aus?* – lässt sich aus den bisherigen Beobachtungen schließen, dass solche Situationen besonders sprachintensiv zu sein scheinen, die eine Handlungsphase vorbereiten oder reflektieren, z.B. die gemeinsame Aushandlung des Projektthemas, das Thematisieren des Vorwissens der Kinder bezüglich des Lerngegenstands oder die Planung des konkreten Vorgehens sowie Zwischenreflexionen. Dabei wird erzählt, vermutet, beschrieben, erklärt, Ideen werden eingebracht und Lösungswege ausgehandelt. Außerdem ist in der Phase der Präsentation von Projektergebnissen der Sprechanteil von Kindern hoch; hier wird vor allem berichtet, aber auch beschrieben und erklärt. Demgegenüber kommen in den Handlungsphasen – sei es Basteln, Fotografieren oder Nähen – kaum bildungsrelevante Sprachhandlungen vor, die Äußerungen der Kinder beschränken sich dabei meistens auf gegenseitige Aufforderungen („*schau mal das da*“, „*nicht da Sand rein*“, „*noch einmal bisschen so*“ u.a.) und spontane Ausrufe („*buah*“, „*ach nee*“). Diese Beobachtungen korrespondieren mit den Ergebnissen der empirischen Studie von Hövelbrinks (2011), die das sprachliche Verhalten von Kindern mit Migrationshintergrund im Alter von fünf bis sieben Jahren in naturwissenschaftlichen Lernumgebungen mit dem Ziel analysiert hat, Förderstrategien auszuarbeiten, die Sprachproduktivität im Allgemeinen und die spezifische Sprachkompetenz in der Bildungs- und Fachsprache positiv beeinflussen können (vgl. Hövelbrinks 2011, 24). Hövelbrinks identifiziert in ihrem insgesamt 18 videographierte Lehr-Lern-Einheiten umfassenden Untersuchungskorpus zwei besonders produktive Gesprächssituationen: *problemorientiertes Sprechen* und *Bericht des Kinderreporters*. Beim *problemorientierten Sprechen* handelt es sich um Situationen, in denen die Pädagogin eine Aufgabe einführte, die „durch Hinzunahme naturwissenschaftlichen Wissens“ (ebd., 26) gelöst werden sollte. Die Autorin begründet die hohe sprachliche Dichte solcher Situationen dadurch, dass Kinder dabei eine hohe Motivation empfinden, „ihre Ideen zu verbalisieren und so zur Lösung des Problems bzw. Erklärung des Phänomens beitragen zu

können“ (ebd., 26). Beim *Bericht des Kinderreporters* handelt es sich um Situationen, in denen ein Kind am Anfang bzw. am Ende einer Lehr-Lern-Einheit das Forschungsergebnis der letzten bzw. aktuellen Stunde im Plenum vorstellte. Den Sprachgebrauch von Kindern „in Phasen des Ausprobierens und Experimentierens“ (ebd., 25) hingegen, den Hövelbrinks als *handlungsorientiertes Sprechen* bezeichnet, beschreibt sie als „stark alltagssprachlich geprägt“, wobei sie betont, dass auch solche Arbeitsphasen wichtig für die Sprachentwicklung der Kinder sind, da sie „die sprachliche Hemmschwelle senken können“ (ebd., 25). Die Beobachtungen von Interaktionen im hier beschriebenen Projekt können diese Annahme von Hövelbrinks bestätigen.

In Bezug auf die zweite Frage – *Welches Gesprächsverhalten von Studierenden begünstigt das Vorkommen bildungsrelevanter Sprachhandlungen im Sprachverhalten der Kinder?* – wird im Folgenden exemplarisch ein Interaktionsausschnitt aus einer Kleingruppe vorgestellt und kommentiert. Die Daten stammen aus dem Projekt „Wie Bilder laufen lernten“, in dem Kinder mit Hilfe einer Fotokamera, mehreren Lego-Männchen und selbst erstellten Szenenbildern einen Kurzfilm mit dem Titel „Der Schatz vom Schwarzen Meer“ gedreht haben. Im Laufe des Projektes sind die Kinder den Fragen nachgegangen, wie das menschliche Auge Bilder wahrnimmt, wie ein Drehbuch entsteht, welche Berufe bei der Erstellung eines Films eine Rolle spielen etc. Bei dem nachfolgenden Transkriptausschnitt handelt es sich um die erste Sitzung der Projektgruppe, in der Studentinnen und Studenten versuchen, die Kinder an das Thema des Projektes heranzuführen. Bei der Vorstellung der Projektidee im Plenum haben Studierende einen selbst gedrehten Lego-Männchen-Film vorgeführt und Kinder gefragt, wie es dazu kam, dass sich die an sich unbeweglichen Legofiguren auf einmal bewegten. Nachdem sich die Gruppe zusammengefunden hatte, fand folgendes Gespräch statt:

1. Sitzung Projekt „Wie Bilder laufen lernten“	
S1, S2 - Studierende	
Demba, Linus - Kinder	
S1	(.) ich hab dort schon gehört es gibt kinder die haben da schon was gemacht die haben schon neidee
Demba	ja ich hab eine idee
S1	wie wie so was geht genau
Demba	ich ichichich weiß
S2	ja sag mal
S1	erzähl ruhig
Demba	dass ihr ähm die figuren immer ein stückchen bewegt immer ein (.) und dann ein foto schießt immer ein stückchen bewegt und dann ein foto schießt irgendwann mal schneidet ihr das zusammen dann ergibt das ein (.) wie hieß nochmal ein video
S1	ach (.) also
S2	gute idee
S1	viele fotos
Demba	ja
S1	und (.) wie meinst du das mit zusammenschneiden (.) mit ner (.) schere
Demba	nein
Linus	zusammen machen und ähm ein bild so (.) so machen aus einem ganz viele fotos
Demba	ja linus weiß es
S1	ja ja
Linus	fotos(.) ein stückfoto ein stückfoto und dann macht ihr das schnell (.) und dann ergibt das ein film
S1	((flüstert)) ah okey

Abb. 1: Transkriptausschnitt: Wie Bilder laufen lernten

Zunächst fällt die aktive Beteiligung der Kinder an dem Gespräch auf: Acht der insgesamt achtzehn Redebeiträge stammen von Kindern. Zudem sind die Kinderäußerungen insgesamt länger als Äußerungen von Studentinnen und Studenten. Dies deutet darauf hin, dass sich die Kinder aktiv mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen. Dabei führen die Kinder mehrmals die Sprachhandlung ‚erklären‘ aus (vgl. oben Äußerungen 7, 14, 17). Diese wird im Gespräch von Studentinnen und Studenten evoziert, indem sie die Kinder dazu anhalten, ihre Vermutungen und Ideen zur im Plenum gestellten Frage zu verbalisieren (Äußerungen 1, 5, 6), eine offene Frage stellen (Äußerung 12) sowie Kinder durch die Vorgabe einer bewusst falschen Antwort zum Konkretisieren ihrer Vorstellungen provozie-

ren (Äußerung 12). Das Gesprächsverhalten der Studentinnen und Studenten in diesem Transkriptausschnitt, das sich durch eine offene Frage mit einem provokativen Element sowie durch die Anregung zur Äußerung von Vermutungen kennzeichnet, scheint das Vorkommen der bildungsrelevanten Sprachhandlung ‚erklären‘ im Sprachverhalten der Kinder zu begünstigen und könnte sich dadurch positiv auf die Entwicklung von sprachpragmatischen Fähigkeiten der Kinder auswirken. Diese Beobachtung entspricht den Ergebnissen der empirischen Studie von Röhner u.a. (2010), in der Frage-Antwort-Sequenzen in Interaktionen von Pädagoginnen und Migrant*innenkindern im Kindergarten- und Grundschulalter im Hinblick auf förderliche Fragestrategien analysiert wurden. Die Studie kam zu dem Ergebnis, dass sich offene Fragen tendenziell besser als geschlossene Fragen zur Anregung der Sprachproduktivität von Kindern eignen; dabei evozieren Fragen nach ‚beschreiben‘ und ‚erklären‘ komplexere Antworten als die nach ‚benennen‘ (vgl. Röhner u.a. 2010, 91).

Die beschriebenen Beobachtungen zeigen, dass das hier vorgestellte Lernsetting insgesamt günstige Rahmenbedingungen für die fachintegrierte Sprachbildung darstellt, da es Kindern viele Möglichkeiten zur aktiven sprachlichen Auseinandersetzung mit für sie bedeutsamen bildungsrelevanten Inhalten bietet. Um Potenziale solcher Lernsettings auszuschöpfen, müssen jedoch Begleitpersonen ihr Gesprächsverhalten bewusst steuern. Der im Kapitel 4 erläuterte Orientierungsrahmen bietet den Studentinnen und Studenten einige Kriterien, auf die sie zurückgreifen können, um Gespräche mit Kindern basierend auf didaktischen Entscheidungen zu organisieren. So spiegelt sich beispielsweise die Frage, wie viel Entscheidungsfreiheit den Kindern eingeräumt wird, in der Diskursstruktur der sachbezogenen Interaktion wider: Je mehr Entscheidungsfreiräume die Kinder haben, desto mehr Gelegenheiten bekommen sie, eigene Fragestellungen zu entwickeln, Lösungsideen auszutauschen, eigene Standpunkte zu vertreten etc. Inwieweit die Studentinnen und Studenten den vorgeschlagenen Orientierungsrahmen ihrem didaktischen Handeln zugrunde legen, hängt nicht zuletzt vom hochschuldidaktischen Arrangement ab, im Rahmen dessen sich alle Akteure bewegen. Für die Lehrenden bestehen in diesem Zusammenhang vor allem die Herausforderungen darin, passende Lernaufgaben im Sinne des „Student Engagements“ (vgl. Winteler & Forster 2008) für Studentinnen und Studenten zu finden und so auszuarbeiten, dass die auftauchenden Problemstellen, z.B. Möglichkeiten der Aktivierung von Kindern, als bedeutsam erkannt und erfahren werden können sowie als Teil der Problemlösungsstrategie angesehen werden. Vielversprechende Impulse für entsprechende Lernaufgaben bieten die bisherigen Beobachtungen sowie Video- und Audiografien der Interaktionen zwischen Studentinnen und Studenten und Kindern. An einzelnen Szenen, die z.B. als Fallvignetten aufbereiten werden, können Problemlösungsstrategien bearbeitet, entsprechende Alterna-

tiven diskutiert und Handlungsoptionen antizipiert werden. Erste Versuche einer solchen Nutzung geben Anlass dazu, dieses Aufgabenformat weiterzuentwickeln.

7 Resümee

Insgesamt besteht die begründete Hoffnung, dass die weiteren Analysen und das Herauspräparieren von Abhängigkeitsfaktoren zwischen Lehren und Lernen und studentischem Lehren und Lernen in der Interaktion mit den Kindern unter hochschuldidaktischer Perspektive sukzessive Gelingensfaktoren freilegen, die, entsprechend operationalisiert, wieder an das gesamte Interaktionssystem zurückgespiegelt werden können. Einen ersten Schritt auf diesem Weg stellt der Orientierungsrahmen dar, der sich dadurch auszeichnet, dass er konkrete Fragen als Herausforderungen für offene und entdeckende Lernformen für Studentinnen und Studenten formuliert und dadurch realisierbare Lösungen indiziert. Allerdings hat sich gezeigt, dass sich reale Handlungsveränderungen bei den Studentinnen und Studenten nicht allein durch das Erfassen, Analysieren, Diskutieren und Reflektieren alternativer Handlungsoptionen oder durch die Auseinandersetzung mit Kriterien einstellen. Sie benötigen vielmehr selbst vorbereitete Lernumgebungen, in denen sie sich als Lernende bewegen und z.B. erfahren können, mit welchem Aufgabenformat selbstständiges Arbeiten, mit welcher Art der Fragenformulierung aktiv-entdeckendes Lernen unterstützt werden kann. Dies entspricht auch den ersten Befunden, die besagen, dass in der Phase der praktischen Umsetzung mit Kindern unmittelbare Korrekturen an Handlungsverläufen nur sehr begrenzt möglich sind. Möglichkeitsspielräume und damit verbunden schnellere konzeptionelle Veränderungen als in herkömmlichen „Praxisformaten“ eröffnen sich u. E. erst durch eine formative Evaluation des Bedingungsgefüges, der Entwicklung problemzentrierter Lernumgebungen und einer qualitativen Ausarbeitung reflexiver Phasen, sodass ein hoher Zuwachs an Lehr- wie Lernkompetenz erwartet werden kann.

Literatur

- Ahrenholz, Bernt (2010): Einleitung. In: Bernt Ahrenholz (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 1-14.
- Bruner, Jérôme Seymour (1973): Der Akt der Entdeckung. In: Heinz Neber (Hrsg.): Entdeckendes Lernen. Weinheim: Beltz Verlag, 15-27.
- Dewey, John & Oelkers, Jürgen (2000): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Elstgeest, Jos (1996): Die richtige Frage zur richtigen Zeit. Originaltext: The right question at the right time. In: Primary science taking the plunge. How to teach primary science more effectively. Edited by Wynne Harlen. London: Heinemann Educational (3)1987, p. 36-46. Aus dem Englischen von Ilka Wentzcke. In: Dokumentation der 8. Bundesweiten Fachtagung der Lernwerkstätten in

- Ludwigsfelde, Struveshof vom 25.09.-29.09.95, Wolfburg/Immen, 151-158. Online unter: www.entdeckendes-lernen.de (Abrufdatum: 26.05.2016).
- Gerstenmaier, Jochen & Mandl, Heinz (2001): Methodologie und Empirie zum situierten Lernen. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 3, 453-470.
- Gogolin, Ingrid & Roth, Hans-Joachim (2007): Bilinguale Grundschule: Ein Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit. In: Tanja Anstatt (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 31-46.
- Hagstedt, Herbert (2005): In Werkstätten lernen – wie Forscher arbeiten. In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen, 33, 201-204.
- Hartertinger, Andreas & Lohrmann, Katrin (2011): Entdeckendes Lernen. In: Wolfgang Einsiedler; Margarete Götz; Andreas Hartinger; Frederike Heinzel; Joachim Kahlert & Uwe Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 367-371.
- Hövelbrinks, Britta (2011): Sprachförderung im Kontext frühen naturwissenschaftlichen Lernens – Eine empirische Untersuchung zur Wirksamkeit von Förderstrategien. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 4. Jg., 20-32.
- Klafki, Wolfgang (1958): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Die Deutsche Schule 50, 450-471.
- Klafki, Wolfgang (1963): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 2., erw. Aufl. Weinheim (Göttinger Studien zur Pädagogik. N.F. Bd. 6). X, 4715.
- Peschel, Falko (2002): Qualitätsmaßstäbe- Hilfen zur Beurteilung der Offenheit von Unterricht und Vorschläge zur Leistungsmessung. In: Ursula Drews & Wulf Wallrabenstein (Hrsg.): Freiarbeit in der Grundschule : Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis. Frankfurt a. M.: Grundschulverband, 160-177.
- Röhner, Charlotte; Li, Meng & Hövelbrinks, Britta (2010): Fragestrategien im fachbezogenen Sprachförderunterricht. In: Karl-Heinz Arnold; Katrin Hauenschild; Britta Schmidt & Birgit Ziegenmeyer (Hrsg.): Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Perspektiven für die Grundschulforschung. Wiesbaden: Springer-Verlag für Sozialwissenschaften, 89-92.
- Schneider, Ralf (2009): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Entwicklung einer Neukonzeption von Praxisstudien am Beispiel des Curriculumbausteins „Schulentwicklung“. Eine empirisch-qualitative Untersuchung zur Ermittlung hochschuldidaktischer Potentiale. Dortmund: TU Dortmund. Online unter: <http://hdl.handle.net/2003/26029> (Abrufdatum: 23.09.2015).
- Schön, Donald (1983): The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books.
- Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut Johannes (2011): Checkliste zu sprachlichen Aspekten des Fachunterrichts. Online unter: http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Beobachtungsraster_Sprachsensibler_Fachunterricht.pdf (Abrufdatum: 19.09.2015).
- Winteler, Adi & Forster, Peter (2008): Student Engagement: Lern-Engagement der Studierenden. Indikator für die Qualität und Effektivität von Lehre und Studium. Das Hochschulwesen, HSW 56 (6), 162-170.
- Zocher, Ute (2000): Entdeckendes Lernen lernen. Donauwörth: Auer Verlag.

Barbara Holub

Auf dem Weg zur Lernwerkstatt. Die Forscher/innenwerkstatt der Pädagogischen Hochschule Wien – ein Entwicklungsprojekt

Abstract

Die Forscher/innenwerkstatt der Pädagogischen Hochschule Wien und das damit verbundene Konzept werden hier in Folge vorgestellt. Die Forscher/innenwerkstatt steht den Schülerinnen und Schülern der hausinternen Praxisschulen (Primarstufe und Sekundarstufe 1) und den Studierenden der Aus- und Fortbildung als Ort des Lernens, Lehrens, Forschens und Experimentierens zur Verfügung. Sie ermöglicht angehenden Pädagogen/innen sowie bereits ausgebildeten Lehrpersonen gleichermaßen, selbst zu erleben, zu beobachten und zu reflektieren, wie forschendes und experimentierendes Lernen mit Kindern ablaufen kann. Mit der Forscher/innenwerkstatt wurde ebenso ein Platz geschaffen, an dem Studierende selbst in einen Forschungsprozess eintreten können und an dem sie bei der (Weiter-)Entwicklung ihrer eigenen Forschungskompetenz Unterstützung finden. Die Erfahrungen, die im Laufe der Zeit seit der Installation der Forscher/innenwerkstatt gemacht wurden, zeigen aber auch, dass eine Weiterentwicklung nötig ist, um dem Verständnis von forschendem Lernen gerecht zu werden. So wird aktuell an der Erweiterung der Forscher/innenwerkstatt im Sinne einer Lernwerkstatt gearbeitet.

Einleitung

Um die Bedeutung der Forscher/innenwerkstatt an der Pädagogischen Hochschule Wien zu verdeutlichen, bedarf es eines kurzen Einblicks in die Ausbildung für Primarstufenpädagogik in Österreich.

Lehrer/innen der Volksschule (Primarstufe) unterrichten Kinder vom ersten bis zum vierten Schuljahr entsprechend dem Lehrplan in allen Unterrichtsgegenständen. Daher hat die Ausbildung im Bereich der Primarstufenpädagogik und -didaktik ebenso das gesamte Spektrum aller Unterrichtsgegenstände abzudecken. Eine Spezialisierung der angehenden Pädagogen/innen wie z.B. in den Naturwissenschaften ist zwar – je nach Angebot der Hochschulen (vgl. PH Wien 2015) –

prinzipiell möglich, doch die oben erwähnte Arbeitssituation macht ein professionelles Grundwissen in allen Unterrichtsgegenständen erforderlich. Die anspruchsvolle Aufgabe der Pädagogischen Hochschulen in Österreich ist es daher, die zukünftigen Primarstufenlehrkräfte de facto zu Generalisten auszubilden, was sich aufgrund der vielfältigen zu vermittelnden Inhalte als große Herausforderung darstellt. Der äußerst umfangreiche Lehrplan der österreichischen Volksschule (vgl. Lehrplan der Volksschule 2012), der als Rahmenlehrplan zu bezeichnen ist, erfordert eine exemplarische Auswahl der Inhalte durch die Lehrkräfte. Dazu heißt es im Expertenbericht zu TIMSS 2007: „Der Anspruch, die Inhalte des Lehrplans allesamt abzuarbeiten, ist schier unmöglich. Die Stofffülle verlangt den Lehrern/innen eine Auswahl ab. So liegt es in der menschlichen Natur der Sache, dass persönliche Präferenzen diese Stoffauswahl mitdirigieren“ (Grafendorfer & Kernbichler 2010, o.S.). Anders formuliert: Die Themenauswahl für den Unterricht in der Volksschule wird von Pädagogen/innen ihren persönlichen Kompetenzen entsprechend getroffen. Unterrichtet werden somit vorrangig jene Inhalte, für die sich die Lehrkräfte ausreichend vorbereitet fühlen. Aus der TIMSS-Studie ergibt sich u.a. die konkrete Erkenntnis, dass sich Österreichische Volksschullehrkräfte im Bereich der Naturwissenschaften in Biologie besser ausgebildet fühlen als in Physik. Untersuchungen von Fridrich (2012) zum *IST-Stand des Unterrichts in der Volksschule* zeigen, dass diese Unsicherheit noch auf die Bereiche Chemie und Technik erweitert werden muss, was zur Folge hat, dass im österreichischen Primarstufenunterricht kaum Versuche oder Experimente im Sinne eines handlungsorientierten Sachunterrichts zum Einsatz kommen (vgl. Fridrich 2012, 82). Weiterhin geht aus einer Expertise, die Ergebnisse von TIMSS 2007 betreffend, ebenso klar hervor, dass diese Problematik auch auf die Unkenntnis der dafür nötigen naturwissenschaftlichen Arbeitsmethoden zu erweitern ist. So wird darauf verwiesen, Volksschullehrkräfte vernachlässigten naturwissenschaftliche Inhalte u.a. deshalb, weil sie sich nicht ausreichend für die dazu nötigen Methoden wie Beobachten, Messen, Ordnen, Dokumentieren und Protokollieren gerüstet fühlen (Grafendorfer & Kernbichler 2010).

Dieser kurze Einblick in die Problematik zeigt die Notwendigkeit einer qualifizierten Ausbildung im naturwissenschaftlichen Bereich für angehende Volksschullehrpersonen in Österreich. So ist es Aufgabe der Pädagogischen Hochschulen, den Studierenden ausreichend fachwissenschaftliche, vor allem aber fachdidaktische Kompetenzen zu vermitteln, um sie für ihren zukünftigen Unterricht vorzubereiten und somit sicher zu machen. Um den naturwissenschaftlichen Unterricht der Volksschule in Österreich unter diesem Aspekt zu fördern, entschloss sich die Pädagogische Hochschule Wien, unter anderem mit der Installation einer Forscher/innenwerkstatt, ein deutliches Zeichen zu setzen. In Folge soll nun die Bedeutung des Gesamtkonzeptes der Forscher/innenwerkstatt für den Bereich Unterricht, Lehre und Forschung aufgezeigt werden. Es wird aber

auch im letzten Kapitel verstärkt auf die Grenzen in den Bereichen forschenden und entdeckenden Lernens verwiesen, die eine Weiterentwicklung bzw. eine Öffnung des Konzeptes in Sinne einer Lernwerkstatt andenken lassen (vgl. VeLW 2009).

1 Startphase und Grundidee

Im Anschluss an die Hochschulwerdung aller Pädagogischen Akademien in Österreich im Jahr 2007 wurde an der Pädagogischen Hochschule Wien ein Fachdidaktikzentrum für Naturwissenschaften und Mathematik (nunmehr Regionales Kompetenzzentrum) gegründet. Eine der ersten Aufgaben dieses Zentrums war es, sich mit der Idee und der Einrichtung einer Forscher/innenwerkstatt für Schulkinder und Studierende zu beschäftigen.

In Folge wurde die Forscher/innenwerkstatt nach der Idee von Christa Bauer (vgl. Bauer & Blitz o.J./2015) als Entwicklungsprojekt gestartet und im Ziel- und Leistungsplan der Pädagogischen Hochschule Wien für 2009-10 als Meilenstein verankert (Ziel- und Leistungsplan 2014-2017, 28). Die Projektziele wurden wie folgt definiert:

- Ein regelmäßig stattfindender Unterricht der Schüler/innen der Praxisvolkschule in der Forscher/innenwerkstatt wird von Studierenden im Rahmen ihrer schulpraktischen Studien begleitet.
- Die Studierenden nutzen die Forscher/innenwerkstatt in ihren Lehrveranstaltungen (Sachunterricht/Naturwissenschaften und Mathematik) als Lern- und Erfahrungsort.
- Im Rahmen von Fortbildungsangeboten erhalten Lehrpersonen Input für forschendes Lernen mit Kindern.

Diese festgeschriebenen Ziele zur Installation einer Forscher/innenwerkstatt wurden mittlerweile erfolgreich umgesetzt und das Konzept in den Regelbetrieb der Pädagogischen Hochschule Wien aufgenommen. Von einem Abschluss des Projektes kann jedoch aktuell noch nicht gesprochen werden, denn das neue Curriculum für die Primarstufe¹ – Erfahrungsberichte und Feedbackschleifen aller Beteiligten sowie Materialentwicklung und Evaluierungen unter aktiver Mitarbeit der Studierenden – erfordert bzw. ermöglicht eine permanente Weiterentwicklung des gesamten Konzeptes (vgl. Gerber & Holub 2014, 84).

1 Mit Studienjahr 2015/16 starteten in Österreich im Zuge der „PädagogInnenbildung Neu“ alle pädagogischen Hochschulen mit einem neuen Curriculum.

2 Die Forscher/innenwerkstatt als Kernelement des Regionalen Kompetenzzentrums

Die Forscher/innenwerkstatt der Pädagogischen Hochschule Wien ist ebenso wie das Haus der Mathematik (HdMa) als Kernelement des Regionalen Kompetenzzentrums für Naturwissenschaften und Mathematik (RECC) zu sehen und gilt als Ort des Lernens, Lehrens, Forschens und Experimentierens (vgl. PH Wien 2016/ IUS o.J./2016).

Als *Lernort* bietet die Forscher/innenwerkstatt den Kindern und den Lehrpersonen der im Haus angesiedelten Praxisschulen eine vorbereitete Umgebung, in der sie unterschiedliche Experimentier- und Forschungsmöglichkeiten für den naturwissenschaftlichen und mathematischen Bereich vorfinden. Die Forscher/innenwerkstatt steht außerdem den Studierenden der Aus-, Fort- und Weiterbildung zur Verfügung. Angehende und bereits ausgebildete Lehrkräfte erweitern durch handlungsorientiertes Arbeiten im Sinne forschenden Lernens in der Forscher/innenwerkstatt ihre eigenen Fachkompetenzen in den Bereichen Naturwissenschaften und Mathematik.

Im Rahmen der Lehrveranstaltung *Pädagogisch praktische Studien* nutzen die Studierenden die Forscher/innenwerkstatt zusätzlich als *Ort des Lehrens und Unterrichtens*. Die Forscher/innenwerkstatt erlaubt ihnen, sich in ihrer Rolle als angehende Lehrpersonen selbst zu erleben, zu beobachten, zu reflektieren und forschendes und experimentierendes Lernen mit Kindern zu erleben.

Mit der Forscher/innenwerkstatt wurde aber auch ein Platz geschaffen, an dem Studierende selbst in einen Reflexionsprozess eintreten können, an dem sie bei der Entwicklung bzw. Weiterentwicklung ihrer eigenen Forschungskompetenz Unterstützung finden. Bewusst werden sie somit in der Forscher/innenwerkstatt als *Ort des Forschens* zur kritischen Reflexion der vorfindlichen Praxis eingeladen und zur Weiterentwicklung und Umgestaltung aufgefordert (vgl. Euler 2005, 9). Mit unterschiedlichen Arbeitsaufträgen, wie Beobachtungsaufgaben, Aufforderungen zur Entwicklung von Materialien oder Unterrichtsmodulen zum forschenden Lernen oder zur Evaluierung neuer Forscher/innenkisten, bringen sich Studierende im Rahmen ihrer Seminare ein oder verfassen ihre Bachelorarbeit. Studierende sind somit maßgeblich am Entwicklungsprojekt in unterschiedlichen Funktionen involviert. Die Forscher/innenwerkstatt trägt mit der damit erreichten Verknüpfung von Wissen, Praxis und Forschung entscheidend zur Professionalisierung der Pädagogen/innenbildung an der Pädagogischen Hochschule Wien bei.

2.1 Experimentieren und Forschen im Stundenplan der Praxisschule

Eine von der Pädagogischen Hochschule Wien durchgeführte Untersuchung zum naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterricht an Wiener Volksschulen verweist eindeutig auf die Diskrepanz zwischen der Bereitschaft der Lehrpersonen

zu und dem Wunsch der Kinder *nach* Experimentieren und Forschen im Unterricht (vgl. Fridrich 2012).

„Es gibt eine deutliche Differenz zwischen dem, was bei den Kindern beliebt ist, und dem, was Lehrer/innen für wichtig halten und daher gerne unterrichten. In Bezug auf den Bereich Technik² ist festzustellen, dass dieser von den befragten Lehrer/innen am wenigsten wichtig eingeschätzt wird, jedoch bei der Beliebtheit von Schüler/innen an erster Stelle liegt! In keinem anderen Bereich ist die Beliebtheit der Schüler/innen so groß und die Einschätzung der Wichtigkeit von Lehrer/innen so klein“ (ebd., 172).

Wie oben bereits erwähnt, Hauptgrund der Lehrpersonen für ihre mangelnde Bereitschaft zum Experimentieren im Klassenzimmer ist ihr Gefühl, nicht über ausreichende inhaltliche Kompetenzen und/oder die dazugehörigen Methoden zu verfügen. Um diese Bedenken zu entkräften und die Lehrpersonen sowohl fachlich als auch methodisch zu unterstützen, wurde die Forscher/innenwerkstatt als vorbereitete Umgebung an der Pädagogischen Hochschule Wien eingerichtet und das Konzept zur Umsetzung den Lehrkräften der Praxisschulen – hier vor allem der Praxisvolksschule – zur Verfügung gestellt. Der Grundgedanke war, eine vorbereitete Lernumgebung anzubieten, die Lehrpersonen methodisch und fachlich unterstützt, die aber auch der Herausforderung der Heterogenität in der Klasse gerecht wird; wobei der Begriff der Lernumgebung nicht nur räumlich gedacht, sondern in einer Zusammenschau Bezug nehmend auf die drei Aspekte *Aufgabenstellung, Material und Gruppe als soziale Form* (vgl. Kramer 2011, 19) definiert wurde. Mit vorbereiteten Sets und Auftragskarten werden Kinder in der Forscher/innenwerkstatt angeleitet in den Prozess des Experimentierens und die Methoden des Forschens eingeführt. Forscherkisten (vgl. Bauer & Blitz o.J./2015) zu unterschiedlichen Themen (z.B. Wasser/Schwimmen, Luft/Temperatur etc.), bestückt mit Anleitungen zum Experimentieren bzw. Aufforderungen zum Weiterforschen sowie das dazugehörige Material, ermöglichen ein weitgehend selbständiges und eigenverantwortliches Arbeiten in der Kleingruppe (vgl. Gerber & Holub 2014, 82). Um zusätzlich auf die Heterogenität der Gruppe zu achten, liegen für Schüler/innen der ersten Klassen sowie für Kinder mit mangelnder Sprachkenntnis in Deutsch bzw. für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf spezielle Auftragskarten bereit, die statt Lesetexten Fotos beinhalten.

Die aktive und die handlungsorientierte Arbeit der Schüler/innen und ihr direktes Erfahren durch diese Tätigkeiten wird als Ausgangspunkt für mögliche Lernprozesse gesehen (vgl. Bertsch 2014, 3). Allerdings wird diese rezeptive Herangehensweise an Lernprozesse auch immer wieder in Frage gestellt (vgl. Kapitel 3).

2 „Experimentieren“ ist hauptsächlich unter dem Erfahrungs- und Lernbereich „Technik“ des Sachunterrichts im österreichischen Lehrplan verankert, hingegen wird im Bereich „Natur“ nur am Rande darauf eingegangen. Eher findet sich hier eine Verbindung zum Werkunterricht, der themenbedingt oft untrennbar mit dem Sachunterricht verbunden ist (z.B. Thema Strom).

Im Gegenzug dazu findet sich die Berechtigung für dieses konkret angeleitete gemeinsame Experimentieren u.a. bei Möller (2001), die zusammenfassend feststellt, „dass mangelnde Anleitungen und zu hohe Komplexität situierter Lernumgebungen unerwünschte Wirkungen, vor allem die der Überforderung, haben kann. Eine Anpassung der Lernsituationen an das Niveau der Lernenden wie auch an die Inhaltsbereiche ist daher notwendig“ (Möller 2001, 23). Folgt man ihrer Auseinandersetzung mit konstruktivistischen Ansätzen eben dort weiter, so kann die Forscher/innenwerkstatt daher durchaus als *moderat konstruktivistische Lernumgebung mit instruktiven Anteilen* bezeichnet werden (vgl. ebd., 24).

Abgesehen von den Forscherkisten schlägt das Konzept einen Ordnungsrahmen vor, der einen geregelten Ablauf des Unterrichts in der Forscher/innenwerkstatt unterstützen soll. Die festgelegten Ordnungsstrukturen und Arbeitsregeln sollen einen schülerzentrierten Unterricht und offenes Arbeiten ermöglichen, in dem die Lehrkraft in der Rolle einer Lernbegleitung fungieren kann; wobei sich der vorgeschlagene organisatorische Ablauf für eine Unterrichtseinheit in der Forscher/innenwerkstatt wie folgt zusammensetzt (vgl. Gerber & Holub 2014, 82):

- Gesprächskreis zu Beginn der Einheit, zur Absprache der allgemeinen Organisation,
- Experimentierzeit und Handlungsphase, in der vorwiegend in Kleingruppen mit den Forscherkisten gearbeitet wird,
- Vorbereitungszeit, in der Präsentationen für den Forscherrat überlegt werden,
- Forscherrat als Präsentations- und Diskussionsort zur Sicherung des Wissenserwerbs,
- Aufräumphase und
- Dokumentation der Arbeit (Hefte, Protokolle u.a.).

Durch das Konzept und den Lernort Forscher/innenwerkstatt wurde somit für alle Kinder der Praxisschule ab der ersten Schulstufe die Möglichkeit für eine fachliche und forschende Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Ereignissen und Phänomen geboten, und der Unterricht in der Forscher/innenwerkstatt wird seit ihrer Eröffnung in allen Klassen in der Jahresplanung mitgedacht.

2.2 Die Bedeutung der Forscher/innenwerkstatt für Lehre und Forschung

Die Forscher/innenwerkstatt eröffnet neben ihrer Bedeutung als Lernumgebung für die Kinder der Praxisschulen aber auch ein breites Feld an Möglichkeiten für Lehre und Forschung. So wurde im Curriculum für Primarstufenpädagogik im Bereich des Sachunterrichts das Konzept der Forscher/innenwerkstatt fest verankert.

Die Studierenden lernen das Konzept der Forscher/innenwerkstatt kennen, indem sie – ebenso wie die Kinder der Praxisvolksschule – naturwissenschaftliche Unterrichtseinheiten aktiv als Lernende in Kleingruppen nach dem vorgegebenen organisatorischen Ablauf erleben. Sie lernen zu experimentieren, zu forschen, Fra-

gen zu stellen, zu dokumentieren, zu präsentieren und zu diskutieren. Sie werden angeregt, Experimente auszuprobieren, Reaktionen zu beobachten, Abläufe und Ergebnisse zu reflektieren und vieles mehr. Sie erweitern dadurch zum einen ihr Fachwissen im naturwissenschaftlichen Bereich und zum anderen ihre eigene Methodenkompetenz für einen innovativen Sachunterricht im Klassezimmer. Durch die Installation der Forscher/innenwerkstatt wird den angehenden Lehrern/innen die Möglichkeit geboten, ihre Kompetenzen für einen „interessanten, schüleraktivierenden, leistungsfördernden Unterricht“ (Kraimer & Benke, 2009, 21) im naturwissenschaftlichen Bereich zu stärken. Das in der Forscher/innenwerkstatt angebotene Material bietet ein umfangreiches Angebot an naturwissenschaftlichen Themen und steht den Studierenden als Vorlage für ihren Unterricht zur Verfügung.

Im Rahmen ihrer berufspraktischen Übungen wird den Studierenden zusätzlich ermöglicht, den Ablauf des Unterrichtsprozesses in der Forscher/innenwerkstatt gemeinsam mit Klassen der Praxisschule zum einen professionell geleitet und schülerzentriert begleitet zu beobachten, zu dokumentieren und gemeinsam mit den Praxislehrern/innen im Anschluss zu reflektieren. Zum anderen bietet sich die Chance, Unterricht in der Forscher/innenwerkstatt aktiv in der Rolle als Lehrende selbst zu gestalten und dadurch eigene Erfahrungen für einen handlungskompetenten naturwissenschaftlich-technischen Unterricht zu sammeln.

Die Forscher/innenwerkstatt bietet in diesem Sinne auch bereits tätigen Lehrpersonen die Möglichkeit, sich im Rahmen von Fortbildungsangeboten wieder nötiges fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Hintergrundwissen in Erinnerung zu rufen sowie Neues kennenzulernen und in der Forscher/innenwerkstatt selbst als Lernende zu arbeiten, um das Konzept in seiner Gesamtheit zu erfahren bzw. im besten Falle als Input zur Umsetzung am eigenen Schulstandort mitzunehmen.

Mit der Forscher/innenwerkstatt ist es in den letzten Jahren zusätzlich gelungen, an der Pädagogischen Hochschule Wien einen Ort des Forschens zu installieren. Gesamtkonzept, Raum sowie Material stehen durch die Definition der Forscher/innenwerkstatt als Entwicklungsprojekt permanent auf dem Prüfstein und werden von den Verantwortlichen des Regionalen Kompetenzzentrums und dem Team der Praxisschule sowie den Schülern/innen laufend evaluiert. So beinhaltet jede der Forscherkisten einen einfachen Rückmeldebogen, der von den Schüler/innen am Ende der Arbeitsphase ausgefüllt wird. Diese Bögen werden vom Kompetenzzentrum ausgewertet und die Kisten entsprechend überprüft. Mit dem Team der Praxisschule findet einmal im Schuljahr im Rahmen einer Konferenz eine Reflexionsphase statt, in der die Konzeption und das Material der Forscher/innenwerkstatt überdacht wird. In diesem Sinne der Weiterentwicklung werden auch immer wieder Anregungen an Studierende herangetragen, sich je nach persönlicher Interessenslage mit unterschiedlichen Forschungsfragen auseinanderzusetzen. Konzept-

analysen, neue Unterrichtsmodule, neues Materialangebot etc. werden in Form von Bachelorarbeiten wissenschaftlich aufbereitet und wirken somit unterstützend für das Gesamtprojekt und dessen Weiterentwicklung (vgl. Gerber & Holub 2014, 85).

Die Erfahrungen und die Ergebnisse der Evaluierungen, die seit ihrer Installation zur Forscher/innenwerkstatt gemacht wurden, zeigen aber auch, dass eine Weiterentwicklung nötig ist, um dem Verständnis von forschendem Lernen gerecht zu werden. So wird aktuell an die Erweiterung der Forscher/innenwerkstatt im Sinne einer Lernwerkstatt gedacht, indem Entwicklungsarbeit stattfindet, die sich an den Qualitätskriterien des Verbundes europäischer Lernwerkstätten orientiert (vgl. VeLW 2009). Zusätzliche Gründe, die für die Erweiterung der Forscher/innenwerkstatt in Richtung Lernwerkstatt sprechen, sind u.a. die Rolle des Regionalen Kompetenzzentrums für Naturwissenschaften und Mathematik (RECC) als regionales Ressourcenzentrum und als Schnittstelle innerhalb eines entstehenden Netzwerkes an Schulen mit Schwerpunkt *Forschendes Lernen* sowie das neue Curriculum der Pädagogischen Hochschule Wien für Primarpädagogen/innen, das ebenso auf forschendes Lernen verweist wie auf die zu erwartende Umstellung der Praxisschulen auf Ganztagschulen.

3 Auf dem Weg zur Lernwerkstatt

Im Laufe der Auseinandersetzung des Teams des RECC mit unterschiedlichen Zugängen zum Thema *Forschendes Lernen im Unterricht der Primarstufe* zeigten sich immer wieder Diskrepanzen, da durch das Konzept der Forscher/innenwerkstatt – aufgrund seines straffen Ordnungsrahmens und den vorhandenen Forscherkisten – die Themen und Handlungsmöglichkeiten relativ starr vorgegeben werden. Der Inhalt der Kisten und die darin befindlichen Anleitungskarten definieren von Anfang an die Forschungsfragen, bestimmen die methodische Vorgehensweise, um dann letztendlich zur „richtigen Lösung“ zu kommen. Die vorhandenen Möglichkeiten – Freiräume zu nützen, selbstständig Fragen zu stellen, eigene Methoden zu erproben oder gar zu explorieren – werden von den Akteuren (Kinder, Studierende und Lehrer/innen) meist nicht erkannt. So wären Anstöße zum Weiterforschen in den Anleitungsmaterialien der Forscherkisten zwar durchaus gegeben, jedoch hat die Praxis gezeigt, Kinder wie Erwachsene halten sich an den vorgegebenen rezeptiven Weg und es werden kaum weiterführende Forschungsfragen und Gedankengänge verfolgt. Es bleibt somit in den meisten Fällen beim angeleiteten Experimentieren, beschränkt auf das Material in den Forscherkisten und kommt nicht zu selbstgesteuertem forschendem Lernen. Die zusätzlichen Materialien in der Forscher/innenwerkstatt, die in frei zugänglichen Laden und Schränken vorhan-

den und dazu gedacht wären, eigenen Fragen nachzugehen, werden in der Realität kaum verwendet. Um hier verstärkt individuelle Zugänge und Prozesse zuzulassen oder gar zu fördern, scheint es sinnvoll, die Entwicklung eines Konzeptes in Richtung Lernwerkstatt anzustreben. Das Ziel soll hier sein, forschendes Lernen (basierend auf eigenen Fragestellungen und dem Finden selbständiger Lösungswege) verstärkt zu ermöglichen, anzuregen und nicht bloß den kleinschrittigen Anleitungen zu folgen, die in den Forscherkisten den Weg zum Ergebnis vorgeben. Hier verlangt es wohl zum einen nach Auseinandersetzung mit der Gestaltung des Raumes, wie z.B. von einem geschlossenen Ladensystem hin zu einem verstärkt offenen Regalsystem, welches Material und Werkzeuge sichtbarer werden lässt; zum anderen wird ein Umdenkprozess in Bezug auf inhaltliche Schwerpunkte und Angebote nötig sein. Es braucht also eine vorbereitete Umgebung in der Forscher/innenwerkstatt, die Lernwerkstattcharakter aufweist. Vorstellbar ist hier etwa, im Raum der Forscher/innenwerkstatt gemeinsam mit Studierenden zeitlich begrenzte themenorientierte Lernumgebungen (z.B. Thema Wasser) zu gestalten, um so innerhalb eines gewissen Zeitrahmens gezielte Angebote für forschendes Lernen zu setzen. Um diese Umgebung zu gestalten, bedarf es aber auch für die Studierenden Möglichkeiten, Lernwerkstatt als Konzept zu erfahren. Daher gilt es zusätzlich einen Raum, eine Lernwerkstatt für Studierende, zu erstellen.

Zwar wurde bereits mit Start des damaligen Fachdidaktikzentrums für Naturwissenschaften und Mathematik gemeinsam mit der Forscher/innenwerkstatt ein Raum mit der Bezeichnung *Lernwerkstatt* eingerichtet, welcher vorrangig für die Studierenden der Ausbildung gedacht war. Allerdings konnte ein dazugehöriges notwendiges Konzept bisher noch nicht entwickelt werden. Reflexiv betrachtet sind hierfür mehrere Gründe verantwortlich, vor allem aber die begrenzten Ressourcen (Personen, Material, Zeit, Geld) zur Installation und Aufrechterhaltung einer sinnvollen Organisation. Als Problem muss auch die räumliche Distanz der beiden Orte Forscher/innenwerkstatt und Lernwerkstatt genannt werden (sie liegen in unterschiedlichen Gebäuden). Mit der anstehenden Sanierung und dem Umbau der Gebäude der Pädagogischen Hochschule Wien kommt es u.a. zur Übersiedlung der Forscher/innenwerkstatt in die Nähe der Lernwerkstatt. Die Verortung somit aller Räumlichkeiten des Kompetenzzentrums (Haus der Mathematik, Forscher/innenwerkstatt, Lernwerkstatt sowie alle Büros) in demselben Gebäude der Hochschule lässt in Folge auf eine positive Entwicklung der Lernwerkstatt hoffen. Insgesamt wird ein Gesamtkonzept angestrebt, welches aber weiterhin die zwei unterschiedlichen Lernumgebungen – Forscher/innenwerkstatt und Lernwerkstatt mitsamt ihren differentiellen Beschreibungen – beinhaltet. Das oben beschriebene Konzept der Forscher/innenwerkstatt soll hierbei also nicht verloren gehen, vielmehr wird eine Lösung gesucht, in der beide Konzepte Platz in der Ausbildung der Studierenden finden sollen. Im Gegensatz zur Forscher/innenwerkstatt, die für Kinder und Studierende als Lernraum zur Verfügung steht,

soll die Lernwerkstatt der Pädagogischen Hochschule Wien vorerst den Studierenden im Sinne forschenden Lernens als didaktischer Raum zur Entwicklung ihres naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterrichts zur Verfügung stehen. Die Erweiterung des Gesamtkonzeptes erfordert daher eine intensive Diskussion der angestrebten Ziele unter den Fragestellungen: *Was haben wir bereits umgesetzt? Wohin wollen wir noch?* Im Zentrum dieses Prozesses steht die Auseinandersetzung mit dem *Raum*, der als Lernwerkstatt unter anderem folgenden Kriterien entsprechen soll:

Die Lernwerkstatt

- als inspirierender, irritierender, alle Sinne ansprechender Lernraum, der kreative Prozesse in Gang setzt,
- als Lernumgebung, die themenabhängig Angebote in Form von Lernbüffet, Lerngarten, Stationen etc. anbietet,
- als Lernumgebung, welche Instruktionen auf ein Minimum reduziert,
- als multifunktionaler Raum und
- als Ideenbörse (vgl. Wedekind 2011, 7f.; VeLW 2009, 9).

Durch die Umsetzung jener Qualitätskriterien wird es *Lehrenden* erleichtert, als Lernbegleitung zu fungieren, die auf Instruktionen weitgehend verzichtet, individuelle Lernwege zulässt, Lernenden Freiräume ermöglicht, hingegen beobachtet, analysiert und gemeinsam mit den Lernenden Wege und Erkenntnisse reflektiert. Erst so wird es *Lernenden* ermöglicht, in der Lernwerkstatt eigenen Ideen nachzugehen, eigene Fragen zu stellen, eigene Erfahrungen einzubringen, Aufgaben ohne vorgegebenen Lernweg kreativ zu bewältigen und im Zuge dessen das eigene Lernen zu reflektieren (vgl. Wedekind 2011, 9; VeLW 2009, 7). Dieser äußerst spannende Diskussionsprozess und der darauf folgende Entwicklungsprozess, einen gangbaren Weg zur Umsetzung zu finden, sind aktuell im Fokus des Teams. Hier wird vorerst die Lernwerkstatt von Wedekind an der Alice Salomon Hochschule Berlin als Vorbild gesehen.

Abschließend wird nochmals nachdrücklich auf die Bedeutung der Forscher/innenwerkstatt der Pädagogischen Hochschule Wien verwiesen. Die Forscher/innenwerkstatt wird als großartige Möglichkeit gesehen, naturwissenschaftlich-mathematischen Unterricht für Kinder und Studierende erlebbar zu machen, methodische und didaktische Erfahrungen zu sammeln und Fachwissen zu erweitern. Jedoch soll parallel dazu in Zukunft die Ausbildung der Studierenden durch die Einrichtung der Lernwerkstatt im Sinne forschenden Lernens erweitert werden.

Literatur

- Bauer, Christa & Blitz, Helga (o.J.): Forscherwerkstatt. Online unter: www.forscherwerkstatt.de (Abrufdatum 14.12.2015).
- Bertsch, Christian (2014): Anregung zur Erstellung eines Entwicklungsplans: Forschend Lernen im naturwissenschaftlich-technischen Unterricht in der Grundschule. Wien: Science Center Netzwerk.

- Euler, Dieter (2005): Forschendes Lernen. Online unter: http://www.edudoc.ch/static/infopartner/iwp_fs/2005/iwp27_250105.pdf (Abrufdatum: 14.12.2015).
- Fridrich, Christian (2012): Zum IST-Stand des naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterrichts an Volksschulen und den daraus resultierenden Konsequenzen für die Lehrer/innenaus- und Fortbildung. Wien: Österreichische Gesellschaft Wirtschaftsmuseum.
- Gerber, Andrea & Holub, Barbara (2014): Die Forscherwerkstatt als Ausgangspunkt für Lehrer/innenforschung. In: Ewald Feyerer; Katharina Hirschenhauser & Katharina Soukup-Altrichter (Hrsg.): Last oder Lust? Forschung und Lehrer/innenbildung, Münster: Waxmann Verlag, 79-88.
- Grafendorfer, Andrea & Kernbichler, Maria (2010): Merkmale von Lehrkräften und die Naturwissenschaftsleistung im Blickfeld der Fachdidaktik. In: Birgit Suchan; Christina Waller-Paschon & Claudia Schreiner (Hrsg.): TIMSS 2007. Mathematik & Naturwissenschaft in der Grundschule. Österreichischer Expertenbericht. Online unter: <https://www.bifie.at/buch/1191> (Abrufdatum: 14.12.2015).
- Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) (o.J.): RECC (Regional Educational Competence Centre). Online unter: https://www.imst.ac.at/texte/index/bereich_id:47/seite_id:298 (Abrufdatum: 21.03.2016).
- Lehrplan der Volksschule (2012): https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf?4dzgm2 (Abrufdatum: 14.12.2015).
- Krainer, Konrad & Benke, Gertraud (2009): Mathematik – Naturwissenschaften – Informationstechnologie: Neue Wege in Unterricht und Schule!? In: Werner Specht (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht. Österreich 2009. Bd. 2. Graz: Leykam Verlag, 223-246.
- Kramer, Martin (2011): Physik als Abenteuer. Hallbergmoos: Aulis Verlag.
- Möller, Kornelia (2001): Konstruktivistische Sichtweisen für das Lernen in der Grundschule? In: Kurt Czerwenka; Karin Nölle & Hans-Günther Roßbach (Hrsg.): Forschung zu Lehr- und Lernkonzepten für die Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung. Bd.4, Opladen: Verlag Leske + Budrich, 16-31.
- Pädagogische Hochschule Wien (PH Wien) (2015): Curriculum für Primarstufe der Pädagogische Hochschule Wien. Bachelorstudium. Online unter: http://www.PädagogischeHochschuleWien.ac.at/files/VR_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff_4/Curriculum_Primarstufe_genehmigt_Mai2015.pdf (Abrufdatum: 14.12.2015).
- Pädagogische Hochschule Wien (PH Wien) (2016): HdMa – Haus der Mathematik. Online unter: <http://podcampus.phwien.ac.at/fdz/angebote/hdma-haus-der-mathematik> (Abrufdatum 21.03.2016).
- Verbund europäischer Lernwerkstätten (VeLW) (Hrsg.) (2009): Positionspapier. Bad Urach. Online unter: http://www.ash-berlin.eu/fileadmin/user_upload/pdfs/Studienangebot/Lernwerkstatt/Lernwerkstatt_Positionspapier.pdf (Abrufdatum: 14.12.2015).
- Wedekind, Hartmut (2011): 30 Jahre Lernwerkstatt. In: Grundschule – In der Lernwerkstatt – Arbeiten und Lernen in einer inspirierenden Umgebung. 2011/6. Braunschweig: Westermann Verlag.
- Ziel- und Leistungsplan der Pädagogischen Hochschule Wien, 2014-2017. Online unter: http://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff_1a/ZLP-RP_2014_2015_2016_2017_PHWiengenehmigt_22sep2014.pdf (Abrufdatum: 20.04.2016).

Anna-Sophia Jochums

Lernwerkstattarbeit mit E-Portfolioeinsatz. Entwicklung der Handlungskompetenzen von Studierenden begleiten

Abstract

*Um die Entwicklung der (beruflichen) Handlungskompetenzen von angehenden Kindheitspädagog*innen zu unterstützen, sind Lernkontexte in der Hochschule notwendig, die den Studierenden – ausgehend von ihren Interessen – ermöglichen, ihr Wissen selbstständig aufzubauen und zu hinterfragen, Theorie und Praxis aufeinander zu beziehen sowie eigene Fachpositionen zu entwickeln. Lernwerkstattarbeit als offene Lehr- und Lernform, die sich im kindheitspädagogischen Kontext sowohl in der Elementar-, Primar- als auch in der Hochschuldidaktik findet, bietet die Möglichkeit, den dafür erforderlichen didaktischen Rahmen zu schaffen.*

In diesem Beitrag wird daher der Frage nachgegangen, wie Studierende in einem kindheitspädagogischen Studium berufliche Handlungskompetenzen hinsichtlich didaktischer Fragen im Rahmen von Lernwerkstattarbeit entwickeln können und welche Herausforderungen sich daraus für die Hochschuldidaktik ergeben.

Ausgehend von der Konzeption der Lernwerkstatt des Departments Soziale Arbeit an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (HAW) wird ein Seminarformat exemplarisch vorgestellt. Im Anschluss wird dieses Seminarformat am Beispiel der E-Portfolioarbeit kritisch betrachtet und die sich daraus ergebenden Anforderungen werden herausgearbeitet.

1 Ausgangslage

„Frau Jochums sagt nicht, was richtig oder falsch ist.“ Dies war eine kritische Bewertung aus einer Evaluation des Seminars „Grundlagen der Erziehungswissenschaften“, in der die Studierenden u.a. angeben sollten, was sie sich gewünscht hätten. Sie drückt aus, was dieser Studierende von einer Dozentin erwartet. Obwohl ein Einzelzitat, zeigte sich jedoch durch zahlreiche weitere Einschätzungen und in Gesprächen, dass sich viele Studierende neben der Vermittlung von Inhalten auch Handlungsanweisungen im Rahmen des Studiums erhoffen.

Diese Erwartungen kollidieren allerdings mit der späteren beruflichen Situation. Damit Studierende zukünftig professionell und kompetent im Rahmen ihrer pädagogischen Arbeit agieren können, müssen sie „vielfältigen Anforderungen in verschiedenen didaktischen Kontexten gewachsen [...] sein“ (Wildt 2005, 186) und „in komplexen und uneindeutigen, nicht vorhersehbaren und sich immer anders gestaltenden Situationen eigenverantwortlich, selbstorganisiert und fachlich begründet [zu] handeln“ (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014, 129). Die Ausbildung der angehenden Kindheitspädagog*innen muss diese somit in die Lage versetzen, ihr im Studium gewonnenes Wissen sowie ihre gemachten Erfahrungen anzuwenden, zu abstrahieren und damit den jeweiligen Anforderungen reflexiv zu begegnen. Dadurch können sie (berufliche) Handlungskompetenzen entwickeln (vgl. ebd., 130).

Im Studium muss die Möglichkeit bestehen, selbstorganisiert und selbstgesteuert zu lernen, um eine professionelle Haltung zu entwickeln. Wedekind (2013, 21) stellt die Notwendigkeit heraus, Ansätze einer modernen Pädagogik der (frühen) Kindheit auch in entsprechnenden Lernsettings zu thematisieren und erfahrbar zu machen, um den sonst „von den Studierenden wahrgenommenen Widersprüche[n] zwischen dargebotenem Inhalt und Form der Darbietung“ entgegenzuwirken.

Eine weitere Herausforderung benennt Häcker (2007, 64) für den Lernort Schule, die auch auf die Hochschule mit Blick auf das Bachelor-System übertragbar ist. Es existiert ein pädagogisches Dilemma, „weil das Erreichen notwendige[r] thematisch-inhaltlicher Mitbestimmung im Lernprozess kaum zugestanden werden kann [und] das Erreichen meist gesellschaftlich vorbestimmter Lernziele in der Schule mittels selbstbestimmten Lernens seitens der Lernsubjekte nicht garantiert werden kann“. Die Struktur des Studiums und die curricularen Vorgaben stehen somit dem Bedarf eines nach eigenen Interessen ausgerichteten Lernens entgegen und fördern möglicherweise die eingangs beschriebene Erwartung.

Es wird hier jedoch davon ausgegangen, dass dazu im Rahmen des Studiums die Hochschule als „didaktisches Experimentierfeld“ (Wildt 2005, 186) dienen kann. Hierfür müssen von den Lehrenden Erfahrungsräume eröffnet werden, die eine Offenheit hinsichtlich der Interessen der Studierenden, der Anforderungen in der elementar-/primärpädagogischen Praxis und der entsprechenden Methoden in der Hochschullehre aufweisen. Der Lernwerkstattansatz und die Portfoliomethode können diese Offenheit methodisch rahmen und einen didaktischen Ansatz mit dem Ziel liefern, (berufliche) Handlungskompetenzen (weiter-)zuentwickeln. Ausgehend von diesen Grundannahmen wurde mit Studierenden des Studiengangs „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ eine Lernwerkstatt am Department Soziale Arbeit der Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) Hamburg aufgebaut. Die Einbindung der Studierenden war erforderlich, da es für sie ein anregender Lernort sein musste, an dem sie sich gerne aufhalten, sich

angesprochen fühlen und einen Zugang zu ihren Themen und Fragen finden. So stellt auch Jansa (2013, 104) fest: „Die Lernwerkstatt [...] ist insbesondere für diejenigen Studierenden ein Ort der Identifikation, die sie in Projekten selbst konzeptionell und materiell weiterentwickelt haben“.

2 Lernwerkstatt und Portfolioarbeit

Die so entwickelte Lernwerkstatt zielt darauf ab, die (beruflichen) Handlungskompetenzen der Studierenden zu stärken und den Transfer des Gelernten und Erfahrenen in die pädagogische Praxis zu erleichtern. Es wird davon ausgegangen, dass hierfür eine handlungsorientierte Auseinandersetzung mit didaktischen Fragen, Methoden und Materialien im Rahmen einer anregenden Lernumgebung erforderlich ist, die auch eine Reflexion des eigenen Handelns und Lernens einschließt und damit zu einem zentralen Lehrinhalt macht.

Lernwerkstatt wird hier verstanden als ein Ort, der eine besondere Gestaltung in Bezug auf die Ausstattung und die Struktur aufweist. Der Raum wird ausschließlich als Lernwerkstatt genutzt (vgl. VeLW 2009, 4) und verfügt über vielfältige wie reichhaltige Materialien, die geordnet und offen zur Verfügung stehen. Der Werkstatt-Begriff verweist auf das eigene Tun und das Lernen als produktiven und schöpferischen Akt sowie auf ein entstehendes Produkt, das materieller oder immaterieller Art (z.B. eine Erkenntnis oder weitere Fragen) sein kann. Den Ausgangspunkt für das Lernen bilden eigene, persönlich relevante Fragen, ein Interesse oder ein Anliegen. Somit wird Lernen begriffen als ein individueller und aktiver Prozess und folgt dem Verständnis des moderaten Konstruktivismus nach Reich (2012). Die Ausstattung bietet die Möglichkeit einer ganzheitlichen Auseinandersetzung mit Themen und das Arbeiten in verschiedenen Sozialformen. Die Entwicklung lernmethodischer Kompetenzen u.a. durch Anregung zur Reflexion der Lernprozesse werden durch den „Lehrenden“ in der Rolle eines Lernbegleiters und einer Lernbegleiterin angeregt (vgl. Jochums 2013, 45f.). Wertschätzende und konstruktive Rückmeldung helfen den Lernenden, ihre Lernprozesse weiterzuentwickeln (vgl. VeLW 2009, 8). Diese skizzierten Kriterien beschreiben die pädagogische Arbeit (vgl. ebd., 4) und sind die Grundlage für die Lernwerkstattarbeit als leitendes Arbeitsprinzip.

Die Lernenden werden demnach in der Lernwerkstatt aufgefordert, „persönlich bedeutsames Lernen“ (VeLW 2009, 7) zu initiieren, das ein Nachdenken über das eigene Lernen einschließt. Demnach zielt die Arbeit in dieser Lernwerkstatt auf die Entwicklung von Handlungskompetenzen, die in der späteren beruflichen Praxis benötigt werden, und auf solche, die zur Bewältigung des Studiums relevant sind. Begleitet werden kann dieser Prozess durch die Arbeit mit einem Portfolio.

Ein Portfolio als Sammelmappe von Arbeitsergebnissen und -produkten, das zur Darstellung der eigenen Leistungen, des eigenen Könnens und der eigenen Entwicklung dient, wird u.a. in elementar-/primärpädagogischen Einrichtungen oder in Hochschulen eingesetzt. Die Wurzeln im pädagogischen Kontext gehen wie bei der Lernwerkstattarbeit bis in die Reformpädagogik zurück und unterstreichen die Abkehr von einem tradierten Lernverständnis (vgl. Müller Fritschi 2013, 70f.). In der Hochschule beinhaltet ein Portfolio die Abbildung und Reflexion von Arbeits-/Lernprozessen der Studierenden unter Berücksichtigung der „situativ-institutionellen Lernbedingungen“ (Häcker 2007, 75). Das Ziel ist, das eigene Lernen und die eigene persönliche wie fachliche Entwicklung in den Blick zu nehmen. Das Portfolio kann darüber hinaus auch eine Brücke zwischen den unterschiedlichen Bildungs- und Ausbildungskontexten wie beruflichen Stationen schlagen und damit den „Ausgangspunkt für die Dokumentation des lebenslangen Lernens bilden“ (Widulle 2009, 134).

Im Kontext von Hochschullehre gibt es unterschiedliche theoretische Begründungen und die damit verknüpften Funktionen, die die Arbeit mit dem Portfolio erfüllen kann: die Wertschätzung der individuellen Kompetenzentwicklung, eine alternative Bewertung von Leistungen in diesem Kontext, die Reflexion des eigenen Lernens und des beruflichen Handelns und die Förderung der Selbststeuerung (vgl. Müller Fritschi 2013, 73).

Das Portfolio als Begleiter von Lernprozessen, das die Auseinandersetzung mit Sachverhalten, Personen und Kontexten unterstützt, kann ein hilfreiches Instrument sein, die „Lernbegleitung“ in der Lernwerkstattarbeit zu erweitern: Die Dokumentation kann Ausgangspunkt und Grundlage sein für eine individuelle oder gemeinsame fachliche und/oder methodische Reflexion mit dem Ziel, eine Selbstvergewisserung der eigenen fachlichen Entwicklung sowie die lernmethodischen Kompetenzen auszubauen (VeLW 2009, 7). Bedeutsam sind dabei auch die wertschätzenden Rückmeldungen durch die Lehrenden und Mitstudierenden, die das Selbstvertrauen stärken und einen hilfreichen Blick von außen liefern können. Die Ergebnisse fließen dann wieder in den Arbeitsprozess und das Portfolio zurück. Eine systematische Dokumentation kann die persönliche Kompetenzentwicklung aufzeigen, Erkenntnisse und Prozesse transparent machen und eine Verknüpfung der unterschiedlichen Lernerfahrungen in Studium und Praxis herstellen. Unterschiedliche Ausdrucksmöglichkeiten und Formen können je nach Lernvoraussetzungen, Neigung oder Anlass genutzt werden. Sie können in Papier- oder digitaler Form gestaltet sein und unterschiedliche Medien und Techniken einschließen (u.a. Tagebucheinträge, Dokumentation von Projekten und Gruppenarbeiten, Austausch via Chat, Einbindung von Filmmaterial, Mind-Maps). Diese Möglichkeit des individuellen Zugangs und Ausdrucks findet sich auch in der Lernwerkstattarbeit, u.a. durch Verfügbarkeit unterschiedlicher (offener) Materialien, wieder. Ausgehend von dem bereits skizzierten Lernverständnis, kann das Portfolio dazu

dienen, das sich ständig entwickelnde Weltverständnis des Subjekts (vgl. Reich 2012, 75) innerhalb der Lernwerkstattarbeit zu dokumentieren und zu verstehen. Das Portfolio als Bewertungsinstrument kann die Lernwerkstattarbeit in ein Bewertungsformat tragen, da sich die Lernverständnisse ähneln und so die Prüfungsform zur eingesetzten Methode passt (vgl. Müller Fritschi 2013, 71).

Die Gestaltung und Formen von Portfolios sind sehr unterschiedlich. Das elektronische Portfolio bietet gerade vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens, der Verknüpfung von Studieninhalten und verschiedenen Bildungspraxen einige Vorteile. Es besteht u.a. die Möglichkeit, ein Lerntagebuch zu führen, Dokumente und Medien wie Fotos und Filme hochzuladen und diese miteinander und mit Internetseiten zu verknüpfen. So können verschiedene Personen von unterschiedlichen Orten gemeinsam an Themen arbeiten, Dokumente und Erkenntnisse können neu zusammengestellt und für weitere Seminare oder Praxisprojekte genutzt und dokumentiert werden. Die Inhalte des Portfolios können so auch (teilweise oder komplett) mit Dritten innerhalb wie außerhalb der Hochschule geteilt werden. Hier kann eine Öffnung der Lernmöglichkeiten hinsichtlich räumlicher und zeitlicher Strukturen sowie auf institutioneller Ebene (zur elementar-/primärpädagogischen Praxis) erfolgen. Gerade dieses Charakteristikum findet sich in sowohl in der Lernwerkstattarbeit als auch in der Portfolioarbeit als ein grundlegendes Arbeitsprinzip: Die Offenheit für den individuellen Zugang zu Themen und Inhalten zeigt sich in der Lernwerkstattarbeit in den Räumlichkeiten sowie in den Materialien und im Portfolio in der offenen Struktur, die individuell gestaltet werden kann. Die Haltung der Pädagoginnen und Pädagogen gegenüber den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Interessen und Vorerfahrungen der Lernenden ist grundlegend. Sie zielen darauf ab, das selbstgesteuerte und idealerweise selbstbestimmte Lernen zu fördern und eine Weiterentwicklung des Lernens zu ermöglichen.

Um diese Offenheit auf personeller (Pädagog*innen, Studierende, Kinder), methodischer, inhaltlicher und institutioneller Ebene zu gewährleisten, muss nach Häcker (2007) neben der Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens, das zu einer Optimierung des Lernens (u.a. durch eigenständige Bestimmung des Lern tempos, der Lernmethode und des Lernortes) führen kann, das selbstbestimmte Lernen durch die freie Wahl von Inhalten und Zielen ermöglicht werden (vgl. Häcker 2007, 64f.).

Der Einsatz des Portfolios im Studium ist so mit der Lernwerkstattarbeit konzeptionell verbunden, aber dennoch, so stellt Jansa (2013, 105) fest, „ein bisher vernachlässigter Aspekt des Lernwerkstattansatzes“. In dem folgend vorgestellten Seminarformat wurde versucht, diese beiden Methoden im Rahmen der Hochschullehre zu verknüpfen.

3 Das Seminar „Bildungsprogramme und Arbeitsformen der BEK“

3.1 Ziele

Das Seminar fand im Rahmen des Moduls „Bildungsprogramme und Arbeitsformen der Bildung und Erziehung in der Kindheit (BEK)“ im Bachelor-Studiengang „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ im Wintersemester 2013/2014 statt und wurde von der Autorin als Dozentin geleitet.

Das Seminar zielte darauf ab, dass die Studierenden sich verschiedene didaktische Ansätze und Konzepte vor dem Hintergrund der Bildungspläne erschließen, die Lernwerkstatt als Raum und Lernwerkstattarbeit als Methode kennenlernen und in unterschiedlichen Rollen erfahren. Sie lernten die digitale Portfolioarbeit als Methode kennen, wandten diese im Rahmen des Seminars an, reflektierten das neu gewonnene theoretische Wissen und setzten sich somit auch mit ihrer Haltung in Bezug auf die Begleitung von Lernprozessen auseinander.

3.2 Aufbau und Ablauf des Seminars

Für die Lernwerkstattarbeit wurde ein regulärer Seminarraum genutzt, da der Raum, in dem die Lernwerkstatt eingerichtet ist, für eine große Seminargruppe nicht ausreicht. Dies hatte den Vorteil, dass die Gestaltung der Lernumgebung immer wieder diskutiert und damit zum Seminarinhalt gemacht werden konnte. Das Seminar fand 14-tägig statt, umfasste jeweils drei Zeitstunden und eine Gruppengröße von 40 Studierenden.

In den ersten beiden Sitzungen legten die Studierenden die Themenfelder fest, mit denen sie sich im Rahmen des Seminars näher beschäftigen wollten. Es folgte eine kurze theoretische Einführung in die Lernwerkstattarbeit sowie in die Portfolioarbeit. Die Handhabung des verwendeten Programms zur Gestaltung eines E-Portfolios wurde von einer für den Bereich E-Learning zuständigen Kollegin aufgezeigt. Als Lehrformat wurden gemeinsam mit den Studierenden Werkstätten zu verschiedenen Themen entwickelt, die in unmittelbarem Bezug zu den Bildungsplänen stehen. „Werkstatt“ meint in diesem Zusammenhang das Lehr-Lern-Format einer Seminarsitzung, das sich dadurch auszeichnet, dass Studierende in einer vorbereiteten Lernumgebung (umgestalteter Seminarraum) sich innerhalb eines Oberthemas mit einer eigenen Frage bzw. einem eigenen Interesse alleine oder in einer Gruppe mit Hilfe der vorhandenen (oder mitgebrachten) Materialien auseinandersetzen. Zur Seite stehen ihnen drei bis fünf Mitstudierende und die Dozentin.

Die Studierenden konnten sich entscheiden, ob sie die Lernbegleitung oder die Rolle der/des Lernenden im Rahmen einer der vier im Folgenden genannten Werkstätten einnehmen wollten. Aufgrund der Größe des Seminars konnten

nicht alle Studierenden als Lernbegleiter*in agieren. Insgesamt wurde zu folgenden Themen gearbeitet: Übergänge gestalten, Selbstbildungsprozesse von Kindern unterstützen, Räume gestalten und inklusive Bildungsprozesse ermöglichen. Die Lernbegleiter*innen bildeten mit der Dozentin ein Team von drei bis vier Personen pro Werkstattsitzung. Je nach Größe dieser Gruppe nahm die Autorin die Rolle einer aktiven oder einer „rein beobachtenden“ Lernbegleiterin ein. Ein Vorbereitungstreffen diente dazu, den Ablauf der jeweiligen Werkstatt zu präzisieren, die inhaltliche Struktur zu entwickeln, die Rollen und Aufgaben zu klären sowie die Materialien und Präsentations-/Diskussionsformen auszuwählen. Ergebnisse der Recherche und Ideen konnten im E-Portfolio festgehalten und gemeinsam innerhalb der Vorbereitungsgruppe bearbeitet werden. Hier fand bereits eine sehr intensive Auseinandersetzung mit den Inhalten sowie mit der Methode Lernwerkstattarbeit statt.

Der Seminarraum wurde vor Beginn der jeweiligen Werkstatt zu einer vorbereiteten Lernumgebung umgebaut. Diese war klar strukturiert und beinhaltete anregende und vielfältige Materialien, die größtenteils aus dem Bestand der Lernwerkstatt entnommen wurden (z.B. Alltagsmaterialien, didaktische Materialien, Fachliteratur und Verbrauchsmaterialien, verschiedene Medien wie ein Tablet, das die Bereitstellung von interessanten Fachartikeln im E-Portfolio beinhaltet).

Als Einstieg in die Werkstatt wurden der Ablauf und die Struktur des Raumes erläutert. Eine Phase der Orientierung im Raum und eine Erkundung der Materialien schlossen sich an. Das Ergebnis war jeweils ein Erkenntnisinteresse, eine Idee, die die Studierenden einzeln, zu zweit oder in Kleingruppen bearbeiten wollten. Die Lernbegleiter*innen unterstützten die Entwicklung der Fragestellung und die Gruppenbildung.

Die Arbeitsphase erstreckte sich anschließend über eineinhalb Stunden, in denen sich die Studierenden mit ihrer selbstentwickelten Fragestellung und ihren Ideen auseinandersetzten, diese diskutierten, die Materialien nutzten und gegebenenfalls Unterstützung durch die Gruppe der Lernbegleiter*innen erhielten. Die Prozesse und Ergebnisse wurden größtenteils analog dokumentiert. Die Gruppe tauschte sich darüber hinaus über gemachte Beobachtungen aus, beriet sich und passte mitunter den weiteren Ablauf an.

Der Stand des Arbeitsprozesses sowie (Teil-)Ergebnisse wurden dann in der Großgruppe präsentiert und diskutiert, dabei wurden unterschiedliche Formate ausprobiert. Den Abschluss bildete die inhaltliche wie methodische Reflexion, die von der Autorin angeleitet wurde. Hier trafen sich die Lernbegleiter*innen der aktuellen und der nächsten Werkstattsitzung. Auf Grundlage einer gemeinsamen Auswertung wurde überlegt, welche Konsequenzen sich für die Gestaltung der nächsten Werkstatt ergaben. Die Planung, Durchführung und Reflexion der Werkstätten wurde von den Studierenden in ihren individuellen E-Portfolios festgehalten bzw. in diese überführt.

Die (unbenotete) Seminarleistung umfasste die regelmäßige und aktive Teilnahme an den Werkstätten (als Lernende*r oder Lernbegleiter*in) und das Führen des E-Portfolios. Das Portfolio musste nicht komplett frei geschaltet, es mussten der Autorin nur exemplarisch Seiten zur Verfügung gestellt werden, welche die inhaltliche Arbeit zweier Werkstätten und die Reflexion des eigenen Lernprozesses beinhalteten. Die Bewertungskriterien waren zu Beginn des Seminars transparent gemacht worden.

Im Rahmen der letzten Seminarsitzung wurden das eigene Lernen, die Arbeit in den Werkstätten sowie die Nutzung dieser Erkenntnisse und der gewonnenen Erfahrungen für die pädagogische Praxis betrachtet.

3.3 Seminarreflexion

Die Reflexion der gemachten Erfahrungen seitens der Studierenden und der Dozentin, die im Anschluss an die Werkstätten durchgeführt wurden, hat gezeigt, dass die Studierenden zunehmend einen Zugang zur Methode Lernwerkstattarbeit erhielten. Gab es bei vielen zu Beginn noch Unsicherheiten bezüglich der Erwartungen der Dozentin und der gestellten „Aufgabe“, wurden diese zusehends geringer und die Studierenden erkannten ihre Verantwortlichkeit für die Gestaltung der Werkstätten wie auch ihrer eigenen Lernprozesse. Dies zeigte sich z.B. darin, dass sie schon Ideen und Fragen (und z.T. auch Materialien) zu der bevorstehenden Werkstatt mitbrachten und schneller in den Arbeitsprozess fanden. Als sinnvoll hat sich die rechtzeitige Vorbereitung mit sorgfältiger Materialauswahl erwiesen. Nach der Orientierungsphase zu Beginn der jeweiligen Werkstatt wurde eine kurze Runde im Plenum eingeführt, in der jede Gruppe ihre Frage, ihr Anliegen, ihre Idee vorstellte. Durch diese Transparenz konnten sich noch Personen und Gruppen mit gemeinsamen Interessen zusammenschließen und Unentschlossene Ideen finden. Die Arbeitsphase wurde von zunächst einer auf anderthalb Stunden verlängert.

Die räumlichen Möglichkeiten wurden auch vielfältiger genutzt und damit das individuelle Arbeiten verbessert. So wurde nicht nur an Tischen mit klassischen Präsentationsmaterialien gearbeitet, sondern es wurden auch Wände und Fußböden miteinbezogen. Einige Studierenden lösten sich auch aus ihren bekannten Gruppen und arbeiteten alleine oder bei anderen mit.

In der Vorbereitung zu den jeweiligen Werkstätten wurde überlegt, wie die Präsentations- und Diskussionsrunde gestaltet werden kann, ohne dass diese auf ihre gewohnte Darstellung der Ergebnisse auf Flipchartpapier reduziert wird. So ergaben sich zunehmend individuelle und kreative Dokumentationsformen. Immer häufiger stellten die Studierenden im Rahmen der Abschlussrunde ihren Arbeitsprozess oder den aktuellen Stand ihrer Ergebnisse zur Diskussion und arbeiteten nicht nur auf das „eine“ Ergebnis hin.

Als sehr hilfreich für die individuelle Weiterentwicklung in der Rolle der Lernbegleitung, aber auch für die Weiterentwicklung der Werkstätten wurden die Reflexionsgespräche im Anschluss an die Werkstatt empfunden. Die Verständigung über die Möglichkeiten und Grenzen des selbstbestimmten Lernens im Hochschulkontext und das Diskutieren der Umsetzungsmöglichkeiten war dabei ein wichtiger Bestandteil und somit wurde die „praktische Umsetzung von Selbstbestimmung in Lehr-Lern-Prozessen“ (Häcker 2007, 64) „Dilemma der Selbstbestimmung“ (Häcker 2007) zum wichtigen Seminargegenstand.

Die Arbeit mit dem E-Portfolio war von Anfang an Bestandteil der Lernwerkstattarbeit. Die Schwierigkeiten bestanden teilweise darin, einen Zugang zur E-Portfolioarbeit zu finden, was zum einen auf die Gestaltung und Handhabung des Programms zurückzuführen war und zum anderen auf die geringe Technikaffinität der Studierenden. Einigen fiel es laut eigener Aussage auch schwer, sich zu disziplinieren und regelmäßig die Dokumentation fortzuführen. Durch die Portfolioarbeit wurde jedoch bei den meisten Studierenden eine vertiefende Auseinandersetzung mit den Inhalten der Werkstätten sowie mit ihrem eigenen Lernprozess sichtbar. So reflektierten sie kritisch, sammelten weiterführende Fragen für Studium und Praxis oder nahmen Verknüpfungen mit anderen Fachinhalten vor. Dennoch wurden die technischen wie methodischen Möglichkeiten des E-Portfolios bei Weitem nicht ausgeschöpft und stattdessen überwiegend abschließende Dokumente hochgeladen. Digitale Gruppenarbeit fand nur vereinzelt statt. Die Darstellung des E-Portfolios war sehr auf die Erbringung der Studienleistung ausgerichtet und wurde nicht vorrangig als Prozessbegleitung verstanden. Auch wurden nur in Ansätzen Bezüge zur Praxis hergestellt, z.B. entwickelten drei Studierende ein Konzept für einen Bewegungsraum in einer Kita und überlegten im Anschluss, inwiefern sich dieses auf ihre Praktikumsstelle übertragen ließe.

4 Schlussbetrachtung

Im Rahmen des vorgestellten Seminars wurde der Versuch unternommen, Lernwerkstattarbeit in der Hochschullehre umzusetzen und sie mit der Portfolioarbeit zu verknüpfen. Die Integration der Portfolioarbeit in die Lernwerkstattarbeit ist hier nur bedingt gelungen. Daher sollen abschließend die Anforderungen für eine gelingende Umsetzung herausgearbeitet werden.

Zunächst muss die Lehrperson bereit sein, sich auf neue Methoden einzulassen, und somit das didaktische Repertoire erweitern und eine neue Rolle einnehmen. Die Abkehr vom tradierten Rollenverständnis betrifft ebenso die Studierenden.

Um grundsätzlich erfolgreich mit dem E-Portfolio arbeiten zu können, ist eine ausführliche Einführung in die technische Handhabbarkeit des jeweils genutzt-

ten Programms notwendig. Ebenso ist die Verfügbarkeit einer Ansprechperson bei technischen Fragen im laufenden Semester sinnvoll, um hier Hürden und Ängste abzubauen und die Nutzungskompetenz der Studierenden auszubauen. Das Seminar wird so nicht mit der Bearbeitung technischer Fragen überfrachtet und die Möglichkeiten des E-Portfolios können wirksamer ausgeschöpft werden. Beispielhafte Portfoliobeiträge aus vorherigen Seminaren können hierbei ebenso unterstützend wirken.

Eine versetzte Einführung beider Methoden (Lernwerkstattarbeit und Portfolioeinsatz) scheint geboten, um eine Überforderung, wie es sich bei einigen Studierenden auch im Seminar zeigte, zu vermeiden.

Die gleichzeitige Arbeit mit dem E-Portfolio in verschiedenen Seminaren ist sinnvoll, um die Studierenden mit der Methode zunehmend vertraut zu machen und die Chance zu nutzen, die unterschiedlichen Module und Seminarinhalte zu verknüpfen. So kann auch der Mehrwert besser nachvollzogen und die Relevanz für das Studium und die spätere berufliche Praxis erkannt werden.

Um doppelte Arbeit und eine reine Darstellung der Arbeitsergebnisse im E-Portfolio für den Studiennachweis zu vermeiden, ist eine stärkere Einbindung der Portfolioarbeit in den Werkstattprozess sinnvoll. Hierfür muss die technische Ausstattung im Seminarraum vorhanden sein (gestellt durch die Hochschule oder durch den Ansatz „Bring Your Own Device“ unter Verwendung privater Endgeräte), damit Arbeitsprozesse und -ergebnisse direkt festgehalten, verknüpft und zur Verfügung gestellt werden können. Auf diese Weise kann die Arbeit mit dem E-Portfolio selbst zu einem Thema innerhalb der Werkstatt gemacht werden.

Durch die Thematisierung der Bewertung zu Beginn des Seminars, in dem gemeinsame Kriterien für die Bewertung festgelegt werden, kann die Individualität der Leistung herausgearbeitet, die Mitbestimmung der Studierenden gestärkt und können Unsicherheiten hinsichtlich der Erwartungen der Lehrenden abgebaut sowie die Prozesse und Ergebnisse der Lernwerkstattarbeit sichtbar gemacht werden. Die Reflexion im Rahmen des E-Portfolios muss gleichermaßen die wissenschaftlichen Erkenntnisse und praktischen Handlungen sowie die Hochschul- und elementar-/primärpädagogische Praxis einbeziehen. Dadurch werden die eingangs skizzierten Herausforderungen und Anforderungen der jeweiligen Praxen und die ihnen zugrunde liegenden Theorien und Logiken berücksichtigt und aufeinander bezogen. Dies ist im vorgestellten Seminar nur in Ansätzen gelungen. Hier wäre es denkbar, einen Perspektivwechsel vorzunehmen und didaktische Fragen stärker aus der elementar-/primärpädagogischen Praxis zu generieren. Sie sollten vor dem Hintergrund theoretischen und empirischen Wissens im Rahmen der Werkstätten und Portfolioarbeit bearbeitet und rückgebunden werden.

Besonders durch die in der Portfolioarbeit geforderte Selbstreflexion, die in Anlehnung an das Kompetenzmodell nach Fröhlich-Gildhoff u.a. (2014) eine unabdingbare Brücke zwischen Disposition (Handlungsgrundlagen) und Performanz

(Handlungsrealisierung) darstellt, findet sich ein wesentliches Merkmal von Lernwerkstattarbeit wieder. Es verdeutlicht, dass sich das Führen eines Portfolios und Lernwerkstattarbeit in wesentlichen Bereichen ergänzen.

Das E-Portfolio als Lernbegleiter im Studium bietet somit unter Berücksichtigung der herausgearbeiteten Anforderungen die Chance, die Entwicklung bzw. Anbahnung von pädagogischen Handlungskompetenzen im Kontext von Lernwerkstattarbeit zu unterstützen und das autonome Denken und Handeln angehender Kindheitspädagog*innen zu fördern.

Literatur

- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris & Pietsch, Stefanie (2014): Kompetenzen einschätzen und Feedback kompetenzbasiert formulieren. In: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. Ein Wegweiser der WiFF. München: Deutsches Jugendinstitut, 128-153.
- Häcker, Thomas (2007): Portfolio – ein Medium im Spannungsfeld zwischen Optimierung und Humanisierung des Lernens. In: Michaela Gläser-Zikuda & Tina Hascher (Hrsg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 63-85.
- Jansa, Axel (2013): Lernwerkstattarbeit im Studium der Kindheitspädagogik – Erleuchtung und Erkenntnis in der Atelierarbeit an der Hochschule Esslingen. In: Hendrik Coelen & Barbara Müller-Naendrup (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer-Verlag, 93-107.
- Jochums, Anna-Sophia (2013): „Auf dem Weg zu einer Lernwerkstatt“: Entwicklung einer Lernwerkstatt für Studierende und Kinder am Department Soziale Arbeit der HAW Hamburg. In: Standpunkt: Sozial, 1/2013, 44-50.
- Müller Fritschi, Elisabeth (2013): Reflektieren und Lernen mit Portfolios. Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines Portfolios an der Fachhochschule. Olten Selbstverlag. Online unter: http://www.zb.unibe.ch/download/eldiss/13muellerfritschi_e.pdf (Abrufdatum: 02.10.2015).
- Reich, Kersten (2012): Konstruktivistische Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V. (Hrsg.) (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Bad Urach. URL: http://www.ash-berlin.eu/fileadmin/user_upload/pdfs/Studienangebot/Lernwerkstatt/Lernwerkstatt_Positionspapier.pdf (Abrufdatum 15.09.2016).
- Wedekind, Hartmut (2013): Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen. In: Hendrik Coelen & Barbara Müller-Naendrup (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer-Verlag, 22-29.
- Widulle, Wolfgang (2009): Handlungsorientiert Lernen im Studium. Arbeitsbuch für soziale und pädagogische Berufe. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Wildt, Johannes (2005): Auf dem Weg zu einer Didaktik der Lehrerbildung? In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 23 (2), 183-190. Online unter: http://bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_2005_2_183-190.pdf (Abrufdatum: 02.10.2015).

Teil 3: Raum im Spiegel von Lernwerkstattarbeit

Lizenziert für pascal.kihm@uni-saarland.de.

© 2017 Verlag Julius Klinkhardt. Alle Rechte vorbehalten. Keine unerlaubte Weitergabe oder Vervielfältigung.

Claus Stieve

Szenischer Raum. Zur Vieldeutigkeit pädagogischer Lernorte

Abstract

Die Frage nach der pädagogischen Bedeutung des Raumes stellt sich nicht erst in spezifischen Werkstätten, die der Materialität eine besondere Relevanz für ausgewählte Themenstellungen zuweisen, sondern im räumlich – szenischen Charakter von Kommunikation, Erziehung, Lehren und Lernen selbst. Welchen Einfluss entfalten Räume auf pädagogische Prozesse und wie können sie zu einem experimentellen Raum werden? In diesem Beitrag wird nach Einflüssen und Möglichkeiten der Raumerfahrung und -orientierung in Hochschulen, Schulen und Kindertageseinrichtungen gefragt. In Anknüpfung an phänomenologische Perspektiven zum szenischen Charakter des Raumes (vgl. u.a. Waldenfels 2000, 193ff., 197; 2004, 32f.) wird ein Didaktik- und Architekturprojekt an der TH Köln vorgestellt (vgl. Dung u.a. 2016). Im Fokus stehen die Vieldeutigkeit, das Ereignishaft, die Differenzen und Irritationen von Räumen, die als entscheidendes Bildungs-Moment von Werkstätten hervorgehoben werden.

Einleitung

Lernwerkstätten sind eine Gestaltungsform von Didaktik, die dem Raum eine entscheidende pädagogische Bedeutung zumisst. Materialität und Dinge haben demnach eine eigene Sprache, einen auffordernden Gestus, der neben die symbolische Vermittlung der „direkten“ pädagogischen Interaktion tritt (vgl. Liegle 2010, 12-18). Diese Haltung bildet die Grundlage sowohl klassischer elementar-didaktischer Ansätze wie Montessoris oder Fröbels als auch vieler aktueller Lernwerkstattkonzepte (vgl. u.a. Müller-Naendrup 2012; Jansa 2013). Mit dem Lernwerkstatt-Gedanken verbindet sich die Behauptung, dass ein verändertes Raumkonzept auch zu Veränderungen von Interaktionsstrukturen führen kann (vgl. Kasper 1994, 44). Zwar wird ein die Welt „konstruierendes“ und „erforschendes“ Subjekt häufig vorausgesetzt (vgl. zusammenfassend Jansa 2013, 94), als würde es sich geradezu nachträglich zu Raum und Dingen wie einem Objekt verhalten. Doch erinnert Müller-Naendrup zu Recht an den Philosophen Boll-

now: Er hebt hervor, dass der Raum und seine Dinge nicht einem von ihm quasi unabhängigen Subjekt *gegenüber* stehen, sondern dass unser Leben nur *im Verhältnis* zum Raum besteht und „davon nicht einmal in Gedanken abgelöst werden“ kann (Bollnow 1963, 23, vgl. Müller-Naendrup 2013, 196). „Räume sind Lebensverhältnisse“, wie Westphal hervorhebt, „[s]ie werden erlebt und sie werden auch einfach ‚gelebt‘, d.h. unthematisch und nicht gewusst. Der Mensch erlebt Raum als ständige Orientierung“ (1997, 24). Räume bilden Laut-, Sprach-, Geruchs- und Tasthüllen unserer leiblichen Erfahrung (vgl. Waldenfels 2002, 121). Sie machen uns gestimmt, sie appellieren an unser Tun, sie zwingen uns mitunter ein Verhalten auf oder ermöglichen ein verändertes Handeln (vgl. Stieve 2008, 171-181), sie fordern ständige Orientierung und erst in dieser Orientierung erkennen wir uns als handlungsfähige Subjekte.

Im folgenden Beitrag befasse ich mich weniger mit der Gestaltung in besonderer Weise *thematisch* konzipierter Werkstätten, z.B. im Rahmen künstlerisch-ästhetischer Bildung, Naturbildung, Sprachbildung oder Bewegung, als mit dem pädagogischen Raum selbst. Welchen Einfluss entfalten pädagogische Räume und wie können sie zur Werkstatt, zu einem experimentellen Raum werden?

1 Ordnungen pädagogischer Räume

Erziehung, Bildung, Lehren und Lernen vollzieht sich in räumlichen Szenarien. Pädagogische Prozesse orientieren sich in dem, was Räume und ihre Materialität fordern und ermöglichen, und inszenieren sich damit performativ selbst als ein räumliches Geschehen. Wulf (2005, 98) weist daraufhin, dass Raum leiblich, „in Abhängigkeit von den Bewegungen des menschlichen Körpers erlebt“ wird. Bewegungen „unterhalten“ sich geradezu mit Dingen und Räumen (ebd.). Sie „sind Formen des Umgangs“ mit Raum und Materie und zugleich Ausdrucksverhalten der Beziehung zu diesen (ebd., in Anknüpfung an Gehlen 1940/1978, 170, 223). Pädagogische Lernszenarien äußern sich als Sozialität zwischen pädagogisch Tätigen, Lernenden *und* den räumlichen Strukturen und Dingen (vgl. Stieve 2015, 24ff.).

In ihrer Sozialität erscheinen Dinge von Zwecken, Umgangsvorschriften und Gebrauchsanweisungen durchzogen. Für Wulf erfahren Kinder Räume zwar bedeutungsvoll, sprich mehrdeutig, doch wird ihr symbolischer Charakter zugleich „enkorporiert und bewirkt die Enkulturation des Kindes“ (Wulf 2005, 98) über seine Mimesis. So „entsteht der symbolische, kulturell geprägte Charakter von Wahrnehmungen, Bewegungen und Handlungen“ (ebd., 98f.). Anknüpfend an Wulf lässt sich sagen, dass sich die Enkorporierung und -kulturation im Erwachsenenalter, z.B. in Institutionen wie Hochschulen, fortsetzt. Deren Räume wir-

ken zwar oft nur wie eine Kulisse, vor der sich alles auf verbale Sprache, Schrift, Texte, Bilder und Graphiken ausrichtet. Dennoch vollzieht sich die symbolisch kommunizierte Lehr-Lernkultur *räumlich* und entsprechend haben Raum und Dinge entscheidenden Anteil an der Situierung der Lernenden, Lehrenden und der behandelten Sache.

Hochschulräume sind auch in den Geistes- und Sozialwissenschaften relativ einheitlich gestaltet. Tische in Reihen oder U-Form, oft ein gesondertes „Pult“ für den Lehrenden, Beamer, Tafel und Flipchart oder Metaplanwände charakterisieren den typischen Seminarraum. Die Materialität vermittelt Ordnungen des Lernens, die einem historischen Wandel unterzogen sind, wie schon die verwendeten Medien zeigen. Doch im Raum- und Gegenstandsgefüge institutionalisieren sich erst Lehrmethoden, Hierarchien und Organisationsformen. Auch die inhaltlichen Zugangsweisen, z.B. in ihrer abstrahierten Rationalität, werden durch den Charakter des Raumes mitbestimmt. Dies wird offenbar, wenn Anordnungen veränderten Lehr-Lernmethoden zuwiderlaufen. „Lernumgebungen an Hochschulen sind häufig durch auf Dauer angelegte räumliche Strukturen gekennzeichnet und eignen sich daher nur für wenig variierende Lehr- bzw. Lernmethoden“ (Müller-Naendrup 2013, 196).

Räume und Dinge in Hochschulen fordern ebenso wie in Kindertageseinrichtungen und Schulen, wenn auch auf je spezifische Weise, zu einer Praxis auf, zu der sich Lehrende, Studierende, Erziehende und Kinder verhalten *müssen*. Als institutionalisierte Räume stehen sie für pädagogische Technologien, die sich in ihren Zeit- und Raumpraktiken abbilden, denn „Sinn und Funktion der Pädagogik ist die Rationalisierung der Erziehung“, wie Bernfeld treffend beschrieb (1925/1967, 15). Wir treten deshalb nicht als Subjekte nachträglich in pädagogische Räume ein, um in ihnen Welt zu konstruieren, sondern wir werden von ihnen immer schon als Subjekte in einer bestimmten Weise *situert*. Die Dinge und das, was von ihnen gefordert ist, „sagen“ uns geradezu, wie der Raum funktioniert, oft ohne dass es einer Erklärung bedürfte.

Lernwerkstätten stehen häufig für ein Aufbrechen solcher Raumordnungen. Sie wollen „irritieren und provozieren“ (Wedekind 2013, 22), einen kommunikativen und atmosphärischen Mangel ausgleichen und erfahrbar machen, dass Studium wie pädagogische Praxis „nicht durch inhaltliche und administrative Ordnungen, sondern auch durch Räume mit konkreten Begegnungs-, Interaktions-, Handlungs-, Anschauungs- und Erfahrungsmöglichkeiten bestimmt wird [...]“ (Kasper 1994, 44, zitiert nach Müller-Naendrup 2013, 193). Die Werkstatt soll für eine nur vorläufige und wandelbare „*Vor-Ordnung*“ stehen (Müller-Naendrup 2013, 196; vgl. Kasper 1976, 170).

Dennoch kann auch in Lernwerkstätten die normierende Wirkung des Raumes nicht geleugnet werden. Wenn Liegle schreibt, dass es in einer Didaktik der indirekten Erziehung darum gehe, das zufällige, implizite, unbeabsichtigte Lernen des

Kindes *nicht* dem Zufall zu überlassen (Liegle 2010, 18f.), so beschreibt er nicht nur Freiräume. Er bewegt sich zugleich in einer langen Tradition des Versuchs, Kontrolle über zufällige Lernprozesse zu gewinnen (vgl. u.a. Stieve 2008, 42-64; 2013, 94-100). Selbst das didaktisch organisierte Freispiel in Kindertageseinrichtungen ist nicht mit freiem Spiel zu verwechseln, denn in der Differenzierung und Funktionszuschreibung verschiedener Raumbereiche wird es durch unterschiedlichste Normen bestimmt (vgl. Schmidt 2004, 157). Wie alle pädagogischen Räume verlangen Lernwerkstätten nicht nur eine Regelung der Zeiten, der räumlichen Bereiche und des leiblichen Verhaltens, sondern sie vermitteln eine jeweilige Sicht auf die Sache, die sich materialisiert hat, z.B. wenn die Dinge als *Objekt* eines selbst-aktiven, forschenden *Subjekts* situiert werden, welches vergleicht, konstruiert, Hypothesen aufstellt und Theorien bildet. Auch Lernwerkstätten liegen somit Sinnstrukturen zugrunde, die aus durchdachten Motiven der Pädagoginnen und Pädagogen hervorgehen mögen, diesen aber auch vorausgehen und sie umgekehrt mitbestimmen (vgl. Rittelmeyer & Parmentier 2007, 122). Man denke an die Intention Montessoris, die sich auch, wenn sie selbst längst nicht mehr anwesend ist, aus ihrem Material heraus ergibt und jeden damit pädagogisch Tätigen beeinflusst. Man denke aber auch an Brandschutz- und Sicherheitsbestimmungen oder kulturelle Ordnungen des Sitzens und sich Bewegens. **In Raum und Material auch einer Lernwerkstatt ist eine *Versammlung* pädagogischer Haltungen sowie politischer und institutioneller Entscheidungen, Normen, technischer Eigenschaften und Gewohnheiten wirksam (vgl. Latour 2000, 226-232), die durch die auffordernden Dinge auf diejenigen, die sie nutzen, zurückwirkt.**

Wenn der Raum Erfahrungsmöglichkeiten offenbaren und zur Werkstatt werden soll, so liegt die grundlegende Frage deshalb nicht allein in dem sich anbietenden Material und der Begleitung selbsttätiger Lern- und Bildungsprozesse, sondern sie richtet sich darauf aus, wie pädagogische Lernorte und ihre Ordnungen, ob in Lernwerkstätten, Seminarräumen oder Schulen und Kindergärten, Differenzen aufweisen können.

2 Das Szenische des Raums

Trotz sich inkorporierender Ordnungen lässt sich behaupten, dass Raum in seinen Institutionalisierungen nicht aufgeht. Darauf kann uns in besonderer Weise der Umgang von Kindern mit Räumen und Dingen aufmerksam machen. Sie antizipieren in Kindertageseinrichtungen und Schulen normative Setzungen, doch werden von ihnen nicht *allein* solche „vorgefertigte normative Verhaltensmuster“ realisiert (Westphal 1997, 41), die schon durch räumliche Konstellationen gefordert erscheinen. Kinder bringen etwas in pädagogische Räume ein, „welches in

den spielerischen, den *sinnlich* symbolischen Bereich fällt“ (ebd., Hervorhebung Stieve). Trotz aller Enkulturation und Normierung bildet ihr Spiel vieldeutige Szenerien der Interpretation und Neustrukturierung ihrer Lebenswelt. Für den „erwachsenen“ Umgang mit Raum gewinnt dieses „Als ob“ des Spiels besondere Bedeutung: Im Spiel weichen Kinder nicht einfach von einer Realität ab, wie der organisational strukturierten Einrichtung von Schule oder Kindertageseinrichtung, sondern sie machen uns mit ihrem Spiel auf die Facetten und Variationen des Raumes aufmerksam. Sie bringen dadurch zum Ausdruck, dass jeder Raum, sprich auch Hochschulräume und Lernwerkstätten, die geplanten und gewohnten Ordnungen übersteigt. Gerade weil pädagogische Räume wie alle gesellschaftlichen Orte in ihrer Bewandnis, ihren Abläufen und Funktionen erst erschlossen werden müssen (man denke an Supermärkte, Postämter, Straßen in der Großstadt etc.), sind die Aufforderungen vielfältig und widersprüchlich (vgl. Schüllenbach-Bülow & Stieve 2016). Sprichwörtlich werden Raum und Dinge von Kindern unterschiedlich *identifiziert*, wenn ein Spielthema eine Möglichkeit der Wahrnehmung von Dingen und Raum offenbart, man denke an Szenen wie „Löwen“, „Kampfraumschiff“, „Baby“, „Monster“, die im kindlichen Spiel zur Aufführung kommen (entnommen aus Paley 1992). Die so verwirrende Phantasie des „So tun, als ob“ ist für Kinder „die wirkliche Welt, es ist das, was zählt; eine Bühne, auf der jede Identität möglich ist“, schreibt die amerikanische Pädagogin Vivian Paley (ebd., 23). Sie weist damit darauf hin, dass der Raum unterschiedliche Identitäten zulassen kann, ob Identitäten der Dinge oder des eigenen Selbst. Was könnte dieses Spiel über die Deutbarkeit pädagogischer Räume aussagen?

In Waldenfels' „Phänomenologie der Aufmerksamkeit“ stehen Szenen unmittelbar im Zusammenhang mit „Ereignissen“, die die Aufmerksamkeit wecken (2004, 32). Ereignisse können nicht einfach in die Welt verlegt werden wie etwas, das alltäglich vorkommt und faktisch gegeben erscheint, sondern sie tragen überhaupt erst zur „Weltbildung“ bei (ebd.). Genauso wenig können sie eigenen Akten oder Handlungen zugerechnet werden, weil sie ihnen immer schon zuvorkommen. „Der szenische Charakter unseres Verhaltens [...] weist voraus auf Felder der Aufmerksamkeit, die sich in einem vielfältigen Zusammenspiel organisieren“ (ebd., 32). In Szenen steht deshalb etwas „auf dem Spiel“ und es vollziehen sich nicht bloß regelgeleitete Handlungen (ebd., 32).

Kindern ist ihre Lebenswelt noch in besonderer Weise als ein solches Ereignisfeld gegeben, weil sie voll von Phänomenen ist, die appellieren, pathisch sind, ablenken, anziehen oder abschrecken, irritieren oder widerfahren (vgl. Lippitz 1989; Stieve 2010). Kinder machen damit in besonderer Weise auf die Brüchigkeit unserer Ordnungen aufmerksam, in denen nicht nur ein *vernünftiges* Ordnen stattfindet, wie es Didaktik und Organisation meinen, sondern ein *leibliches* Orientieren, ein Ordnen, das sich *ereignet* (vgl. Waldenfels 2004, 34). Auch in die didaktisch und organisational geordneten Räume wie Kindertagesstätte und

Schule kann dieses ereignishaftes Neu-Ordnen eingreifen. Häufig stört es pädagogische Ordnungen und wird geradezu zwangsläufig kontrolliert und einer Regelmäßigkeit unterzogen, doch es eröffnet zugleich einen *Spielraum* und offenbart die Vieldeutigkeit der Dinge und des Raums. Wenn wir uns das Szenische des Raums am Beispiel der spielerischen Deutungen von Kindern vergegenwärtigen, lassen sie in besonderer Weise erkennen, dass auch unser Raum durch das Aufführen von Ordnungen, Routinen und Praktiken, aber auch durch Ereignisse und Irritationen charakterisiert sein kann, die Aufmerksamkeit wecken, irritieren und Erwartungen zuwiderlaufen.

Der Gedanke des Ereignisses und der Vieldeutigkeit gewinnt in Bezug auf pädagogische Räume in Hochschulen (aber auch Kindertageseinrichtungen und Schulen) einen besonderen Reiz. Lassen sich Räume denken, die das Szenische und Vieldeutige in den Mittelpunkt der Raumgestaltung rücken?

3 Der Raum als Werkstatt – Ein Experiment¹

Die Frage nach der Vieldeutigkeit des Raums und der Dinge bildete den Ausgangspunkt des Projekts „Architektur trifft Didaktik“ an der TH Köln, in dem von 2011 bis 2015 neue Lehr-Lern-Räume realisiert wurden (didaktische Leitung Andrea Platte und Claus Stieve, architektonische Leitung Andrea Dung und Bernd Ullrich, vgl. Dung u.a. 2016; Schüllenbach-Bülow & Stieve 2016). Mit dem gemeinsam von den Fakultäten für Angewandte Sozialwissenschaften und Architektur auf den Weg gebrachten Projekt verband sich die Idee, einen Ort zu schaffen, in dem die Dinge indifferent werden und Raum ständig neu entstehen muss. Der Raum selbst sollte zur Werkstatt mit all seinen gewohnten Bestandteilen und Zwecken werden. So sollten gerade Basisausstattungen wie Tische, Stühle oder Regale irritieren. Zwar stand das Projekt im Zusammenhang mit der Entwicklung einer an die Lernwerkstätten-Tradition anknüpfenden „Bildungswerkstatt“, in der kindheits- und sozialpädagogische Didaktik in der Hochschule experimentell entwickelt wird und für die konkrete Werkstattträume gesucht wurden (Schwerpunkte bilden künstlerische Gestaltung, Bewegung, Sprache, Spiel, Erkunden und Lernen durch Erfahrung. Entgegen einer Fächerorientierung, wie sie den schulischen Alltag häufig bestimmt, wird nach wissenschaftlichen und ästhetischen Forschungsräumen gesucht, die heterogene Zugänge ermöglichen und Lernen nicht aufteilen in exakt voneinander getrennte Bereiche).

Doch mussten die Räume zugleich vielen weiteren Lehrveranstaltungen der Fakultät offen stehen und damit rückte die grundsätzliche Gestaltung von Lehrver-

1 Fotos: Elke Moorkamp, Bernd Ullrich

anstellungsräumen in den Fokus. Dem entsprach die Suche nach offenen, mehrdeutigen und vielgestaltigen Räumen.

Ziel war es somit, Räume zu schaffen, in denen die Dinge nicht bleiben, was sie sind, sondern zu Wandlung und Vieldeutigkeit einladen. Eine besondere Relevanz gewann hierfür das geschilderte Erleben von Kindern im frühen Kindesalter: „Die kindliche Bereitschaft, Räume zu erspielen, fordert heraus und regt an: Sie entpuppt den strukturierten Raum als variationsfähig und lässt situativ hervorgebrachte, unerwartete Szenarien entstehen“ (Dung u.a. 2016, o.S.).

Mit der Suche nach einem vieldeutigen Raum wurden Prämissen gesetzt, die fast nicht erfüllbar schienen: „Die Idee ist, Raum zu ‚entmöblieren‘, seine Funktionalität aufzubrechen, Irritationen zu ermöglichen. Möbel sollen ‚zurücktreten‘ und Raum geben für Neuinszenierung und Neuinterpretation. Die Dinge sollen nicht nur eine Funktion haben. Sie können umgestaltet werden zu Bühne, Forum, Regal, Rutschbahn, Segelboot“ (ebd.). So fordern die Räume auf, ständig „neu ‚in Szene‘ gesetzt zu werden, indem sie transparent sind, ineinander übergehen, Bereiche voneinander abtrennen und wieder öffnen lassen und Bewegungsfreiheit schaffen“ (ebd.). Funktionen sollen „forschend und künstlerisch-ästhetisch gestaltend überwunden werden, um den Raum immer wieder neu zu erleben“ (ebd.). Zur Verfügung stehen jetzt drei große Räume, ein Flur und ein Innenhof, die verschiedene Kommunikationsflächen anbieten, Raum-Werkstätten, ein Küchentreffpunkt, studentische Arbeitsplätze und Ausstellungsflächen.



Abb. 1

Die entstandenen Räume sind zunächst leer. Die Möbel sollen bei Betreten der Räume als Bänke, Mauern oder Podeste an den Rand einer großen Fläche zurücktreten. „Jedes Seminar und jede andere Nutzung der Räume beginnt mit der Frage, ‚Wie gestalten wir uns unseren Raum?‘, wie ein Architekturstudent den Grundgedanken des Projekts zusammenfasste“ (ebd.). Bewusst sind Wände und Decken anthrazit gestrichen, während der Boden einen fast weißen Belag erhalten hat. So treten Begrenzungen zurück und lassen die Mitte besonders hervortreten. Die Traversen erinnern an Theaterbühnen und ermöglichen gemeinsam mit den Lamellen an den Wänden, alle möglichen Dinge auf- und abzuhängen. Der Raum verändert damit seine Aufforderungsstruktur, denn er verlangt ständig eine neue Inszenierung und macht sie zugleich in besonderer Weise sichtbar.



Abb. 2

Mit den mehrdeutigen Möbeln wie Hockern, Sitzschalen, Rollbrettern, Tischböcken oder Tischplatten können in Seminaren leicht bekannte Arbeitsformen organisiert werden wie Tischreihen, Tischgruppen oder Sitzkreise. So können tradierte hochschulische Lernformen gebaut werden, doch es lassen sich relativ leicht verschiedenste Lehr-Lernformen realisieren.



Abb. 3

Bezogen auf kindheitspädagogische Praxis lassen sich ein Gruppenraum einer Kindertagesstätte mit Bau-, Rollenspiel-, Mal- oder Lesebereich herstellen. Ähnlich entstehen an bestimmten didaktischen Schwerpunkten orientierte Werkstatträume wie eine Bewegungsbaustelle, ein Atelier, ein Montessori-Raum. Bewusst haben wir dies in Lehrveranstaltungen und Werkstätten mit den Materialien umgesetzt.

Wichtiger aber noch ist es, dass diese Raumgestalten sich wieder auflösen, damit sie variationsfähig und beispielbar werden und etwas anderes entsteht. So wird der Raum selbst zur Werkstatt der hochschulischen wie der schulischen oder kindheitspädagogischen Praxis. Die Möbel lassen sich leicht entfernen, um mit anderem Material zu experimentieren und ästhetische Raumgebilde zu inszenieren. Das Mobiliar ist nur eines von vielen möglichen Elementen.

In der Praxis werden die neuen Räume zu Beginn jeder Lehrveranstaltung eingerichtet und zum Ende wieder freigeräumt. Die Regale nehmen didaktische Materialien auf, die zu einem wesentlichen Teil temporären Charakter haben, um Projektwerkstätten zu unterstützen. Sie befinden sich noch im Aufbau und stehen im Zusammenhang mit der Entstehung einer Remida in Köln. Eine besondere Bedeutung für die Werkstattarbeit hat das Prinzip des ästhetischen Forschens nach Kämpf-Jansen (2012) gewonnen. Bewusste Prozesse der Materialbefrem-



Abb. 4

derung und der wissenschaftlichen Reflexion kindheitspädagogischer Didaktik werden mit biographischen Erinnerungsarbeiten (z.B. subjektive Landkarten, anknüpfend an Deinet u.a. 2015), teilnehmenden Beobachtungen in pädagogischen Räumen und kindlichen Lebenswelten, mit ästhetischen Rauminszenierungen und didaktischen Erprobungen verknüpft. Diese Werkstattarbeiten befinden sich im Aufbau und verlangen eine eigene Darstellung. Hier kann nur sichtbar werden, wie der Raum in seiner Grundstruktur pädagogischen Prozesse beeinflusst und zugleich wie eine größere Offenheit durch die Raumstruktur selbst provoziert werden kann.

Die ständig fordernde Gestaltung ist zugleich Gewinn und Herausforderung der neuen Hochschul- und Lernwerkstatt-Räume. Sie befreien nicht von institutionellen Vorgaben, Gewohnheiten, Ordnungen. Sie schaffen andere Hindernisse und lösen neue Fragen aus. Jeder Raum ist eine realisierte Architektur und damit werden ihm zugleich die Grenzen dieser Realisierung auferlegt. Im Alltag der Hochschule wird die Offenheit der entstandenen Räume geschätzt, sie führt aber auch immer wieder zu Irritationen. Ob ein experimenteller Raum im Alltag Bestand hat und nicht schnell von – meist sinnvollen – Routinen eingegrenzt wird, ist ungewiss. Die entstandenen Räume verstetigen sich, aber sie sind dennoch ein Experiment. Sie fordern täglich zur Reflexion von didaktischen Räumen auf. Der Raum muss jeden Tag neu hergestellt werden und diese Irritation könnte ein kleines, aber entscheidendes Moment sein, Raum offen zu denken.



Abb. 5

4 Bildung und Raum

Was haben diese Ansätze mit *Bildungsprozessen* in Lernwerkstätten zu tun? „Bildung“ ist ein auf die Möglichkeit der Freiheit des Menschen ausgerichteter Begriff, auch wenn diese Freiheit immer nur die einer Suche sein kann. Bildung hat ihren Ort im „Zwischen von Eigenem und Fremden“ (Dörpinghaus 2009, 9) und bedeutet einen „Spielraum“ zu gewinnen aus einer Nicht-Identität und Differenz heraus (vgl. Stieve 2015, 17; 27ff.; Schüllenbach-Bülow & Stieve 2016, o.S.). Diese Möglichkeit der Bildung ergibt sich aus einer Vielfalt von Bildungsgelegenheiten, ob sprachlich, künstlerisch oder natur-„wissenschaftlich“. Die gesuchte Freiheit bezieht sich aber vor allem auf die Vieldeutigkeit der sich vermittelnden Welt und ihrer Wissens- und Erfahrungsbestände wie auf das vielgestaltige Handeln mit den Bedeutungen, den Identitäten oder besser Nicht-Identitäten, der Dinge, der Materialien, des Raums und des eigenen Selbst.

Die Wirklichkeit (und damit auch die Wirklichkeit schulischer, hochschulischer Räume oder Kindertageseinrichtungen) ist nicht „einfach da als etwas, das verändert oder bloß registriert wird, sondern sie ist als inszenierte da, indem wir Handlungen in ihr ausführen und aufführen“ (Waldenfels 2000, 194). Freiheit könnte damit zusammenhängen, „wie wir uns leiblich in der Welt bewegen, wie wir die Welt gestalten und sie strukturieren“ (ebd., 193). Kindertageseinrichtun-

gen, Schulen, Hochschulen sind durch viele Strukturen wie Handlungsrou­tinen, Funktionen, Regelsetzungen bestimmt. Mehr Freiheit zu gewinnen, bedeutet die Möglichkeit, „die geschaffenen Strukturen zu übersteigen, um daraus andere zu schaffen“ (Merleau-Ponty 1942/1976, 200; vgl. Waldenfels 2000, 197). Momente von Freiheit gewinnen sich daraus, „Gesichtspunkte zu vervielfältigen und gegen­über vorgegebenen Strukturen verschiedene Möglichkeiten der Strukturierung zu bedenken und zu berücksichtigen“ (Waldenfels 2000, 197). Dieser Gedanke kann für Hochschulräume und Lernwerkstätten wertvoll sein. Es geht darum, etwas „Menschliches“ zu gewinnen, nämlich „mit vieldeutigen Situationen zu leben, etwas zu tun und doch zu wissen, dass das, was ich so deute oder verstehe, nicht alle Möglichkeiten ausschöpft [...]“ (ebd., 198f.).

Gegenüber pädagogischen Gruppen-, Klassen-, Seminarräumen könnte man entsprechend sagen, dass ihr bildender Sinn bei den Irritationen und Indifferenzen beginnt, die eine räumliche und kommunikative Offenheit provozieren, und dass er dort endet, wo sich die Gefordertheiten des Raumes in regelhaftem Nachvoll­zug erschöpfen. Für den Raum als *Werkstatt* wird dieser Gedanke zentral. Er verweist darauf, dass Hochschulräume – und Lernwerkstätten insbesondere – immer in der Spannung stehen, geordnete Umgebungen zu gestalten, die zugleich Spiel­räume ermöglichen, oder aber in Ordnungen und Strukturen zu erstarren, die Handlungsräume ständig einschränken. Jede pädagogische „Inszenierung“ bleibt durchdrungen von ökonomischen, organisationalen, institutionellen Ordnungen. Dennoch bleibt es eine pädagogische Aufgabe, den Raum, ob er Gruppenraum einer Kindertageseinrichtung, Klassenraum, Seminarraum oder Lernwerkstatt ist, daraufhin zu befragen, wie er Differenzen, Nicht-Identitäten und Spielräume er­öffnen kann.

Literatur

- Bernfeld, Siegfried (1925/1967): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt M.: Suhrkamp.
- Bollnow, Otto Friedrich (1963): *Mensch und Raum*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Deinet, Ulrich & Krisch, Richard: *Subjektive Landkarten*. In: sozialraum.de (1) Ausgabe 1/2009. Online unter: www.sozialraum.de/subjektive-landkarten.php (Abrufdatum 01.04.2016).
- Dung, Andrea; Platte, Andrea; Stieve, Claus & Ullrich, Bernd (2016): *Architektur trifft Didaktik*. Dokumentation. Köln: TH Köln (im Erscheinen).
- Dörpinghaus, Andreas (2009): *Bildung. Plädoyer wider die Verdummung*. In: *Forschung und Lehre*, 16. Jg., 1-14.
- Gehlen, Arnold (1940/1978): *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*. 12. Aufl., Wiesbaden: Athenaion Verlag.
- Jansa, Axel (2013): *Lernwerkstattarbeit im Studium der Kindheitspädagogik – Erleuchtung und Erkenntnis in der Atelierarbeit an der Hochschule Esslingen*. In: Hendrik Coelen & Barbara Müller-Naendrup (Hrsg.): *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerausbildung*. Wiesbaden: Springer Verlag, 93-107.
- Kämpf-Jansen, Helga (2012): *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung*. 3. geringfüg. korr. Aufl., Köln: Salon Verlag.

- Kasper, Hildegard (1976): Erfahrung und Lernen im Raum. In: Hubertus Halbfas, Friedemann Mauerer & Walter Popp (Hrsg.): Lernwelten und Medien. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag, 164-197.
- Kasper, Hildegard (1994): Lernwerkstätten an Hochschulen. Neue Hoffnungsträger für die Lehrerbildung. In: Grundschule, 4, 42-45.
- Latour, Bruno (2000): Die Hoffnung der Pandora. Untersuchungen zur Wirklichkeit der Wissenschaft. Aus dem Englischen von Gustav Roßler. Frankfurt M.: Suhrkamp Verlag.
- Liegle, Ludwig (2010): Didaktik der indirekten Erziehung. In: Gerd E Schäfer; Roswita Staege & Kathrin Meiners (Hrsg.): Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, 11-25.
- Lippitz, Wilfried (1989): Räume – von Kindern erlebt und gelebt. Aspekte einer Phänomenologie des Kinderraumes. In: Wilfried Lippitz & Christian Rittelmeyer (Hrsg.): Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 93-105.
- Merleau-Ponty, Maurice (1942/1976): Die Struktur des Verhaltens. Aus dem Französischen übersetzt und eingeführt durch ein Vorwort von Bernhard Waldenfels. Berlin; New York: Verlag Walter de Gruyter.
- Müller-Naendrup, Barbara (2012): Lernwerkstätten an Hochschulen. Räumliche Botschaften in der Lehrerbildung. In: Hildegard Schröteler-von Brandt; Thomas Coelen; Andreas Zeising & Angela Ziesche. (Hrsg.): Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten. Bielefeld: transcript Verlag, 275-284.
- Müller-Naendrup, Barbara (2013): Lernwerkstätten als „Dritte Pädagogen“. Räumliche Botschaften von Lernwerkstätten an Hochschulen. In: Hendrik Coelen & Barbara Müller-Naendrup (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerausbildung. Wiesbaden: Springer-Verlag, 193-206.
- Paley, Vivian Gussin (1992): Jason – der Junge, der ein Hubschrauber sein wollte. München: Knauer.
- Rittelmeyer, Christian & Parmentier, Michael (2007): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Mit einem Beitrag von Wolfgang Klafki. 3. Aufl., Darmstadt: Wiss. Buchgesell.
- Schmidt, Kai (2004): Das Freispiel und der geordnete Raum. Die Praxis eines Programms. In: Michael-Sebastian Honig; Norbert Schreiber & Magdalena Joos. (Hrsg.): Was ist ein guter Kindergarten. Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim: Juventa Verlag, 157-192.
- Schüllenbach-Bülow, Esther & Stieve, Claus (Hrsg.) (2016): Raum anders erleben. Berlin; Weimar: verlag das netz (im Erscheinen).
- Stieve, Claus (2008): Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Stieve, Claus (2010): Bewegte Bewegter – Bildung in früher Kindheit aus phänomenologischen Perspektiven. In: Gerd E. Schäfer; Roswita Staege & Kathrin Meiners (Hrsg.): Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, 131-146.
- Stieve, Claus (2013): Differenzen früher Bildung in der Begegnung mit den Dingen. Am Beispiel des Wohnens und seiner Repräsentation im Kindergarten. In: Arnd-Michael Nohl & Christoph Wulff (Hrsg.): Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 25. Jg., 91-106.
- Stieve, Claus (2015): Grenzüberschreitungen zwischen Welt und Selbst. Zur leiblich-räumlichen Reflexivität früher Bildungsmomente. In: Malte Brinkmann & Kristin Westphal (Hrsg.): Grenzfahrungen. Phänomenologie und Anthropologie pädagogischer Räume. Weinheim; Basel: Beltz Juventa Verlag, 17-39.
- Waldenfels, Bernhard (2000): Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. Frankfurt M.: Suhrkamp Verlag.

- Waldenfels, Bernhard (2002): Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie Psychoanalyse Phänomentechnik, Frankfurt M.: Suhrkamp Verlag.
- Waldenfels, Bernhard (2004): Phänomenologie der Aufmerksamkeit. Frankfurt M.: Suhrkamp Verlag.
- Wedekind, Hartmut (2013): Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen. In: Hendrik Coelen & Barbara Müller-Naendrup (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden, 21-29.
- Westphal, Kristin (1997): Zwischen Himmel und Erde. Annäherungen an eine kulturpädagogische Theorie des Raumerlebens. Frankfurt M. u.a.: Peter Lang Verlag.
- Wulf, Christoph (2005): Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual. Bielefeld: transcript Verlag.

Hartmut Wedekind und Corinna Schmude

Werkstätten an Hochschulen – Orte des entdeckenden und/oder forschenden Lernens

Abstract

*An Hochschulen finden sich neben Räumen mit der Bezeichnung Lernwerkstatt zunehmend weitere dem Werkstattgedanken folgende Formate innovativer Lernorte. Der vorliegende Beitrag setzt sich mit der Frage auseinander, ob diese hochschulischen Lernräume Orte sind, die zum entdeckenden Lernen in der Tradition der Lernwerkstattarbeit einladen, oder Orte, in denen sich Studierende befähigen, eigene Forschungsprojekte zu initiieren und sich als Forscher*innen in der Anwendung von Forschungsmethoden zu üben. Einführend wird im Rahmen einer Begriffsbestimmung auf die Genese der Begriffe entdeckendes Lernen und forschendes Lernen eingegangen und deren Abgrenzung voneinander herausgearbeitet. Das Begriffsverständnis von Lernwerkstattarbeit und Forschungswerkstatt wird am Beispiel von zwei Lehrveranstaltungsformaten an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin diskutiert. Vom Kompetenzmodell frühpädagogischer Fachkräfte nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) ausgehend wird entwickelt, dass die beiden betrachteten Formate an unterschiedlichen Punkten der Kompetenzentwicklung ansetzen und sich daraus unterschiedliche Rollen der Akteur*innen sowie unterschiedliche Zielstellungen ergeben. Für die Beschreibung der Rollen wird auf das Positionspapier des VeLW (2008) zurückgegriffen. Der Beitrag mündet in einem Plädoyer für die trennscharfe Verwendung des Werkstattbegriffes.*

Einleitung

Aktuell ist zu beobachten, dass an Hochschulen zunehmend Werkstatt-Formate zu finden sind, die sich einerseits auf den inzwischen mehr oder weniger etablierten Begriff Lernwerkstatt beziehen, sich andererseits aber in wesentlichen Bereichen von diesem im eigentlichem Sinne unterscheiden. Der vorliegende Artikel möchte am Beispiel des Vergleichs zweier Lehr-Lern-Formate – der Lernwerkstattarbeit und einer Praxisforschungswerkstatt – zu einer Diskussion anregen, die zu einer weiteren begrifflichen Klärung dieser unterschiedlichen Formate beiträgt. Dabei werden die spezifischen didaktischen Herangehensweisen und die sich daraus ergebenden Einbindungen der jeweiligen Interaktionspartner*innen

in diese beiden Lehr-Lern-Formate betrachtet. Spezielle Räume oder Raumkonzepte werden nicht beleuchtet. Die Autor*innen gehen dabei davon aus, dass mit dem Begriff Lernwerkstatt kein Lehr-Lern-Format, sondern in Anlehnung an das Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten [VeLW] (2008), ein real existierender Raum gemeint ist.

2 Entdeckendes und forschendes Lernen – eine kurze Begriffsbestimmung

2.1 Entdeckendes Lernen

Die erste Lernwerkstatt in Deutschland an der TU Berlin wurde als ein real existierender, speziell eingerichteter Lernraum für Lehrer*innen aufgebaut mit dem Ziel, ihnen zu ermöglichen, ähnlich wie Kinder zu lernen, um auf der Grundlage der dabei gemachten Erfahrungen Kinder besser beim Lernen begleiten zu können (vgl. Ernst 1993, 18). Von zentraler Bedeutung für den Aufbau dieser ersten Lernwerkstatt und dann folgender war dabei ein Lernverständnis, das sich am Begriff des entdeckenden Lernens orientierte. Mit der Gründung von Lernwerkstätten wurde der Versuch unternommen, entdeckendem Lernen eine materialisierte, personalisierte und lerntheoretisch fundierte ‚Behausung‘ zu geben. In dieser fanden Pädagog*innen einen mehr oder minder geschützten Raum, um Prozesse des entdeckenden Lernens selber zu gestalten, zu reflektieren und in ihre Arbeit mit ihren Schüler*innen zu transferieren. Wichtige Impulse für den neuen Ansatz eines Lehr- und Lernverständnisses, welches sich in vielerlei Hinsicht radikal gegen traditionelles Unterrichten richtete, kamen einerseits aus der von Bruner (1981) entwickelten Idee und der von ihm darin beschriebenen Merkmale des entdeckenden Lernens wie Transferförderung, Problemlösefähigkeiten, intuitives Lernen und Förderung der intrinsischen Motivation. Andererseits wurde bereits in den 1980er Jahren in Deutschland die anglo-amerikanische Diskussion über „enquiry“ oder „inquiry“, „open education“ und „informal learning“ in den Diskurs über Veränderungen von Lehr- und Lernprozessen aufgenommen.

In der Zwischenzeit entstanden eine Vielzahl von Lernwerkstätten in Hochschulen, Schulen und Kitas mit sehr unterschiedlichen Profilen. Diese beziehen sich alle mehr oder weniger auf die Ursprünge der Lernwerkstattentwicklung in Deutschland und die damit verbundene lerntheoretische Rahmung. Dabei wurde und wird oftmals nicht explizit zwischen der Lernwerkstatt als Raum und Lernwerkstattarbeit als Lehr-Lern-Format unterschieden. Diese begriffliche Unklarheit zwischen Raum und Lehr-Lern-Format führt heute noch zu Missverständnis-

sen, denen mit dem Versuch einer klaren Begriffsbestimmung in 2008¹ entgegengetreten werden sollte.

Zocher (2001) formulierte den lerntheoretischen Rahmen für Lernwerkstattarbeit folgendermaßen:

„Vielmehr steckt hinter diesem traditionsreichen Ansatz eine dezidierte Haltung der Welt und dem Menschen gegenüber. Sie kommt in der Betrachtung von Lernprozessen in folgenden Prinzipien und Annahmen zum Ausdruck:

Lernen ist ein Prozess, der von der Suche nach Sinn und Verstehen seitens der Lernenden geprägt ist:

- Lernen geht von eigenen Interessen und Fragen aus und wird als persönlich bedeutsames Tun verstanden; dabei spielen Irritationen durch die Umwelt eine Rolle;
- Lernende sind Lenker, Richtungsgeber ihrer Lernprozesse und entwickeln ihre eigenen Arbeits- und Erkenntniswege;
- Lernen stellt eine aktive Auseinandersetzung des Lernenden mit der Welt dar und braucht den direkten Dialog mit der „Sache“ (Lerngegenstand);
- Lernen basiert auf Vorerfahrungen und bereits vorhandenen Denkkonzepten;
- Lernen ist ein komplexer Prozess, der sich nicht in kognitive, affektive, soziale etc. Elemente aufspalten lässt;
- Lernen stellt einen individuellen Prozess dar: Es gibt keine zwei gleichen Lernwege.

Lernen im schulischen Zusammenhang wird daher als persönlich bedeutsamer Aneignungsprozess in einem sozialen Kontext verstanden, der durch eine anregende Lernumgebung, die vielfältige Zugänge zur Welt ermöglicht und eine dialogische Lernbegleitung unterstützt wird.“ (o.S.)

2008 unternahm der VeLW den Versuch, die inzwischen inflationär gebrauchten Begrifflichkeiten zu ordnen und die Begriffe Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit sowie die lerntheoretische Basis für Lernwerkstattarbeit zu beschreiben. Sehr klar wurde im Positionspapier des inzwischen nicht mehr aktiven Verbundes die lerntheoretische Basis für Lernwerkstattarbeit in Anlehnung an Reich (2008) definiert; im Sinne des moderaten Konstruktivismus, der Lernen als eigenverantwortlichen, sozialen, kumulativen und individuellen Prozess der Neukonstruktion von Welt versteht.

Weiterhin wurden im Positionspapier die Rollenbeschreibungen der Lernenden und der das Lernen Begleitenden vorgenommen. Auch wird in diesem Positionspapier dem entdeckenden Lernen ein großer Raum eingeräumt. Insbesondere für die folgende Gegenüberstellung der zwei oben benannten Formate der Werkstattarbeit stellt die Rollenbeschreibung in Bezug auf die Lernenden für die

¹ Siehe Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) zu „Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit“ (vgl. VeLW 2008).

Autor*innen eine gute Grundlage für die differenzierte Betrachtung beider Ansätze dar:

„1. Fragen lernen

- Die Lernenden werden ermutigt, sich selbst Fragen zum Gegenstand/Thema zu stellen und ihre eigenen Fragen ernst zu nehmen.
- Die Lernenden sind in ihren Fragen nicht an die Grenzen von Unterrichtsfächern oder wissenschaftlichen Disziplinen gebunden.
- Den Lernenden wird kein verpflichtender Fragenkatalog vorgegeben.

2. Selbständiges und selbstverantwortliches Arbeiten

- Die Lernenden suchen selbst nach Antworten/Lösungen auf ihre Fragen.
- Es gibt keinen vorgegebenen Lernweg (entdeckendes Lernen).
- Es gibt nicht immer nur ein „richtiges“ Ergebnis.
- Unterschiedliche Lernwege und verschiedenartige Ergebnisse werden gewertschätzt.
- Die Lernenden übernehmen die Verantwortung für ihr Lernen und Handeln.

3. Individuelles und gemeinsames Arbeiten

- Die Lernenden gestalten selbst das jeweilige Maß an individuellem und gemeinsamem Arbeiten.
- Sie beraten sich gegenseitig.
- Jeder einzelne Lernende wird als Subjekt wahrgenommen und respektiert.

4. Reflexion und Dokumentation des eigenen Lernprozesses

- Die Lernenden nehmen den eigenen Lernweg bewusst wahr.
- Die Lernenden rekonstruieren den eigenen Lernprozess.
- Der individuelle und/oder gemeinsame Lernprozess wird reflektiert.
- Die Ergebnisse der Lernarbeit und der Reflexion des Lernprozesses werden dokumentiert.“ (VeLW 2008, 8)

Für Zocher (2001) bedeutet entdeckendes Lernen „sich auf den Weg machen, um die Dinge und Menschen um sich herum besser begreifen zu lernen.“ (o.S.) Diese Aussage verdeutlicht eine Grundintention von Lernwerkstattarbeit – auch in den Hochschulen. Im Folgenden werden wir darauf noch einmal eingehen, wenn es um mögliche, von uns identifizierte unterschiedliche Vorstellungen in Bezug auf die Verortung von Forschungswerkstätten und Lernwerkstattarbeit im Kontext der Ausbildung künftiger Pädagog*innen gehen wird.

2.2 Forschendes Lernen

Der Begriff forschendes Lernen wurde u.E. am Beginn der Lernwerkstattentwicklung in Deutschland nicht verwendet, auch wenn später beide Begrifflichkeiten gemeinsam oft sogar synonym genutzt wurden.

Der Begriff ‚forschendes Lernen‘ wurde 1970 auf der Bundesassistentenkonferenz² in Anlehnung an das humboldtsche Ideal der Universität entwickelt, in dem Forschung und Lehre eine Einheit bilden sollen, und als ein maßgebliches hochschuldidaktisches Prinzip für eine moderne, demokratische Hochschule konzipiert. In vielen Veröffentlichungen wurde es beschworen und in verschiedenen Kontexten, in den letzten Jahren wieder zunehmend, ansatzweise umgesetzt (vgl. auch Wildt 2002, Huber et al. 2009).

Während noch im Jahr 1986 der Wissenschaftsrat in seinem Konsektivmodell des Studienaufbaus dafür eintrat, das Studium auf die Vermittlung von Kenntnissen auszurichten, kann die in 2000 und 2001 vorgelegten „Empfehlung zur Einführung neuer Studienstrukturen“ und „Empfehlung zur künftigen Struktur der Lehrerausbildung“ des Wissenschaftsrates als Kehrtwende hin zu einer Hochschuldidaktik gesehen werden, bei der das ‚forschende Lernen‘ „langsam hoffähig“ und in den Fokus von akademischer Qualität von Lehre gerückt wurde (vgl. Hildebrandt et al. 2014, 81).

Huber definierte 2009 forschendes Lernen wie folgt:

„Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“ (Huber 2009, 11).

Hellermann (2015) veröffentlicht auf dem Online-Portal der Ruhr-Universität folgende Thesen zum forschenden Lernen:

- „Forschendes Lernen ermöglicht Studierenden Lernprozesse im Format der Forschung.
- Lernende werden befähigt, subjektiv Neues zu erforschen und so gleichzeitig sowohl mit wissenschaftlichen Arbeitsprozessen vertraut zu werden, als auch nachhaltig Wissen und Erkenntnisse zu gewinnen. (...)
- Das Prinzip Forschendes Lernen zielt auf wissenschaftliche Handlungskompetenz ab und betont und verknüpft theoretische und praktische Seiten des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses.
- Beim Forschenden Lernen geht es darum, in der Begegnung mit wissenschaftlich forschenden Arbeitsprozessen die Bedeutung von Theoriewissen zu erfahren, den Um-

2 Die Bundesassistentenkonferenz (BAK) wurde als hochschulpolitische Interessenvertretung des „akademischen Mittelbaus“ am 29. März 1968 in Marburg gegründet. In der Zeit ihres Wirkens hat sie viel beachtete Konzepte zur Reform der Hochschulen und zur Studienreform entwickelt und in die öffentliche Diskussion gebracht. 1974 löste sie sich selbst auf.

gang damit zu erlernen und sich an der Entstehung und Weiterentwicklung dieses Wissens zu beteiligen.

- Als Resultat Forschenden Lernens steht kein „träges Wissen“, das relativ schnell in Vergessenheit zu geraten droht, sondern „Können“, das in neuen Situationen eingesetzt werden kann. Man könnte das „Tiefes Lernen“ nennen.“ (o.S.)

Wildt/Schneider gehen davon aus, dass es eine Analogie zwischen Forschungs- und Lernprozessen gibt, und betonen zugleich, dass aus ihrer Sicht eine grundlegende Differenz zwischen den Bezugssystemen ‚Forschen‘ und ‚Lernen‘ besteht. Während Forschen auf einen originären Erkenntnisgewinn innerhalb eines Wissenschaftssystems abzielt, ist ihrer Meinung nach Lernen auf subjektiv neuen bzw. bedeutsamen Erkenntnisgewinn angelegt (Schneider & Wildt 2009, 53-68).

3 Lernwerkstattarbeit und Forschungswerkstatt – eine kurze Begriffsbestimmung

In der Lernwerkstattarbeit an Hochschulen geht es vor allem darum, pädagogische Handlungskompetenzen von Studierenden in Bezug auf ihr späteres Betätigungsfeld über Prozesse erfahrungsorientiert zu hinterfragen und zu modifizieren. Die Methode, mit der dies ermöglicht wird, wird Lernwerkstattarbeit genannt (vgl. VeLW 2008, 5). In der Regel handelt es sich dabei um begleitete, theoriegeleitete und -begleitende sowie reflexive Lernprozesse. Im Rahmen von Lernwerkstattarbeit nähern sich Studierende interessanten Phänomenen/Fragestellungen an. Selbstständig versuchen sie individuell oder auch in Gruppen diese zu ergründen oder erste eigene Antworten zu finden. Ihre Lernwege sind weder methodisch vorbestimmt noch durch die Lehrenden determiniert. Ein wesentliches Ziel des Lernens und Studierens in Lernwerkstätten besteht darin, dass sich die Studierenden selbst als Lernende erfahren und ihr Lernen auch reflektieren. Ihr Lernen findet in einem Raum statt, der mehr oder weniger Anregungen zum Explorieren und Erkunden gibt und in dem vielfältige Materialien dieses Handeln provozieren. Speziell in der (Aus-)Bildung von zukünftigen Pädagog*innen kommt den Lernwerkstätten eine Art Doppeldeckerfunktion zu (Franz et al. 2016, 56). Zum einen bieten sie den Studierenden die Gelegenheit, sich interessanten Phänomenen zu nähern, eigene Ideen und Fragestellungen zu entwickeln und diese individuell zu beantworten. Dabei erleben sie sich als aktiv Lernende und erfahren zugleich, wie das in der Lernwerkstatt arrangierte Lernsetting sowie die Art und Weise der Lernbegleitung das eigene Lernen beeinflusst. Zum anderen bietet die Reflexion dieser Erfahrungen vielfältige Möglichkeiten eines individuellen Transfers in Bezug auf die Anbahnung eigener pädagogischer Handlungskompetenzen. In dem beschriebenen Setting sind die Subjekte des Lernens zugleich auch Objekte eines Lernens

über das Lernen und Lernbegleitens. Die Beobachtenden sind zugleich auch diejenigen, die sich selbst oder diejenigen beobachten, mit denen sie interagieren. Die Anbahnung neuer Erkenntnisse erfolgt über die empirische Auswertung der Erfahrungen und die damit verbundene kritische Auseinandersetzung mit didaktischen, lernpsychologischen und pädagogischen Theorien. Es geht in erster Linie nicht darum, Erkenntnisse zu generieren, die auch für Dritte interessant sind, sondern darum, sich selbst als Lernende*r zu verstehen, sich neue Kenntnisse in Bezug auf den Lerngegenstand, der sich um ein entsprechendes Phänomen rankt, anzueignen und didaktische sowie pädagogische Erkenntnisse in Bezug auf das eigene pädagogische Handeln herzustellen. Das Studieren in Hochschullernwerkstätten kann – so verstanden, wie oben beschrieben – damit ein großes Potenzial entwickeln, bereits während des Studiums pädagogische Handlungskompetenz anzubahnen bzw. auszubilden.

In mehreren Artikeln setzen sich Schneider und Schwarzkopf, Hildebrandt et al. (2013, 2014) damit auseinander, neuere Formate von Werkstätten mit dem inzwischen etablierten Begriff Lernwerkstatt in Verbindung zu bringen. So versuchten Schneider und Schwarzkopf (2013), Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Lernwerkstatt und Forschungswerkstatt aufzuzeigen. Folgende Kategorien setzten sie als Vergleichshorizonte an:

- „Grundlegendes Lernkonzept,
- Lern- und Forschungsgegenstand,
- Bedeutung von Raum und Material,
- Bedeutung des Gegenstandes sowie
- Rolle des Lehrenden“

(Schneider & Schwarzkopf 2013, 176).

Auch wenn an dieser Stelle nicht näher auf eine kritische Reflexion dieser Position eingegangen werden kann, ist das weitere Ringen um eine klare Begriffsbestimmung innerhalb der ‚Werkstattcommunity‘ anzuregen.

In Lernwerkstätten geht es vor allem um die Generierung von Handlungswissen, welches in der Regel im handelnden Umgang und Interaktion mit Dingen, Sachverhalten und Kommiliton*innen individuell angeeignet wird. Wie in den drei folgenden, zufällig ausgewählten Selbstbeschreibungen von Forschungswerkstätten dreier Universitäten herausgestellt wird, geht es in Forschungswerkstätten eher darum, Forschungsmethoden kennenzulernen und diese dann auf Problemfelder anzuwenden, um entsprechende Erkenntnisse zu gewinnen, die in der Regel auch für Dritte interessant sein könnten:

- „Ziel ist die Qualifizierung der Teilnehmenden im Hinblick auf Inhalte und Methoden der qualitativen empirischen Sozialforschung.“³
- „Methodologische und methodische Fragen werden auf der Basis konkreter Forschungsanliegen/konkreten Datenmaterials erörtert mit dem Ziel, dass die aktiv Teilnehmenden für ihr weiteres Forschungsvorgehen profitieren und in ihrem Arbeitsprozess Fortschritte verzeichnen können.“⁴
- „In der Forschungswerkstatt werden Studierende und LehrerInnen bei ihren Forschungsvorhaben umfassend (d.h. hinsichtlich Planungs-, Durchführungs- und Auswertungsmodalitäten) beraten.“⁵

An Hand dieser Zitate wird deutlich, dass die Unterschiede zwischen Lernwerkstatt und Forschungswerkstatt relativ groß sind. Während eine Lernwerkstatt einen real existierenden Raum darstellt und keine Methode beschreibt, wird eine Forschungswerkstatt eher als ein Lehr- bzw. Lernformat an Hochschulen verstanden, das unabhängig von einem dafür eingerichteten Raum realisiert werden kann. Wenn überhaupt, ist der Vergleich der Lernwerkstattarbeit mit der Forschungswerkstatt möglich, wobei auch hier die Unterschiede in der Zielsetzung sehr genau beachtet werden müssten. Im Interesse einer akademischen Aufwertung der beiden Lehr-Lern-Formate sollte es nicht um eine Gegenüberstellung derselben gehen, sondern eher um die Präzisierung der Begriffe, um ihre jeweilige Bedeutsamkeit im Kontext von Hochschullehre herauszustellen.

4 Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen in Werkstätten

Die Bedeutung des Handelns als eine notwendige Facette von Kompetenz dokumentiert sich anschaulich im nachfolgenden Kompetenzmodell. Dem von Fröhlich-Gildhoff et al. (2014b) entwickelten Modell für die Beschreibung der (Handlungs-)Kompetenz frühpädagogischer Fachkräfte (vgl. Abb. 1) folgend, kann diese differenziert werden in dispositionelle Handlungsgrundlagen und den performativen Handlungsvollzug (vgl. Schmude & Pioch 2015). Eine kompetenzorientierte (Aus-)Bildung sollte somit sowohl die Aneignung von theoretischem Wissen als handlungsleitendem Wissen als auch das bewusste Reflektieren von implizitem Erfahrungswissen in konkreten Situationen umfassen. Lernwerkstat-

3 Forschungswerkstatt Universität Leipzig (o.J.): Forschungswerkstatt. URL: <http://www.erzwiss.uni-leipzig.de/forschung/forschungswerkstatt> (Abrufdatum: 05.01.2016).

4 Mruck, Katja/Mey, Günter (o.J.): Berliner Methodentreffen – Arbeitsformen: Forschungswerkstätten. URL: <http://www.qualitative-forschung.de/methodentreffen/angebot/fw/> (Abrufdatum: 05.01.2016).

5 Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2016): Forschungswerkstatt Schule und LehrerInnenbildung. URL: <https://www.uni-oldenburg.de/forschungswerkstatt> (Abrufdatum: 05.01.2016).

arbeit bietet in besonderer Weise Lern- und Erfahrungsräume, in der Handeln zum Ausgangspunkt der Wissensaneignung wird (vgl. Wedekind 2013, 23f.).

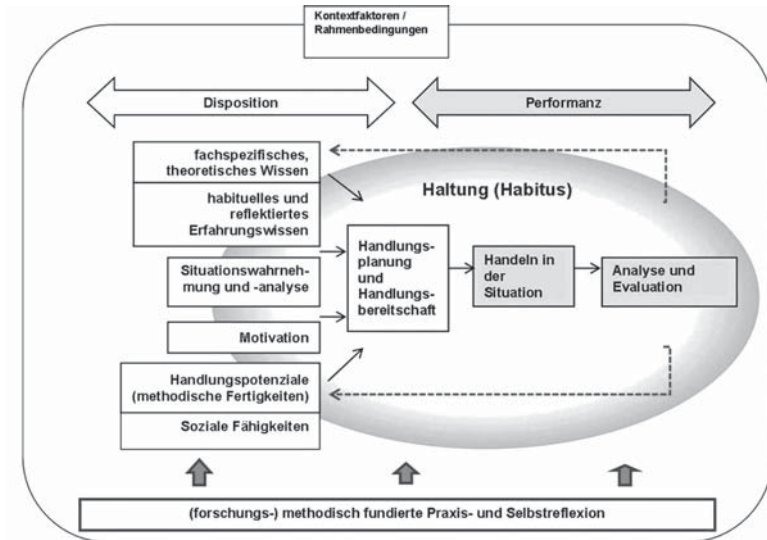


Abb. 1: Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch (2011, überarb. Fassung 2014a; aus: Fröhlich-Gildhoff et al. 2014a, 22).

Unter Rückgriff auf dieses Modell soll im Folgenden die Bedeutung der Unterscheidung zwischen dispositioneller und performativer Kompetenzorientierung für eine differenzierte Bestimmung des Potenzials der Formate Lernwerkstattarbeit und Forschungswerkstatt für die Anbahnung und Ausbildung von Kompetenzen am Beispiel zweier Lehrveranstaltungen an der Alice-Salomon Hochschule Berlin beschrieben werden.

5 Lern- und Forschungswerkstatt an der Alice-Salomon-Hochschule

5.1 Die naturwissenschaftliche Lernwerkstatt im Bachelor-Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“

Die naturwissenschaftliche Lernwerkstatt der Alice Salomon Hochschule ist ein Raum, in dem Studierende die Gelegenheit erhalten, in einer vorbereiteten Lernumgebung handelnd Phänomene entdeckend zu hinterfragen und sie

im Kontext von determinierenden naturwissenschaftlichen Wirkmechanismen/Sachverhalte zu verstehen. Im Seminar „Naturwissenschaften und ihre spezifische Didaktik im Elementar- und Grundschulbereich“ bereiten Studierende für ihr Kommiliton*innen und später auch Kinder in der Lernwerkstatt Lernarrangements vor, in denen entdeckend Phänomene naturwissenschaftlich erkundet werden können. In der Regel beginnen diese Entdeckungen nach einer kurzen Orientierung im Raum und der Wahrnehmung von bereitgestellten Dingen und Sachverhalten explorierend. Nach anfänglichen ersten tastenden Versuchen entwickeln die Studierenden Ideen und erste Vermutungen, denen dann die Planung eines Versuchs oder Experiments folgt, mit dem dem Phänomen auf den Grund gegangen werden kann. In intensiven Gesprächen – meist in kleinen Gruppen – werden erste vorläufige Erkenntnisse ausgetauscht, die in folgenden Handlungen konkretisiert werden. In zwei unterschiedlichen Rollen begegnen sich die Studierenden. Einmal in der Rolle des/der Lernbegleitenden, der/die eine Lernumgebung vorbereitet, in der ihre/seine Kommiliton*innen während des Seminars sich mit naturwissenschaftlichen Fragestellungen auseinandersetzen können. Ein anderes Mal agieren sie als Lernende*r selbst. In beiden Rollen dringen die Studierenden tief in die jeweiligen Themen ein und erschließen sich über ihr konkretes Handeln fachspezifisches Wissen. In der Rolle der Lernbegleitung setzen sie sich mit didaktischen Fragestellung auseinander, planen pädagogisches Handeln und reflektieren dieses gemeinsam mit ihren Kommiliton*innen. In der Rolle der Lernenden erfahren sie, wie Lernumgebungen und Lernbegleitung das eigene Lernen beeinflussen. Diese Erfahrungen fließen dann in ihre Arbeit als Lernbegleiter*innen wieder ein. Sowohl fachwissenschaftliches als auch pädagogisches und didaktisches Wissen werden über Selbstreflexionsprozesse generiert und fließen zugleich wieder in den Bereich der Performanz zurück. In der Lernwerkstattarbeit im Rahmen des Seminars ist das ‚Handeln in der Situation‘ (s. Abb. 1) der Ausgangspunkt von Bildungsprozessen, die zum Ziel die Ausbildung von pädagogischer Handlungskompetenz der Studierenden haben. Die Entwicklung pädagogischer Handlungskompetenz setzt damit an den performativen Kompetenzaspekten an, die im Zuge der von Dozent*innen begleiteten fundierten Praxis- und Selbstreflexionsprozesse zu einer Ausdifferenzierung der dispositionellen Handlungsgrundlagen führen (vgl. ausführlich dazu Wedekind 2013, 25ff.).

Die Fokussierung der performativen Kompetenzaspekte in der Lernwerkstattarbeit bedingt spezifische Rollenzuschreibungen der Interaktionspartner*innen in der Lernwerkstattarbeit, die wie folgt unter Rückgriff auf das Positionspapier des VeLW (2008) beschrieben werden können (vgl. Wedekind 2006). Dieses didaktische Konzept erfordert, dass die Studierenden

– selbstbestimmt, eigenverantwortlich und individuell entsprechend ihrer Lernvoraussetzungen lernen,

- eigenen Ideen nachgehen und Alltagswissen/-erfahrungen einbringen,
- von- und miteinander in wechselnden Gruppen und in forschenden Dialogen lernen,
- kreativ und angstfrei an die Bewältigung von Aufgaben herangehen,
- sich mit der eigenen Expertise einbringen,
- lernen, ihr eigenes Lernen zu beobachten und zu reflektieren und dass “Fehler“ und Umwege von allen Interaktionspartner*innen als zum Lernen dazugehörig betrachtet werden.

Die Aufgabe der Dozent*innen ist es Lernbegleiter*innen zu sein, d.h. sie

- konzipieren, organisieren, arrangieren, strukturieren die Lernumgebung,
- begleiten, beobachten, analysieren und reflektieren die Lernwege,
- beraten durch Hilfestellung und gemeinsame Fehlersuche im Kontext gemeinsam geteilten Denkens (Forscherdialog),
- geben Impulse/Anregungen, die offen sind und verschiedene Lösungswege bieten,
- ermöglichen das Lernen in Gruppen und den Dialog der Studierenden untereinander,
- ermöglichen, verschiedene Lösungswege zu finden, und motivieren, diese auch zu gehen,
- wertschätzen die Eigeninitiative und ermutigen zum Einbringen der vorhandenen Expertise,
- entwickeln eine systematische Rückmeldekultur.

5.2 Die Praxisforschungswerkstatt im Master-Studiengang „Praxisforschung in der Sozialen Arbeit und Pädagogik“

Die Praxisforschungswerkstatt im Master-Studiengang „Praxisforschung in der Sozialen Arbeit und Pädagogik“ umfasst drei Semester und untergliedert sich in zwei Abschnitte. Ziel der Praxisforschungswerkstatt ist es, Methoden für die empirische Forschung, Evaluationsforschung und Praxisforschung systematisch zu vermitteln und zu vertiefen (Rätz et al. 2015). Die Studierenden sollen befähigt werden, eigenständig empirische Forschungsvorhaben zu planen und durchzuführen. Die Praxisforschungswerkstatt bietet Raum, sich mit wissenschaftlichen Erkenntnissen kritisch auseinanderzusetzen und sich in der Präsentation von Forschungsbefunden und ihrer Diskussion zu üben. Die systematische Vorbereitung auf die Masterarbeit erhält im zweiten Teil der Werkstatt besondere Bedeutung, (vgl. Rätz et al. 2015, 14ff.). Mit diesen im Modulhandbuch präzise beschriebenen Zielsetzungen setzt dieses Lehrveranstaltungsformat explizit an dispositionellen Kompetenzaspekten an. Die performativen Kompetenzaspekte der Forschungswerkstatt konzentrieren sich darauf, Kenntnisse und gegenstandsangemessene forschungsmethodische Zugänge anzuwenden und so Wissensbestände zu den Standards

und Gütekriterien qualitativer und quantitativer Forschung zu vertiefen. Diese Zielstellung korrespondiert mit der Definition des forschenden Lernens nach Huber (2009, 11) und dessen Untersetzung durch Hellermann (2015). So könnte beispielsweise eine explizite Zielstellung einer Praxisforschungswerkstatt darin bestehen, die einzelnen Etappen des Zyklus der Praxisforschung nach van der Donk et al. (2014) kennen zu lernen, sich als dispositionelle Handlungsgrundlage zu eigen zu machen und diese im performativen Handlungsvollzug während des Forschungsprozesses adäquat anzuwenden.

Die Fokussierung der dispositionellen Kompetenzaspekte und die Begleitung der praktischen Umsetzung dieser in einem vorab mit den Dozent*innen abgestimmten Forschungsvorhaben bedingen, dass in der Forschungswerkstatt die primäre Aufgabe der Dozent*innen darin besteht, die Praxisforschungswerkstatt zu leiten, d.h., sie

- konzipieren, organisierten, arrangierten und strukturierten Lernumgebung entsprechend eines gemeinsamen Forschungsthemas u./o. Forschungsmethode,
- begleiten, beobachten, analysieren und reflektieren die Forschungsprozesse,
- beraten durch themen- u./o. methodenbezogene Hilfestellung und gemeinsame Fehlersuche im Forschungsprozess,
- geben Impulse/Anregungen für die Umsetzung im Rahmen der Standards empirischer Sozialforschung,
- ermöglichen das Forschen in Gruppen und den Dialog der Studierenden untereinander,
- ermutigen und ermöglichen, verschiedene Lösungswege zu finden und diese auch zu gehen, soweit sie den Standards empirischer Sozialforschung entsprechen,
- wertschätzen die Eigeninitiative und ermutigen zum Einbringen der vorhandenen Expertise,
- entwickeln eine systematische Rückmeldekultur bzgl. der Forschungsprozesse der Teilnehmenden.

Die Studierenden sind aktive Teilnehmer*innen an der Forschungswerkstatt und bringen sich, ihre bereits im Studium erworbene Expertise und ihr Interesse an empirischer Forschung mit ein. Dabei richtet sich ihre Aktivität auf die Vertiefung ihrer Kenntnisse zum Aufbau und Ablauf empirischer Forschungsvorhaben, d.h., sie

- lernen, selbstbestimmt und eigenverantwortlich eine Forschungsfrage zu entwickeln und umzusetzen,
- lernen entsprechend ihrer Forschungsvorerfahrungen (BA-Abschluss),
- „dürfen“ ethisch verantwortbare Fehler und Umwege im Zyklus der Praxisforschung machen,

- gehen eigenen themen- und/oder methodenbezogenen Ideen nach und bringen Forschungserfahrungen ein,
- lernen von- und miteinander in einer Gruppe, die ein gemeinsames Thema/ eine gemeinsame Methode verbindet, zu forschen,
- gehen kreativ und angstfrei an die Bewältigung von Aufgaben heran,
- bringen sich entsprechend der Forschungsvorerfahrung mit der eigenen Expertise ein,
- lernen ihr Forschen und das Forschen anderer zu beobachten und zu reflektieren.

5.3 Gemeinsamkeiten und Unterschiede

An dieser Stelle möchten wir noch einmal den Gedanken von Wildt und Schneider (2009, 53-68) aufgreifen, die zum einen auf die Analogie zwischen Forschungs- und Lernprozessen verweisen, gleichzeitig aber zum anderen die grundlegende Differenz der Bezugssysteme des Forschens und Lernens hervorheben. Diese Überlegung spiegelt sich deutlich in den beiden vorgestellten Formaten wider: In beiden Formaten sind die Studierenden herausgefordert, aktiv an der Gestaltung der Inhalte teilzuhaben, sich mit ihren Vorerfahrungen bzw. ihrer Expertise einzubringen und das eigene Handeln zu reflektieren. In beiden Formaten begleiten die Dozent*innen die Studierenden in ihrem Tun. Legt man jedoch für die Rollenbeschreibungen das Positionspapier des VeLW (2008) (vgl. Wedekind 2006) zu Grunde, wird deutlich, dass für die Beschreibung der Aktivitäten der Akteur*innen in den Praxisforschungswerkstätten eine Ergänzung der allgemeinen Rollenbeschreibungen zwingend erforderlich ist. Das Handeln der Akteur*innen in einer Praxisforschungswerkstatt kann nicht losgelöst von den formalen Standards wissenschaftlichen Arbeitens und Forschens betrachtet werden, die mit Blick auf das oben dargestellte Kompetenzmodell sowohl die Handlungsplanung und Handlungsbereitschaft als auch das Handeln in der Situation sowie die Analyse und Evaluation des Handlungsvollzugs determinieren. Souverän mit eben diesen Standards umgehen zu können ist neben der Generierung neuer Erkenntnisse letztlich die Zielstellung des Formats. Frei wählbar ist in diesem Kontext zwar der Gegenstand des Erkenntnisinteresses, der forschungsmethodische Zugang jedoch nur innerhalb der methodologischen und methodischen Standards. D.h., die Vermittlung dieser Standards (dispositioneller Kompetenzaspekt: fachspezifisches theoretisches Wissen und reflektiertes Erfahrungswissen, vgl. Abb. 1) sowie ihrer adäquaten Umsetzung (dispositioneller Kompetenzaspekt: Handlungspotenziale i.S. von methodischen Fertigkeiten, vgl. Abb. 1) sind sowohl Ausgangspunkt als auch Zielstellung der hier beschriebenen **Praxisforschungswerkstatt** und fokussieren damit deutlich den Aspekt der dispositionellen Kompetenzorientierung. Dies erfordert auch, dass die Dozent*innen die Studierenden nicht nur begleiten, sondern auch anleiten bzw. die Praxisforschungswerkstatt leitend steuern.

Im Rahmen der Lernwerkstattarbeit in der o.g. **naturwissenschaftlichen Lernwerkstatt** wird konsequent von der Begegnung mit einem Phänomen/Gegenstand ausgegangen, weder die Orientierung in der Lernumgebung, das explorierende Erkunden noch das vertiefte Explorieren (vgl. Wedekind 2016) wird vorab an bestimmten Standards ausgerichtet, d.h., die Begegnung mit dem Phänomen/Gegenstand kommt in der Regel ohne Vorbedingungen (spezifische Kenntnisse zum Sachverhalt, ein bestimmtes Methodenrepertoire u.ä.) aus. Im performativen Handlungsvollzug kristallisieren sich dann phänomen- oder gegenstandsbezogene Vermutungen heraus, die dann die weitere Handlungsplanung und -bereitschaft aktivieren und zu neuen Handlungen, deren Analyse und Evaluation in der Situation führen. Erst in der Reflexion des Prozesses rücken dispositionelle Kompetenzaspekte in den Fokus. Dabei geht es jedoch nicht um den Erkenntnisgewinn für Dritte oder die adäquate Umsetzung forschungsmethodischer Standards, sondern um den eigenen Erkenntnisgewinn in Bezug auf das eigene Lernen und in Bezug auf die Befähigung zur Selbstreflexion desselben. Zum anderen trägt der Erkenntnisgewinn dazu bei, sowohl sachbezogene theoretische als auch lernmethodische Kenntnisse zum jeweiligen Sachverhalt (Phänomen/Thema) im Prozess des Handelns auszubilden. Insbesondere aber trägt er dazu bei, dass die Studierenden ausgehend von ihren konkreten, reflektierten Erfahrungen habituelles und reflektiertes Erfahrungswissen generieren. Dies befähigt sie, selber wieder performativ zu werden und Handlungen zu planen sowie diese auf der Grundlage eigener, empirisch reflektierter Theorien zu realisieren. Eigene reflektierte Lernerfahrungen stellen somit die Grundlage für den Transfer ins pädagogische Handeln dar und schließen den Kreis der Kompetenzentwicklung, der mit Performanz begann, über die Evaluation und Selbstreflexion zur Erweiterung der Dispositionen führte und als qualifiziertes Handlungswissen zurück in den Bereich der Performanz führt.

6 Fazit

Um zu entscheiden, ob Werkstätten an Hochschulen Orte des entdeckenden und/oder forschenden Lernens sind, muss zunächst differenziert betrachtet werden, ob mit dem Begriff Werkstatt ein spezifischer Raum oder ein spezifisches Lehr-Lern-Format gemeint ist. Die Lernwerkstatt als Raum stellt ein ganz spezielles Lernsetting bereit, in dem Lernwerkstattarbeit als ein über ihre lerntheoretische Rahmung definiertes Lehr-Lern-Format realisiert wird. Zocher (2001) beschreibt akzentuiert Lernen i.S. der Lernwerkstattarbeit als einen Prozess, „der von der Suche nach Sinn und Verstehen seitens des Lernenden geprägt ist“ (o.S.). Bei anderen an Hochschulen verorteten Werkstätten (z.B. Forschungswerkstätten) geht es vor allem um ein Lehr-Lern-Format. Dies trifft auch für die hier vorgestellte Praxisforschungswerkstatt zu. Vor diesem Hintergrund werden in dem vorliegenden

Artikel nicht die Lernwerkstatt und Forschungswerkstatt einander gegenübergestellt, sondern die Lernwerkstattarbeit und die Forschungswerkstatt als spezifische Lehr-Lern-Formate. Hierbei erwies sich für eine Analyse der Spezifik der beiden Lehr-Lern-Formate das Kompetenzmodell frühpädagogischer Fachkräfte nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2014b) als hilfreiche Folie für eine differenzierte Beschreibung der Ausgangspunkte der in den Formaten angezielten Kompetenzentwicklung. Für eine weitere differenzierende Betrachtung der Formate wurde auf die Rollenbeschreibung der in den beiden Formaten aktiven Akteur*innen an Hand des Positionspapier des VeLW (2008) zurückgegriffen.

Es konnte herausgearbeitet werden, dass sich die beiden Lehr-Lern-Formate Lernwerkstattarbeit und Forschungswerkstatt grundsätzlich unterscheiden:

In Lernwerkstätten und der in Lernwerkstätten vorrangig realisierten Lernwerkstattarbeit 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. In Forschungswerkstätten geht es vor allem darum, das Forschen zu lernen und sich zu befähigen, das angeeignete Wissen dem Forschungsgegenstand entsprechend adäquat anzuwenden und neue Erkenntnisse zu generieren. Beide Werkstattformate gehören in eine zeitgemäße akademische Ausbildung von zukünftigen Pädagog*innen, da sie sich gegenseitig ergänzen und zugleich auf unterschiedlichen Wegen zur Ausbildung von pädagogischer Handlungskompetenz beitragen.

Literatur

- Bruner, Jerome (1981): Der Akt der Entdeckung. In: Heinz Neber (Hrsg.): Entdeckendes Lernen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Donk van der, Cyrilla; Lanen van, Bas & Wright, Michael T. (Hrsg.) (2014): Praxisforschung im Sozial- und Gesundheitswesen. Bern: Verlag Hans Huber.
- Ernst, Karin (1993): Lernwerkstätten – eine Übersicht. In: Karin Ernst & Hartmut Wedekind (Hrsg.): Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich. Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 91. Frankfurt: Der Grundschohverband.
- Franz, Eva-Kristina & Sansour, Teresa (2016): Alle(s)drin? – Lernwerkstattarbeit und Professionalisierung im Kontext von Inklusion. In: Corinna Schmude & Hartmut Wedekind (Hrsg.): Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 56-64.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris & Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzentwicklung von Frühpädagoginnen in Aus- und Weiterbildung. In: Frühe Bildung. Göttingen: Hogrefe Verlag, 22-30.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris; Pietsch, Stefanie; Köhler, Luisa & Koch, Maraike (2014a): Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden. Freiburg: Verlag FEL.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Weltzien, Dörte; Kirstein, Nicole; Pietsch, Stefanie & Rauh, Katharina (2014b): Expertise „Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis“ erstellt im Kontext der AG „Fachkräftegewinnung für die Kindertagesbetreuung“ in Koordination des BMFSFJ. Berlin: BMFSFJ.

- Hellermann, Klaus (2015): „Thesen zum Thema „Forschendes Lernen“. Online unter: <https://dbs-lin.ruhr-uni-bochum.de/lehreladen/lehrformate-methoden/forschendes-lernen/> (Abrufdatum: 20.09.2015).
- Hildebrandt, Elke; Nieswandt, Martina; Schneider, Ralf; Radtke, Monika & Wildt, Johannes (2014): Werkstätten als Raum für „Forschendes Lernen“ in Hochschulbildung (2014). In: Elke Hildebrandt; Markus Peschel & Markus Weißhaupt (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 80-99.
- Huber, Ludwig; Hellmer, Julia & Schneider, Frederik (2009) (Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Huber, Ludwig (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Ludwig Huber; Julia Hellmer & Frederik Schneider (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 9-36.
- Rätz, Regina; Theiler, Astrid & Jelitzki, Jana (2015). Modulhandbuch Masterstudiengang Praxisforschung in Sozialer Arbeit und Pädagogik. Online unter: https://www.ash-berlin.eu/fileadmin/user_upload/pdfs/Studienangebot/Master/Praxisforschung_in_Sozialer_Arbeit_und_P%C3%A4dagogik/Modulhandbuch_MA_PSP_September_2015.pdf (Abrufdatum: 05.01.2016).
- Reich, Kersten (2008): Pädagogischer Konstruktivismus: Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Schwabe, Corinna & Pioch, Deborah (2015): Normative Orientierungen und deren Reflexion als Grundlage inklusiver (Handlungs-)Kompetenz – der Beitrag der kritischen Diskursanalyse zu einer reflexiv-adaptiven Nutzung der Bildungsprogramme. In: Iris Nentwig-Gesemann; Klaus Fröhlich-Gildhoff; Fabienne Becker-Stoll & Peter Cloos (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik VIII. Schwerpunkt: Inklusion. Materialien zur Frühpädagogik. Bd. 18. Freiburg: Verlag FEL, 59-87.
- Schneider, Ralf; Wildt, Johannes (2009): Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung. In: Ludwig Huber, Julia Hellmer & Frederica Schneider (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 9-36.
- Schneider, Ralf & Schwarzkopf, Theresa (2013): Wie viel Lernwerkstatt steckt in einer Forschungswerkstatt? In: Hendrik Coelen & Barbara Müller-Naendrup (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Wiesbaden: Springer VS, 171-181.
- VeLW (Verbund europäischer Lernwerkstätten) (Hrsg.) (2008): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Berlin. Online unter: http://www.ash-berlin.eu/fileadmin/user_upload/pdfs/Studienangebot/Lernwerkstatt/Lernwerkstatt_Positionspapier.pdf (Abrufdatum: 05.09.2016).
- Wedekind, Hartmut (2016): Das Kinderforscherzentrum HELLEUM – eine Lernwerkstatt für naturwissenschaftlich-technische Bildung in der frühen Kindheit. In: Sabrina Schude; Dorit Bosse & Jens Klusmeyer (Hrsg.): Studienwerkstätten Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule. Wiesbaden: Springer-Verlag, 205-218.
- Wedekind, Hartmut (2013): Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen. In: Hendrik Coelen & Barbara Müller-Naendrup (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Wiesbaden: Springer-Verlag, 21-31.
- Wedekind, Hartmut (2006): Didaktische Räume – Lernwerkstätten – Orte einer basisorientierten Bildungsinnovative. In: Gruppe & Spiel, H 4/2006.
- Wildt, Johannes (2002): Forschendes Lernen. Renaissance eines „Leitgedankens“ für die Studienreform? oder der lange Weg des Wissenschaftsrates zur Hochschuldidaktik. In: Jupp Asdonk & Ludwig Huber (Hrsg.): Bildung im Medium der Wissenschaft..., Festschrift zur Erinnerung von Ludwig Huber. Blickpunkt Hochschuldidaktik. Bd.109. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Zocher, Ute (2001): Lernen entdecken – vom Entdeckenden Lernen und der Bedeutung der eigenen Frage. Online unter: <http://www.entdeckendes-lernen.de/3biblio/theorie/subjektsein.htm> (Abrufdatum: 05.01.2016).

Elisabeth Rangosch-Schneck

Nachgefragt: Lernhindernisse und -widerstände in der Lernwerkstattarbeit? Anmerkungen zu spezifischen Herausforderungen für Lernende und Lehrende in Seminarangeboten für (Lehramts-)Studierende

Abstract

Lernwerkstattarbeit versteht sich als Gelegenheit zu selbständigem, eigenverantwortlichem Lernen entlang eigener Fragen, zur Kooperation der Lernenden, zur Reflexion des eigenen Lernprozesses. Es geht um die Bereitstellung einer anregenden Lernumgebung und die unterstützende Begleitung durch die Lehrenden. Gleichzeitig ruft eben dieses Angebot auch Irritationen, Verunsicherungen hervor, bewirkt so Distanz oder Ablehnung. Was hindert Studierende daran, diese Gelegenheiten zu nutzen? Auf der Grundlage von qualitativen Rückmeldebögen sowie Lern- und Forschungstagebüchern werden exemplarisch an einem universitären Seminarangebot Lernhindernisse und -widerstände in der Lernwerkstattarbeit dargestellt und mit Blick auf mögliche Konsequenzen für die Lehrenden diskutiert.

1 Das Seminarangebot als Lern-Gelegenheit

Das Seminarangebot richtet sich vorrangig an Studierende für das gymnasiale Lehramt im Fach Deutsch. Neben der Verankerung im Fach (Deutsch) ist es dem *Ethischen Grundlagenstudium (EPG)*¹, konkret dem Modul *Fach- bzw. berufsethische Fragen (EPG 2)* zugeordnet. Als Qualifikationsziele und Kompetenzen nennt die Modulbeschreibung „Argumentations- und Urteilsfähigkeit in Bezug auf exemplarische ethische Aspekte in den Fächern“ und „Kompetenz zur Bearbeitung berufsethischer Fragestellungen“². Das Seminar findet als Blockseminar an zwei

1 Mit der Umstellung des Lehramts Gymnasium auf ein BA/ MA-Studium stehen auch hier Veränderungen an.

2 Eberhard Karls Universität Tübingen [<http://www.izew.uni-tuebingen.de/forschung/ethik-und-bildung/epg-kordinationsstelle-tuebingen/informationen-fuer-dozentinnen.html>] (Zugriff 01.08.2015).

Wochenenden statt. In Block 1 werden unter Einbeziehung einer dafür auf Zeit eingerichteten „Lernwerkstatt“ (s. 2.4) die späteren studentischen Forschungsprojekte entwickelt und geplant, in Block 2 werden die Ergebnisse präsentiert und wird in gemeinsamen Arbeitsphasen das Seminarthema mit dem Fokus auf berufsethische Fragen bearbeitet. Zwischen beiden Blöcken werden im Sinne einer „Lernbegleitung“ (VeLW 2009, 8) die Studierenden entsprechend ihrem Bedarf intensiv individuell beraten bzw. findet ein gemeinsamer Zwischentermin statt. Gegenstand der Seminararbeit sind jeweils die Pflichtlektüren für das Deutschabitur in Baden-Württemberg. Das Potenzial der Lernwerkstattarbeit wird dazu genutzt, einen mehrperspektivischen, mit Blick auf die migrationsbedingte Heterogenität an den Schulen insbesondere „interkulturellen“ Zugang zu deutschsprachigen literarischen Texten zu unterstützen (Rangosch-Schneck 2016). Explizit wird dazu aufgefordert, bislang als selbstverständlich angenommene Deutungen infrage zu stellen und nach möglichen anderen Perspektiven und Deutungen zu suchen. Mit Blick auf die Rezeptionssituation Unterricht wird die Aufforderung zur Suche nach *anderen* Deutungen für Lehramtsstudierende zu einer fach- und berufsethischen Fragestellung mit vielen Facetten: Gibt es eine „richtige“ Deutung eines literarischen Textes? Was macht ein Thema „wichtig“? Wer legt das (nach welchen Kriterien) fest? Sind Lehrpersonen (mit-)verantwortlich für die Bewertungen als richtig/falsch, wichtig/unwichtig?

Zu lernen sind demnach weniger ein-deutig bestimmbare Wissensbestände, vielmehr geht es um *Reflexionskompetenz*. Ungeachtet der Diskussion um den Begriff der Lehrerkompetenzen besteht über die Notwendigkeit des Aufbaus *reflektierten Expertenwissens* (s. u.a. Villiger & Trautwein 2015; Roters 2012; Neuweg 2011) weitgehend Konsens:

„Eine zentrale Aufgabe wissenschaftlich fundierter Lehrerbildung ist es, für die Komplexität der Praxis zu sensibilisieren, problematische Deutungs- und Handlungsmuster durch theoretische Reflexion zu irritieren und so einer unreflektierten Nachahmung von Unterrichtskonzepten oder pädagogischen Vorbildern vorzubeugen. Zur Expertise von Lehrkräften gehört deshalb die Fähigkeit, sich nicht vorschnell auf letztlich unzutreffende Einschätzungen und Lösungen festzulegen.“ (Expertenkommission 2013,43)

Die Gestaltung des Seminars muss folglich eine aktive und eigen-sinnige Auseinandersetzung der Studierenden mit dem „Lerngegenstand“ nicht nur ermöglichen und unterstützen, sondern auch begründen. Dies gilt umso mehr, wenn es um die Auseinandersetzung mit tradierten, un-bewussten, oft tabuisierten Vorurteilen und Diskriminierungsstrukturen geht, die auch in unterrichtlichem Handeln Ausdruck finden (Rangosch-Schneck 2016). Für eine solche Begründung wird Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht (vgl. Faulstich & Ludwig 2008) als Handlung gedacht, die dazu dient, die eigenen Möglichkeiten, ein Problem zu lösen oder Umwelt und Beziehungen zu gestalten, zu erweitern.

„Zum Lernen kommt es immer dann, wenn das Subjekt in seinem normalen Handlungsvollzug auf Hindernisse oder Widerstände gestoßen ist und sich dabei vor einer ‚Handlungsproblematik‘ sieht, die es [...] nur durch den Zwischenschritt oder (produktiven) Umweg des Einschaltens einer ‚Lernschleife‘ überwinden kann.“ (Holzkamp [1996] 2008, 29)

Der Begriff des *expansiven Lernens* (vgl. Holzkamp 1993) bringt diese Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten zum Ausdruck. Expansives Lernen kann demnach dann stattfinden, wenn die Problem- und Aufgabenwahrnehmungen der Lernenden den Ausgangspunkt bilden. Das bedeutet im Umkehrschluss: Wo kein solches „Hindernis“, also kein eigener Grund für eine „Lernschleife“ gesehen wird, gerät *Lernen* leicht zur bloßen Aneignung der zu einer formalen Bestätigung notwendigen *Qualifikation*.

Ein weiterer Leitgedanke für das Studienangebot ist das *forschende Lernen* (vgl. Fichten 2014; Kottmann 2013; Schneider & Schwarzkopf 2013). Huber zufolge geht es dabei „nicht so sehr um die Rezeption geprüften Wissens, sondern vor allem um irgendeine Art von aktiver Teilhabe am Prozess seiner Gewinnung [...] eine grundsätzliche Fragehaltung, das Aushalten von Relativität, Ungewissheit und Ambiguität, die Bereitschaft zu immer neuer Prüfung“ (Huber 2014,23).

2 Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit

In seinem „Positionspapier zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit“ unterscheidet der Verbund europäischer Lernwerkstätten (VeLW) gleich zu Beginn zwischen Lernwerkstattarbeit und Lernwerkstatt als Raum:

„Lernwerkstattarbeit ist die durch konkrete Kriterien beschriebene pädagogische Arbeit. Lernwerkstatt ist ein in seiner Funktion als ‚Lernwerkstatt‘ längerfristig festgeschriebener real vorhandener gestalteter Raum“ (VeLW 2009,4).

Lernwerkstatt als Arbeitsprinzip (vgl. Rangosch-Schneck 2014) wird als ein von fixierten räumlich-organisatorischen Voraussetzungen unabhängiges Konzept der Gestaltung von Lerngelegenheiten verstanden. Werden Lernwerkstätten in der *Lehrerbildung* i.d.R. als Gelegenheit des Lernens bezogen auf pädagogisches und/oder didaktisches Handeln verstanden (vgl. Coelen & Müller-Naendrup 2013), wird im hier beschriebenen Studienangebot auch dafür Raum gegeben, fachliche und/oder fachübergreifende Fragestellungen unabhängig von einem späteren schulischen Verwendungszusammenhang zum Ausgangspunkt der *eigenen Frage* zu machen.

Verbindende Bezugspunkte sind ein selbstständiges und eigenverantwortliches Lernen entlang *eigener Fragen*, die Kooperation der Lernenden, die Reflexion des eigenen Lernprozesses und nicht zuletzt eine anregende Lernumgebung und unterstützende Begleitung durch die Lehrenden. Zur Umsetzung im Seminar kurze Anmerkungen:

2.1 Fragen lernen und selbstständiges, eigenverantwortliches Arbeiten

Das „Fragen lernen“ (VeLW 2009, 7) steht am Anfang auch des Seminarangebots, das Angebot der „Lernwerkstatt“ (s.u.) erweist sich dafür als wirkmächtiger Impuls. Gemeinsame Arbeitsphasen unterstützen diese Suche nach der *eigenen Frage*, ermöglichen persönliche Erfahrungen mit unterschiedlichen Zugängen zum Text, indem beispielweise eigene Titelbilder zum Werk entworfen, Begriffe aus der Perspektive von Zweit- oder Drittsprachen interpretiert, Foto- und Interviewaufträge umgesetzt werden. So entstehen Themen wie am Beispiel von *Homo faber* (Frisch): Die (inter-)kulturelle Bedeutung von Barttracht – Formen, Ursprung und (implizite) Bedeutung; von *Dantons Tod* (Büchner): Virtuelle (Gem-) Einsamkeit: Wertewelten in sozialen Medien; von *Agnes* (Stamm): Hipster – die totale Selbstbestimmung?

2.2 Kooperation der Lernenden: Learning Community

Neben der Möglichkeit, das Forschungsprojekt alleine oder als Gruppe zu realisieren, sind in beiden Blöcken Phasen vorgesehen, in denen nicht nur diskutiert, sondern an gemeinsamen Fragestellungen gearbeitet wird und sichtbare Produkte, z.B. Mindmaps oder Wikis entstehen.

2.3 Reflexion des eigenen Lernprozesses: das Lern- und Forschungstagebuch

Teil der zu erbringenden Studienleistung ist das Lern- und Forschungstagebuch (LuF). Die Reflexion des eigenen Lernprozesses wird dabei selbst zum Thema: „Rückblickend bewerte ich das (LuF) als eine sehr hilfreiche Aufgabenstellung, da man als Student dazu aufgefordert ist, nicht nur Beobachtungen, Ergebnisse, etc. zu reproduzieren, sondern vor allem zu reflektieren.“ (LuF 1.Th.17)

2.4 Lernwerkstatt als Raum

Die Lernwerkstatt im Kontext des Seminarangebots (vgl. Rangosch-Schneck 2014) befindet sich in einem gesonderten Seminarraum und enthält vielfältige Materialien: Bücher, die primär durch ihre Titel „sprechen“, Materialmappen, Zeitschriften, symbolhafte Gegenstände (z.B. Lebensmittel, Spielzeuge, Haushaltsgegenstände). Die Arbeit in der Lernwerkstatt beginnt nach einer Einführungsphase mit ersten Aufgabenstellungen zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Werk (s.o.) und findet im Wechsel mit weiteren gemeinsamen Arbeitsphasen statt.

„Die Lernwerkstatt hält Gegenstände bereit, die die Lernenden ‚irritieren‘, inspirieren, alle Sinne ansprechen und kreative Prozesse in Gang setzen“ (VeLW 2009, 9). Die Re-Konstruktion der Funktion der Lernwerkstatt durch die Studierenden reicht von Aussagen wie der Erwartung, „passende Literatur“ für ein schon feststehendes Thema zu finden (LuF 5.Rj.4), bis zur Wahrnehmung, „man [konnte] seine Gedanken schweifen lassen und ließ sich, völlig unvoreingenommen, durch vorhandene Materialien inspirieren“ (LuF 5.Yh.10).

3 Lernhindernisse und Lernwiderstände: ein qualitativ-empirischer Zugang

Die Begriffe *Lernhindernisse* und *Lernwiderstände* sind einerseits alltäglich-klar, andererseits macht sowohl der bildungspolitische und -praktische als auch der wissenschaftliche Diskurs deutlich, dass die Begriffe mit höchst unterschiedlichen theoretischen Konzepten, unterschiedlichen Interessen und Zielsetzungen der Akteure verbunden sind (vgl. Faulstich 2013; Hocke 2012). An dieser Stelle daher eine Anmerkung zur Verwendung der Begriffe in diesem Beitrag: Thematisiert wird das intentionale Lernen in der Institution Universität, Fokus ist der Aufbau von Reflexionskompetenz am Beispiel interkultureller Zugänge zu literarischen Texten im Unterricht. Die Lernenden stehen damit vor einer sehr spezifischen Lernaufgabe, die sich von anderen, z.B. dem Fremdspracherwerb, unterscheidet. Als *Lernhindernisse* werden all jene Bedingungen gesehen, die den Lernenden für die Bewältigung dieser Aufgabe im Wege stehen. Lernende interpretieren diese Bedingungen, daher ist ihre Sichtweise für die Wirksamkeit hinderlicher Bedingungen zentral. Lernhindernisse können sich aber auch aus dem Lernangebot selbst ergeben, die daraus resultierenden Hürden und damit verbundenen Lernwiderstände sind Gegenstand des Beitrags.

Datengrundlage sind die zum Seminarende ausgegebenen anonymen Rückmeldebögen (Rm) aus sechs Semestern (N=80) sowie die Lern- und Forschungstagebücher (LuF) der Studierenden aus diesem Zeitraum. Die Rm enthalten Impulse zu qualitativen Aussagen: „Für mich war ... der zentrale Ertrag/die größte Herausforderung/das Unerfreulichste/die größte Hürde/das Beste.“ Für den vorliegenden Beitrag wurden die Angaben zu den Impulsen *Herausforderungen*, *Hürden*, ergänzt durch das *Unerfreulichste*, codiert und vier Perspektiven zugeordnet, die als Leitfaden für die Analyse der LuF dienten. Die ausgewählten Ankerbeispiele sollen einige der unmittelbar auf die Lernwerkstattarbeit bezogenen Lernhindernisse und Lernwiderstände anschaulich machen und den Blick auf damit verbundene Fragen lenken.

3.1 (Un-)Gewohntes und institutioneller Kontext

In rund 40% der Rückmeldebögen geht es um Zeit- und Arbeitsaufwand, (Selbst-) Organisation, Leistungsanforderungen und um das Fehlen von gewohnten Vorgaben. In einer Rückmeldung gilt als das Unerfreulichste: „Die erste Sitzung hat mich etwas verwirrt & Fragen aufgeworfen → es gab keine klaren Vorgaben → ungewohnt“ (Rm.A73) und in einem der LuF-Einträge heißt es: „Ich war es nicht gewohnt, mir ein Thema selber auszusuchen und in meiner Wahl kaum eingeschränkt zu sein. Das machte die Sache am Anfang sehr schwierig“ (LuF 3.Fk.2).

„Zu Beginn des ersten Blocks war ich noch etwas überfordert von dem ganzen Seminarkonzept [...] es gab [...] keinen klaren Seminarplan wie sonst bei anderen Seminaren. Lernziele und Lernetappen wurden nicht festgesteckt – das ist für den Lernenden natürlich nicht ganz einfach. [...] Eigentlich ist diese, hier im Seminar ermöglichte, offene Art zu lernen viel förderlicher, da der Schüler weiter schweifen und den eigenen Interessen folgen kann. Auf der anderen Seite kann dadurch aber das einheitliche Lernziel nicht mehr erreicht und der Bildungsplan somit nicht mehr erfüllt werden. Zählen aber Noten, so wie bei uns [...], ist diese offene Aufgabenstellung für den Studenten eher verunsichernd und stressig, da er nicht genau weiß, was von ihm erwartet wird.“ (LuF 1Hs.3)

Dieser LuF-Eintrag macht sichtbar, wie institutionelle Bedingungen als „externe Faktoren“ für Lernende als Lernhindernis wirksam werden können, „sozusagen beim Durchgang durch die Individuen“ (Faulstich 2013, 134). Wirksam werden dabei nicht nur aktuelle Bedingungen des Studiums, sondern auch Schul-Erfahrungen, vor Augen sind „einheitliche Lernziele“ und Noten, während gleichzeitig „eigentlich“ offene Konzepte präferiert werden.

Ähnlich widersprüchlich wahrgenommen wird die Kooperation: Die Arbeit am Forschungsprojekt in einer Gruppe erscheint einerseits als Ausweg, denn „[w]ir [...] gingen zwar nicht mit Euphorie, aber dennoch mit einem Gefühl von Sicherheit aus dem Seminar [Block 1], weil wir uns [...] gefunden hatten.“ (LuF 5.As.4). Gleichzeitig ist die produktive Realisierung des Projekts an ungewohnt hohe Anforderungen an die Kooperation gebunden:

„Das Ergebnis des Desinteresses meiner Partnerin [am Thema] und [an] meinem Unverständnis führte bei uns beiden zu einem Motivationsschwund. [...] Das Konzept des kooperativen Lernens [...] zeigt mir, dass in der Theorie alles sehr logisch und plausibel klingen kann, in der Praxis auch an seine Grenzen stößt. Ohne die nötige Motivation können Gruppenmitglieder keinen Ehrgeiz entwickeln und keine Verantwortung für das Projekt übernehmen.“ (LuF 6.Mr.6f)

Die Diskrepanz zwischen vertrauten institutionellen Regeln und Praxen und dem Un-Gewohnten des Seminars verunsichert, macht auch „wütend“ und begründet Lernwiderstand: „Mein Ärger blockierte jede Aktivität und ließ meine Motivation sinken“ (LuF 3.Ts.3).

3.2 (Un-)Kenntnis und Lernschleife

75% der Rückmeldungen thematisieren das Nicht-Kennen oder Nicht-Können als Herausforderung oder Hürde, in ca. einem Drittel aller Rückmeldungen geht es um fehlende forschungsmethodische Kenntnisse und Erfahrungen. (Un-)Kenntnis bezieht sich jedoch ebenso auf Methode und Seminarinhalt und besonders in den LuF werden zwei mit Blick auf Lernwerkstattarbeit besonders relevante Lernhindernisse sichtbar.

Zum einen die *eigene Frage als Lernanlass*:

„Dieses ‚sich selbst Fragen stellen‘ war mir bis dato unbekannt. [...] Minimaler Aufwand – maximaler Erfolg. Nachdem ich im ersten Block erfahren hatte, dass dieses Prinzip wohl hier nicht funktionieren würde, spielte ich wirklich ein paar Mal mit dem Gedanken einfach das Seminar aufzuhören. [...] Da die Fragen und Gedanken in meinem Kopf nicht aufgehört hatten, gewann letztendlich doch die Neugier gegen die Faulheit. – Ein Ergebnis, mit dem ich nicht gerechnet hätte.“ (LuF 6.Nk.2f)

Die eigene Frage kann demnach Anstoß für die Auseinandersetzung mit dem Thema, für eine Lernschleife sein. Umgekehrt zeigt sich, dass dort, wo die „eigene“ Frage sich als Übernahme der Fragen von Anderen erweist, eine wesentliche Begründung für das Lernen entfällt:

„Für mich war es wirklich schwierig, mich in das Thema [der Gruppe] hineinzuarbeiten und überhaupt einen Zugang zu finden, da ich mich vorher nicht mit dem Thema befasst hatte und eigentlich auch kein Interesse [da]für [...] empfunden hatte.“ (LuF 6.Lmx.4)

Zum anderen geht es um das *In-Frage-Stellen* selbst, gerade im universitären Kontext (vgl. Machold & Mecheril 2013).

„Vermeintlich eindeutige Fragestellungen bezüglich der Neutralität zu hinterfragen, ist etwas, was ich in unserem Seminar in der ganzen Breite erlebt habe.“ (LuF 2.Mr.10) Eine solche „schwierige Auseinandersetzung mit konträren Standpunkten“ (LuF 4.Ss.14) wird zwar überwiegend positiv und als Lernanlass wahrgenommen, aber eben auch, am Beispiel der Thematisierung von Rassismus, als „höchste Hürde“ (Rm.B19) oder als „das Unerfreulichste“ verbunden mit „Angst“ (Rm.A14). Lernende haben folglich auch Gründe, sich dieser Auseinandersetzung zu entziehen und *nicht* zu lernen.

3.3 (Un-)Ordnung und Mehrdeutigkeit

Zwei Drittel der Rückmeldebögen thematisieren Strukturen und Strukturierungen, Ordnungen und Maßstäbe bzw. eher ihr Fehlen. So gilt z.B. als größte Hürde: „Die Offenheit & Unsicherheit am Anfang. Zu sehen, dass viele das Seminar verlassen haben & zu entscheiden, trotzdem dabei zu bleiben“ (Rm.B4). Deutlich

wird hier die Tragweite nicht nur der Wahrnehmung von Freiraum als Verunsicherung, sondern auch die implizite Herausforderung der Lernenden, nach Gründen für ihr *Dabei-Bleiben* zu suchen.

Die *Lernwerkstatt* ist Ausdruck dieser Offenheit, Un-Ordnung und Mehrdeutigkeit und wird eben darum auch zum Lernhindernis:

„Die Lern-Werkstatt verwirrte und überforderte mich anfangs auch mehr, als dass sie mir geholfen hätte. So weit über des ‚Tellerrand des Buches‘ hinauszuschauen, dass man zu Themen wie Musik, Architektur oder deutschem Essen kommt, war mir befremdlich.“ (LuF 3.Akx.3)

Überfordernd ist danach nicht nur die Quantität, sondern auch die inhaltliche Grenzüberschreitung, die unübersehbare *Viel-Deutigkeit* bezogen auf den Zugang zum literarischen Werk, aber auch bezogen auf die im Seminar thematisierten (berufs-)ethischen Fragestellungen. Deutlich wird dies in einem weiteren LuF-Eintrag, der sich auf die erst am Seminarende platzierte Arbeitsphase bezieht, in der die Studierenden gemeinsam den „Sinn“ der Auseinandersetzung mit Wertewelten für die Lehrerbildung herausarbeiten:

„Ich denke, es muss am Anfang [des Seminars] stehen, warum die Auseinandersetzung [mit dem Seminarthema] sinnvoll ist [...] damit dann auch klar wird, wo die ethische Verantwortung [der Lehrperson] in ihrem Fall liegt.“ (LuF 5.Rj.8)

Das Aushandeln von Bedeutungen verunsichert insbesondere dann, wenn es im institutionellen Kontext um die „richtige“ Deutung geht:

„Bereits die erste Aufgabe, eine Textstelle zu lesen und einfach nur ‚Bilder im Kopf dazu zu notieren empfand ich seltsamerweise als relativ schwer. [...] Einerseits fühlte ich mich so ein wenig freier und musste keine Angst haben, etwas komplett Falsches zu notieren, andererseits wollte ich aber auch nichts allzu Abwegiges aufschreiben. [...] Bei der Besprechung aber bemerkte ich, dass es tatsächlich keine richtigen oder falschen Antworten gab. Alle Antworten wurden aufgenommen und akzeptiert – auch von den MitstudentInnen, worüber ich sehr erleichtert war.“ (LuF 2.Ss.5)

Angesprochen ist hier nicht nur die Dimension der Leistungsbewertung, sondern wiederum die Bewertung durch die anderen Studierenden, möglicherweise ein bislang unterschätzter Faktor.

3.4 (Un-)Sicherheit und Person

In der Hälfte aller Rückmeldungen geht es um die Wahrnehmung von Offenheit und Freiräumen als Verunsicherung, die zum Lernhindernis werden kann. Gleichzeitig geht es hier aber auch um die einzelne Person. So gilt z.B. als größte Herausforderung: „allein gelassen werden“ → freie Arbeit trifft es eher“ (Rm.

A27). Dem individuellen Gefühl steht das methodische Wissen der künftigen Lehrperson gegenüber.

Wie stark die emotionale Beteiligung der Studierenden ist, zeigt sich in einem LuF-Eintrag zur Lernwerkstatt: „[Ich] bekam ein leichtes Gefühl der Panik und meine Kreativität schien völlig blockiert.“ (LuF 1.Ee.5) Sichtbar wird auch, wie weitreichend die Erfahrung der Lernwerkstattarbeit auf das (berufliche) Selbstbild der Studierenden einwirkt:

„Nie zuvor habe ich im Studium oder in der Schule erlebt, dass es meine Aufgabe gewesen wäre, ein frei gewähltes Thema mittels einer frei ausgewählten Methode zu erforschen und darüber eine Präsentation (fast) ohne Formvorgaben zu halten. Mit dieser Aufgabe konfrontiert war ich zunächst überfordert, frustriert und sogar wütend; ich wollte das Seminar abbrechen und es gegen eines eintauschen, in dem ich mich wie sonst an klare Vorgaben zum benötigten Schein ‚hangeln könnte‘ [...]. Zeitweise litt sogar mein Selbstbewusstsein unter dem Gefühl, mit einer einfachen Aufgabe überfordert zu sein.“ (LuF 3.Ts.19)

Maßstab ist hier nicht zuletzt der Anspruch, als künftige Lehrperson zu handeln, Konzepte des kooperativen Lernens (s.o.), der „freien Arbeit“ selbst ertragen zu können, sich, wie es in mehreren Rückmeldungen ähnlich als Hürde formuliert wird, „auf etwas total Unbekanntes einzulassen“ (Rm.B43). An dieser Stelle Lernprozesse, eine „Lernschleife“ zu ermöglichen, erscheint als zentrale Aufgabe der Lehrenden.

4 Lernwerkstattarbeit und die Aufgabe der Lehrenden

„Die Lehrenden handeln als Lernbegleiter“ (VeLW 2009, 8). Zu hinterfragen sind hier nicht nur der Begriff des *Lernbegleiters*, sondern auch die Rollen von Lehrenden im spezifischen Kontext Universität (vgl. Tremp 2015; Rahm 2015). Zu Recht erwarten Studierende von Lehrenden mehr als „zurückhaltende Impulse“ (VeLW 2009, 8). Für Faulstich (2013, 203) geht es „nicht nur darum, Lernen zu ermöglichen, sondern darüber hinaus ist es notwendig, sich mit Themen und Problemen auseinanderzusetzen, die über individuelle Erfahrungsmöglichkeiten hinausgehen.“ Es geht um *Wissen*, um *wissenschaftliches Wissen*. Damit stellt sich die Frage nach der „Vorrangigkeit universitären Wissens“ (Machold & Mecheril 2013, 32) und die Frage nach der Aushandelbarkeit von „richtig und falsch“, eingangs als Seminargegenstand skizziert.

„[Die Lehrenden] gehen mit den Lernenden auf gemeinsame Fehlersuche.“ (VeLW 2009, 8) Dies kann für Lernwerkstattarbeit im hier beschriebenen Kontext nur bedingt Maßstab sein, denn es unterstellt ein *geklärtes Richtig*. Machold/Mecheril (2013, 46) nennen Lehre „strukturell bodenlos“ – wenn sie „wissenschaftliches

Wissen selbst *unter die Lupe nimmt* [...] nichts außer Frage lässt und den sicheren Boden des eigenen wissenschaftlichen Wissens sich selber immer wieder entziehen muss.“ Einer der LuF-Einträge thematisiert dieses ständige Fragen „nach den Voraussetzungen, Grundlagen unserer Behauptungen [...] als anstrengende, ja bisweilen überfordernde Fragetechnik“ (LuF 1.Mmx.3), das *In-Frage-Stellen* ist auch Lernhindernis. Lehrende haben die Aufgabe, diese Verunsicherungen in Lernanlässe zu überführen und Studierende in ihren „Lernschleifen“ zu unterstützen. Das aber setzt voraus, dass auch Lehrende selbst gute Gründe für ihr Lernen sehen, eigene Lernwiderstände reflektieren – der Eintrag in einem der Lern- und Forschungstagebücher regt dazu an: „Sowohl Dozenten als auch Studenten scheinen sich mehr vor möglichen Misserfolgen zu fürchten, als die Chance ergreifen zu wollen, Neues für sich zu entdecken.“ (LuF 2.Mr.2)

Literatur

- Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.) (2013): Studieren in Lernwerkstätten: Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Expertenkommission zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Baden-Württemberg (Hrsg.) (2013): Empfehlungen. Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (Hrsg.). Stuttgart.
- Faulstich, Peter (2013): Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie. Bielefeld: transcript Verlag.
- Faulstich, Peter & Ludwig, Joachim (Hrsg.) (2008): Expansives Lernen. 2.Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fichten, Wolfgang (2014): Forschendes Lernen und Interkulturelle Lehrerbildung. In: Elisabeth Rangosch-Schneck (Hrsg.): Methoden – Strukturen – Gestalten: Lerngelegenheiten und Lernen in der „interkulturellen Lehrerbildung“. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 93-110.
- Hocke, Simone (2012): Konflikte im Betriebsrat als Lernanlass. Wiesbaden: Springer VS Research.
- Holzcamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M., New York: Campus Verlag.
- Holzcamp, Klaus (1996/2008): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss. Interview zum Thema „Lernen“. In: Peter Faulstich & Joachim Ludwig (Hrsg.): Expansives Lernen. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Huber, Ludwig (2014): Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. In: Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik. 62 (2014) 1+2. Bielefeld: Universitätsverlag Weblar.
- Kottmann, Brigitte (2013): Forschendes Lernen in Lernwerkstätten. In: Hendrik Coelen & Barbara Müller-Naendrup (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten: Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 183-191.
- Machold, Claudia & Mecheril, Paul (2013): Wahres Wissen? Der Widerspruch von Wirkung und Anspruch universitären Wissens. In: Paul Mecheril; Susanne Arens; Susann Fegter; Britta Hoffarth; Birte Klingler; Claudia Machold; Margarete Menz; Melanie Plößler & Nadine Rose (Hrsg.): Differenz unter den Bedingungen von Differenz. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Neuweg, Georg Hans (2011): Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. Erziehungswissenschaft 22 (2011) 43, 33-45.

- Rahm, Sibylle (2015): ‚Wie lerne ich mein Handwerkszeug?‘ Kritische Anfragen an die Lehrer(innen)bildung. In: Caroline Villiger & Ulrich Trautwein (Hrsg.): Zwischen Theorie und Praxis: Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung. Münster, New York: Waxmann Verlag, 35–47.
- Rangosch-Schneck, Elisabeth (2014): Arbeitsprinzip „Lernwerkstatt“. Vom Fragen-Lernen in der Lehrerbildung. In: Elisabeth Rangosch-Schneck (Hrsg.): Methoden – Strukturen – Gestalten: Lernmöglichkeiten und Lernen in der „interkulturellen Lehrerbildung“. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 173–188.
- Rangosch-Schneck, Elisabeth (2016): Interkulturelle Zugänge zu Homo faber? Thematisierung von Wertewelten und Alltagsnormen im Literaturunterricht: Ein Studienangebot. In: Holger Zimmermann & Ann Peyer (Hrsg.) Wissen und Normen – Facetten professioneller Kompetenz von Deutschlehrkräften. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag, 107–124.
- Roters, Bianca (2012). Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität. Münster: Waxmann Verlag.
- Schneider, Ralf & Schwarzkopf, Theresa (2013): Wie viel Lernwerkstatt steckt in einer Forschungswerkstatt? In: Hendrik Coelen & Barbara Müller-Naendrup (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten: Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 171–181.
- Tremp, Peter (2015): Von Hochschullehrern, akademischer Lehre und Lehrerbildnerinnen: Über einige Erwartungen und Zumutungen. In: Caroline Villiger & Ulrich Trautwein (Hrsg.): Zwischen Theorie und Praxis: Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung. Münster, New York: Waxmann Verlag, 19–34.
- VeLW [Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V.] (Hrsg.) (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Bad Urach. URL: http://www.ash-berlin.eu/fileadmin/user_upload/pdfs/Studienangebot/Lernwerkstatt/Lernwerkstatt_Positionspapier.pdf (Abrufdatum 15.09.2016).
- Villiger, Caroline & Trautwein, Ulrich (Hrsg.) (2015): Zwischen Theorie und Praxis: Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung. Münster, New York: Waxmann Verlag.

Lizenziert für pascal.kihm@uni-saarland.de.

© 2017 Verlag Julius Klinkhardt. Alle Rechte vorbehalten. Keine unerlaubte Weitergabe oder Vervielfältigung.

Autorinnen- und Autorenbeschreibungen

Dr. Stefan Brée

ist Erzieher, Bildender Künstler, hat Lehramt Bildende Kunst mit Staatsexamensabschluss studiert und ist Professor an der Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK) in Hildesheim/Holzminde/Göttingen, wo er im Studiengang Bildung und Erziehung im Kindesalter tätig ist. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Didaktik der Bildungsbereiche, Lernbegleitung, Lernwerkstatt, Professionalisierung sowie Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen.

Dr. Andreas Brenne

ist Professor für Kunstpädagogik/Kunstdidaktik am Fachgebiet Kunst/Kunstpädagogik der Universität Osnabrück. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Kunstpädagogik, künstlerisch-ästhetische Forschung, Grundschulpädagogik, qualitativ-empirische Unterrichtsforschung und kulturelle Bildung.

Dr. Petra Büker

ist Professorin für Grundschulpädagogik und Frühe Bildung an der Universität Paderborn mit Arbeitsschwerpunkten in den Bereichen: Professionalisierung des Umgangs mit Heterogenität in Kita und Grundschule, Qualitätssicherung des Übergangs Kita-Grundschule, Forschendes Lernen in der Lehrerbildung.

Antje Dupke

ist Lehrkraft für besondere Aufgaben im Fach Grundschuldidaktik Deutsch an der Universität Leipzig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Lese- und Rechtschreibförderung, literarisches Lernen in der Grundschule.

Dr. Monika Fiegert

ist apl. Professorin im Fachgebiet Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Allgemeine Didaktik, Schul(-entwicklungs-)forschung, Schulbegleitforschung, historische Schul-/Bildungsforschung.

Dr. Christian Fischer

ist Professor für Begabungsforschung und Individuelle Förderung an der WWU Münster. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Begabungsforschung, individuelle Förderung, selbstreguliertes Lernen.

Dr. Christine Freitag

ist Professorin für historisch-systematische und vergleichende Erziehungswissenschaft an der Universität Paderborn und Leiterin der Forschungswerkstatt Erziehungswissenschaft ebendorf. Arbeitsschwerpunkte sind: Methoden der Praxisforschung und der vergleichenden Forschung, die historische und internationale Bildungsforschung, die pädagogische Professions- und Professionalisierungsforschung sowie die pädagogische Friedens- und Konfliktforschung.

Dr. Eva Gläser

ist Professorin für Sachunterricht. Sie leitet das Fachgebiet Sachunterricht an der Universität Osnabrück. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: empirische Lehr-Lernforschung, historische und politische Bildung im Elementar- und Primarbereich, domänenspezifische Schülervorstellungen sowie Analyse und Entwicklung von Lernaufgaben.

Dr. Ulrike Graf

ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Lehramt an Grundschulen an der Pädagogische Hochschule Heidelberg. Sie hat 2014 an der Universität Osnabrück das *KinderWerk, eine Forschungs- und Lernwerkstatt für die Bildung im Alter von drei bis zehn Jahren* im Kooperation mit dem Arbeitsbereich Frühkindliche Bildung/Elementarpädagogik gegründet. Von 04/2013 bis 12/2015 leitete sie die Forschungsstelle Elementar- und Primarpädagogik/Teilbereich Primarpädagogik am Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) in Osnabrück. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Übergang Kindergarten – Grundschule, Persönlichkeitsbildung, Wertebildung, Glück im pädagogischen Raum, Resilienz, Fragen säkularer Spiritualität und Lernwerkstattarbeit.

Annika Gruhn

ist Lehrkraft für besondere Aufgaben in der Arbeitsgruppe Grundschulpädagogik sowie Academic Advisor am Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung und der OASE Lernwerkstatt der Universität Siegen. Dort berät sie mit den Schwerpunkten Grundschul- und Förderpädagogik Studierende zu ihren Praxisphasen im Lehramt. Sie promoviert zum Thema „Studentische Lern- und Professionalisierungsprozesse in Hochschullernwerkstätten“.

Dr. Barbara Holub

arbeitet an der Pädagogischen Hochschule Wien, wo sie das Regionale Kompetenzzentrum für Naturwissenschaften und Mathematik (RECC) leitet und unter anderem eine ForscherInnenwerkstatt installiert hat. Sie ist in der Lehre im Sach-

unterricht tätig und hält Fortbildungsseminare zum Bereich forschendes Lernen und Experimentieren in der Volksschule.

Maria Hummel

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Universität Kassel. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Didaktik von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Sprache im Fach, bildungssprachliche Kompetenzen mehrsprachig aufwachsender Kinder.

Anna-Sophia Jochums

ist Erziehungswissenschaftlerin und als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Alice Salomon Hochschule Berlin tätig. Von 2010 bis 2014 war sie an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Lernwerkstattarbeit und (früh-)kindliche Bildung.

Dr. des. Mirja Kekeritz

ist seit 11/2016 Bildungsberaterin für die Unicef, Sri Lanka. Von 02/2012 bis 10/2016 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsgebiet Pädagogik des Grundschulalters am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück sowie von 04/2013 bis 12/2015 in der Forschungsstelle Elementar- und Primärpädagogik/Teilbereich Primärpädagogik des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) in Osnabrück. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, Interaktionsgestaltung in individualisierten Lehr-Lern-Settings sowie Methoden der Kindheitsforschung.

Dr. Ingrid Kunze

ist Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik im Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Osnabrück. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Bildungsgangdidaktik, individuelle Förderung, Lehrerbildungsforschung und Deutschdidaktik.

Stefanie Meier

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik und Frühe Bildung an der Universität Paderborn mit dem Schwerpunkt Professionalisierung des Umgangs mit Heterogenität in der Lehrerbildung.

Dr. Barbara Müller-Naendrup

ist Oberstudienrätin im Hochschuldienst an der Universität Siegen und Mitarbeiterin der Arbeitsgruppe Grundschulpädagogik der Fakultät II. Seit den 1990er

Jahren beschäftigt sie sich im Rahmen von Forschungs- und Lehrprojekten mit Hochschullernwerkstätten. Seit 2002 leitet sie die OASE Werkstatt der Universität Siegen.

Elisabeth Rangosch-Schneck

ist tätig in der Lehreraus- und Fortbildung, war Lehrbeauftragte u.a. an der Universität Tübingen und ist z.Zt. Lehrbeauftragte für Interkulturelle Kommunikation an der Hochschule der Medien, Stuttgart. Sie ist Herausgeberin der Buchreihe migration+lehrerbildung im Schneider Verlag Hohengehren.

Dr. Susanne Riegler

ist Professorin für Grundschuldidaktik Deutsch an der Universität Leipzig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Schriftsprach- und Orthographieerwerb, Sprachreflexion/Grammatikunterricht, Professions- und Professionalisierungsforschung.

David Rott

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der WWU Münster mit den Arbeitsschwerpunkten: Lehrerbildung, forschendes Lernen, individuelle Begabungsförderung.

Dr. Dietlinde Rumpf

ist Dozentin für Fächerübergreifende Grundschuldidaktik am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Universität Halle-Wittenberg und Leiterin der Lernwerkstatt der erziehungswissenschaftlichen Fakultät. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: fächerübergreifendes und entdeckendes Lernen in Lernwerkstätten sowie Potenziale von Bewegung/Rhythmik in Lernprozessen von Kindern im Grundschulalter.

Romina Schmidt

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fach Grundschuldidaktik Deutsch an der Universität Leipzig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: sprachdidaktische Bildungsmethodenforschung, Schriftsprach- und Orthographieerwerb.

Dr. Corinna Schmude

ist Professorin für inklusive Pädagogik mit dem Schwerpunkt Kindheitspädagogik und Familienbildung im Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: mathematische frühe Bildung im Kontext von Lernwerkstattarbeit, Inklusion, inklusive Pädagogik, mathematische Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften.

Dr. Ralf Schneider

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter des Instituts für Erziehungswissenschaft und Leiter der Grundschulwerkstatt/des pädagogischen Labors der Universität Kassel. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: forschendes Lernen, Hochschuldidaktik und Innovationen in der LehrerInnenbildung, Gestaltung lernförderlicher Lernumgebungen, regionale Schulentwicklung und Service Learning.

Miriam Schöps

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik und leitet die Lernwerkstatt Erziehungswissenschaften an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Dort berät sie u.a. Förder- und Regelschullehrkräfte der drei Ausbildungsphasen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Lernwerkstattarbeit im Sekundarbereich und in der Hochschule, Lernbegleitung und Kommunikation, Lernwerkstatt-Entwicklung, materialgeleitetes Lernen sowie Sprachförderung/Sprachtherapie.

Dr. Claus Stieve

ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogik der frühen Kindheit an der Technischen Hochschule Köln. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Phänomenologie der Lebens- und Dingwelten in der frühen Kindheit, Lern- und Bildungstheorien, Frühpädagogische Bildungsdidaktik.

Dr. Silvia Thünemann

ist Leiterin der Forschungswerkstatt Erziehungswissenschaft am Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen. Ihr Schwerpunkt liegt im Arbeitsbereich Schultheorie und empirische Schulforschung.

Dr. Marcel Veber

ist Lehrer im Hochschuldienst an der WWU Münster. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: inklusive Bildung, pädagogische Diagnostik und Lehrerbildung

Dr. Hartmut Wedekind

ist Professor für Frühpädagogik und -didaktik mit den Schwerpunkten Naturwissenschaften, Mathematik und Technik im Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter an der Alice Salomon Hochschule Berlin und wissenschaftlicher Leiter des Kinderforscherzentrums HELLEUM. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: naturwissenschaftlich-technische frühe Bildung im Kontext von Lernwerkstattarbeit, Entwicklung von naturwissenschaftlich-technischen Lernsettings für Willkommensklassen.

Lizenziert für pascal.kihm@uni-saarland.de.

© 2017 Verlag Julius Klinkhardt. Alle Rechte vorbehalten. Keine unerlaubte Weitergabe oder Vervielfältigung.

Das vorliegende Werk „Lernwerkstatt als Prinzip – Möglichkeiten für Lehre und Forschung“ greift als dritter Band der Reihe „Lernen und Studieren in Lernwerkstätten“ die Frage nach den Möglichkeiten des Prinzips Lernwerkstattarbeit als produktivem Moment hochschuldidaktischer Entwicklungen auf.

Aktuell existieren kontrovers diskutierte Bemühungen, die Ausbildung von angehenden PädagogInnen und ErziehungswissenschaftlerInnen in einen engeren Praxis- sowie Forschungszusammenhang zu stellen. Hierbei nehmen Lernwerkstätten als Hochschuleinrichtungen eine zentrale Rolle ein. Trotz diverser Formen und Grundlagen werden Hochschullernwerkstätten von einem grundlegenden Verständnis geeint: Lernwerkstattarbeit als Prinzip.

In den Beiträgen dieses Bandes loten die AutorInnen das Potenzial von Lernwerkstattarbeit für Lehre und Forschung im Wissenschaftskontext facettenreich aus.

Die Reihe „Lernen und Studieren in Lernwerkstätten – Impulse für Theorie und Praxis“ wird herausgegeben von Eva-Kristina Franz, Johannes Gunzenreiner, Hartmut Wedekind, Barbara Müller-Naendrup und Markus Peschel.

Die Herausgeberinnen und Herausgeber

Mirja Kekeritz, Dr. des., Bildungsberaterin beim Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen, Sri Lanka.

Ulrike Graf, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft/ Lehramt Grundschule an der University of Education, Heidelberg.

Andreas Brenne, Dr., Professor für Kunstpädagogik/ Kunstdidaktik an der Universität Osnabrück.

Monika Fiegert, Dr., apl. Professorin im Fachgebiet Schulpädagogik an der Universität Osnabrück.

Eva Gläser, Dr., Professorin für Sachunterricht an der Universität Osnabrück.

Ingrid Kunze, Dr., Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Allg. Didaktik an der Universität Osnabrück.

978-3-7815-2150-6



9 783781 521506