

Stadler-Altman, Ulrike [Hrsg.]; Schumacher, Susanne [Hrsg.]; Emili, Enrico Angelo [Hrsg.]; Dalla Torre, Elisabeth [Hrsg.]

Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration

2020, 267 S. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Stadler-Altman, Ulrike [Hrsg.]; Schumacher, Susanne [Hrsg.]; Emili, Enrico Angelo [Hrsg.]; Dalla Torre, Elisabeth [Hrsg.]: Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration. 2020, 267 S. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten) - URN:

urn:nbn:de:0111-pedocs-184329

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-184329>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

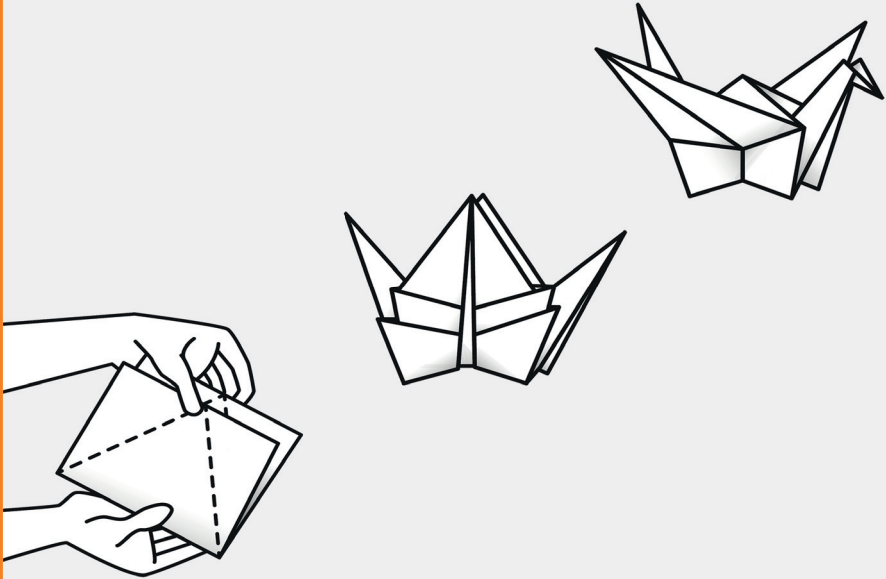
Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Lernen und Studieren in Lernwerkstätten



**Ulrike Stadler-Altmann
Susanne Schumacher
Enrico Angelo Emili
Elisabeth Dalla Torre
(Hrsg.)**

Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten

Facetten der Kooperation und Kollaboration

Stadler-Altman / Schumacher /
Emili / Dalla Torre

**Spielen, Lernen, Arbeiten
in Lernwerkstätten**

Lernen und Studieren in Lernwerkstätten

Impulse für Theorie und Praxis

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

Ulrike Stadler-Altmann
Susanne Schumacher
Enrico Angelo Emili
Elisabeth Dalla Torre
(Hrsg.)

Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten

Facetten der Kooperation und Kollaboration

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

Der vorliegende Band ist aus der 12. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten hervorgegangen, die an der Freien Universität Bozen am Campus Brixen im Februar 2019 stattgefunden hat.

Gefördert wurde die Tagung und der Band von der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen-Bolzano.

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>.

2020.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.

Coverabbildung: © Giovanna Bampa, Bozen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2357-9

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

Vorwort der Reihenherausgeberinnen und Reihenherausgeber

Liebe Leserinnen und Leser,

wir freuen uns sehr, dass wir mit dem hier vorliegenden siebten Band der 2013 begonnenen Reihe „Lernen und Studieren in Lernwerkstätten“ inzwischen eine zentrale Position bei der konzeptionellen Verortung von Lernwerkstätten und der Idee von besonderer pädagogischer Begleitung von Lernenden in Lernwerkstätten erlangt haben.

Dadurch kann das wichtige innovative Potenzial von Lernwerkstätten für die Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen wahrgenommen, gelesen und vor allem in die eigene Arbeit aufgenommen werden. Die jährlichen Tagungen, die den Kern der Reihe abbilden, unterstreichen die Wichtigkeit des konzeptionellen Austausches und die Verbreitung der Idee von Lernwerkstätten an Bildungsstätten, Universitäten, Hochschulen u.v.a.m., wie es auch dieser Band wieder zeigt.

Die Tagung in Brixen/Bozen an der zentralen Bildungsstätte für Pädagoginnen und Pädagogen in Südtirol zeigte einerseits den internationalen Charakter, den Lernwerkstätten inzwischen für sich identifiziert haben. Nach Linz (Österreich) 2010 und Solothurn/Brugg in der Schweiz 2013 ist dies das dritte Mal, dass die Tagung außerhalb der Bundesrepublik Deutschland stattfindet. Andererseits zeigt der internationale Austausch, dass es sehr unterschiedliche Voraussetzungen der Implementierung sowie Verständnisse von Lernwerkstätten oder Lernwerkstattarbeit im internationalen Vergleich gibt. Die in einigen Ländern eher junge Tradition von Lernwerkstätten erfordert eine Neukalibrierung bestehender Konzepte und die Anpassung an regionale oder nationale Besonderheiten. Dies zeigt sich an den Beiträgen in diesem Band, welche das Spiel, die Arbeit und/oder das Lernen als integratives Verständnis von Lernwerkstätten betrachten.

Die versammelte Expertise wird nicht nur in der fachlichen Breite und dem Zugang über fachdidaktische, pädagogische oder (spiel-)theoretische Zugänge deutlich, sondern manifestiert sich auch im Bezug zum pädagogischen Feld bzw. den Adressaten der Ausbildung für Lernwerkstätten: Kindheitspädagogische Aspekte stehen hier gleichberechtigt neben fachdidaktischen Entwicklungen in der Lehrerbildung für die Primarstufe; Erwachsenenbildung in und für Lernwerkstattarbeit zeigt sich ebenso wie selbstreflexive Ansätze der eigenen Persönlichkeits- oder Organisations-

entwicklung mittels Lernwerkstätten an der Institution. Die Wirksamkeit der Konzepte zeigt sich individuell bei den Auszubildenden in Lernwerkstätten, aber auch über den Einfluss, die die Lernwerkstätten vor Ort oder in dem jeweiligen Land – hier besonders im Norden Italiens – ausüben: nach wie vor stehen Lernwerkstätten für eine Pädagogik für die Kinder bzw. Lernenden.

Die Lernwerkstattkonzeptionen und die Arbeit an und in Lernwerkstätten im internationalen – hier italienischen – Bewusstsein verankert zu haben, ist der Verdienst des Teams der EduSpace Lernwerkstatt am Campus Brixen der Freien Universität Bozen, insbesondere Ulrike Stadler-Altmann.

Wichtig ist und bleibt dabei die Theorie-Praxis-Verzahnung. Es bleibt nicht bei einer konzeptionellen Entwicklung, die Lernwerkstattarbeit wird zunehmend Gegenstand empirischer Forschung, bietet doch die Lernwerkstatt ein ebenso innovatives Feld als auch einen sehr prägnanten Feldzugang für Forschungsarbeiten.

Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern ebenso erhellende und ergiebige Erkenntnisse beim Lesen wie wir bei der Lektüre der Beiträge dieses Bandes hatten.

Inhalt

<i>Ulrike Stadler-Altmann und Susanne Schumacher</i> Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten – Formen der Kooperation und Kollaboration	11
<i>Robert Baar</i> Spielend zur Professionalität? Der Einsatz von Spielen in der Lehrkräftebildung unter professionalisierungstheoretischer Perspektive	17
<i>Mark Weißhaupt und Elke Hildebrandt</i> Delegiertes Spielen – aufgeführtes Lernen	29
<i>Jeanette Hoffmann</i> Spielen, Lernen oder Arbeiten? Kindliche Bild(erbuch)-Rezeptionsprozesse aus studentischer Perspektive in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule an der TU Dresden	40
<i>Ulrike Stadler-Altmann und Gerda Winkler</i> Spielen, Lernen und Arbeiten – Modi der Raumnutzung in Lernwerkstatt und Bibliothek	54
<i>Mareike Kelkel und Markus Peschel</i> Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Gofex_Projektpraktikum durch Studierenden-Co-Reflexion	64
<i>Marcus Berger, Mei-Ling Liu, Sandra Tänzer, Hendrikje Schulze, Gerd Mannhaupt und Cindy Winkelmann</i> Wie wirkt sich das Lernen in einer Hochschullernwerkstatt auf Professionalisierungsprozesse von Lehramtsstudierenden aus? Ergebnisse aus der evaluativen Begleitforschung	78
<i>Pascal Kihm und Markus Peschel</i> Einflüsse von Aushandlungs- und Interaktionsprozessen auf Lernwerkstattarbeit	87
<i>Marcus Berger und Barbara Müller-Naendrup</i> Seminare in Hochschullernwerkstätten prozessorientiert erforschen. Design-Based Research am Beispiel des standortübergreifenden Seminar-Projekts „Digital teilhaben“ der Hochschullernwerkstätten Erfurt und Siegen	99

Marcel Veber

Mentalisierungsgestützte Lernwerkstattarbeit –
Chancen für inklusionsbezogene Kooperationsprozesse 111

Verena Bedruno, Werner Haußmann und Franziska Trefzer

Reisen in Lernlandschaften. Die „Nürnberger Lernumgebung
Religionsdidaktik: Schöpfung“.
Empirische Einblicke – (Religions)Didaktische Ausblicke 122

Werner Wiater

Lernwerkstätten in Zeiten des digitalen Lernens 135

Dario Ianes and Silvia Dell'Anna

Inclusive teaching strategies in the laboratory:
How to enhance students' learning and self-regulation 148

Susanne Schumacher und Enrico A. Emili

Hand in Hand mit Theorie und Praxis – konzeptionelle Vorstellungen
und studentische Ansichten zu einer Hochschullernwerkstatt 154

Michaela Vogt, Vanessa Macchia und Christoph Bierschwale

Inklusive Unterrichtsmaterialien als Inhalt und
Entwicklungsaufgabe für Hochschullernwerkstätten 163

Alexander Kavermann und Magdalena Hollen

Die Lernwerkstatt – Inklusion als „Multiplikationsraum“ 172

Susanne Schumacher, Ulrike Stadler-Altmann und Bärbel Riedmann

Verflechtungen von pädagogischer Theorie und Praxis.
EduSpace Lernwerkstatt: stationär und mobil 184

Yvonne Decker-Ernst, Miriam Scheffold und Eva-Kristina Franz

Sache-Sprache-Kultur: Entwicklung von Lernangeboten für sprach- und
kultursensibles Sachlernen an der Schnittstelle von Kindheits- und
Grundschulpädagogik 194

Thomas Maschke

Mit-Einander-Spiele(n): Lernwerkstatt für Kommunikation und
soziale Interaktion – ein Praxis-Bericht 206

Ralf Schneider, Agnes Pfrang, Hendrikje Schulze, Sandra Tänzer,

Mark Weißhaupt, Kathleen Panitz und Elke Hildebrandt

Lehramtsausbildung: Professionalisierung in und durch Lernwerkstätten
an der Nahtstelle zwischen Wissenschafts- und Unterrichtspraxis 214

Eva-Maria Kirschhock

Forschendes Lernen im Studium- und lernen,
das Forschende Lernen bei Grundschulkindern zu initiieren? 223

Eva Gläser

Spielend und handelnd lernen –
sachunterrichtsdidaktische Zugänge zum historischen Lernen in
Hochschullernwerkstätten 233

Birgit Hoyer

Lehr:werkstatt als Hochschullernwerkstatt 240

AG Begriffsbestimmung – NeHle

Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e.V. – NeHle –
ein Arbeitspapier der AG „Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt“
zum aktuellen Stand des Arbeitsprozesses 249

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 261

Ulrike Stadler-Altmann und Susanne Schumacher

Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten – Formen der Kooperation und Kollaboration

Spielen, Lernen und Arbeiten sind Aktivitäten die Menschen unabhängig von ihrem Lebensalter zeigen. Anthropologisch betrachtet erschließt sich ein Kleinkind spielend seine Welt, lernt sich in ihr zurechtzufinden und erarbeitet sich ein eigenes Weltverständnis. In der Kindheits- und Jugendphase steht das Lernen im Mittelpunkt und da Lernen mit Anstrengungen verbunden ist, wird dieses Lernen häufig als Arbeit erlebt. Auch oder gerade dann, wenn ein spielerischer Lernzugang – meist vom Lehrenden – zum Thema gewählt wird. Als Erwachsener wird das Lebenslange Lernen positiv, progressiv und fortschrittlich konnotiert, meist steht aber das Arbeiten im Zentrum.

Lernwerkstätten bieten den Raum diese Aktivitäten als Handlungsformen in ihrer Bedeutung zu begreifen, indem in ihnen gespielt, gelernt und gearbeitet wird. Dabei entsteht ein Zusammenspiel dieser Handlungsformen, aber auch Formen der Kooperation und der Kollaboration zwischen Personen und/oder Institutionen.

Ausgehend von diesen Überlegungen wird zunächst das Potenzial des Spielens, Lernens und Arbeitens in Lernwerkstätten verschiedenster Ausprägungen betrachtet. Anschließend werden anhand der Beiträge des Bandes die differenzierten Möglichkeiten einer Kooperation und Kollaboration in, mit und zwischen Lernwerkstätten verdeutlicht.

1 Spielen – Lernen – Arbeiten

Das, anthropologisch begründbare, zeitliche Kontinuum *Spielen – Lernen – Arbeiten* spiegelt sich auch in pädagogischen Annahmen: Für Fröbel war das freie selbsttätige Spiel vor allem im frühen Kindesalter die wirksamste Selbstbildungsmethode in einem durch die Erzieher gegebenen Rahmen (vgl. Neumann, Sauerbrey, Winkler 2010). Allerdings finden sich gerade auch in den Bildungsinstitutionen der frühen Kindheit sowohl traditionell-romantische Konzepte des freien Spiels, als „mystifizierende Positionen, die sich dezidiert lernfeindlich präsentieren“ (Bernhard 2013, o.S.) und das Spielen der Kinder als nicht zu regulierende Tätigkeit betrachtet. In neuern Studien, die „einem wissenschafts- und evidenzbasierten Ansatz des spielenden Lernens verpflichtet“ sind, wird „das Spiel als höchst ertragreiche Lernform“ begriffen „– ein lustbetontes Lernen mit geringem

Überwindungs- und Anstrengungsempfinden.“ (ebd.) Diese Verknüpfung von Spielen und Lernen findet sich in den verschiedenen Konzepten gerade in Bildungsinstitutionen des ganzen Primarbereichs, also für die pädagogische Arbeit in Kindergarten und Grundschule. Insbesondere im klassischen Ansatz nach Maria Montessori, die die intensive Tätigkeit von Kindern als *Arbeit*, versteht. Wenn sie sich mit den Materialien beschäftigen, verknüpfen sie praktisches Tun/Werken mit emotionalen, sozialen und kognitiven Lernprozessen und somit verbinden sich ‚Ich‘ und ‚Welt‘ (vgl. Montessori 2017).

Insbesondere Lernwerkstätten ermöglichen vielfältige Zugänge zum Lernen, indem das Spiel, das Spielen und Ausprobieren, das Spielen und Experimentieren, sowie Spielen und Lernen in individueller Freiheit des Lernenden, aber auch in rahmenden Anleitungssituationen ermöglicht wird (Hildebrandt, Peschel, Weißhaupt 2014).

Das Lernen im Modus des gemeinsamen Arbeitens ist nach Dewey (MW IV: 187) zentral für erfolgreiches Gelingen von institutionalisierten Lehr-Lernprozessen. Kombiniert mit dem konstruktivistischen Lernbegriff können Lernwerkstätten in Kindergarten und Schule zu erfolgreichem Lernen durch gemeinsames Arbeiten beitragen. In der Hochschule können Lernwerkstätten Kernelement in Lehre und Forschung im Rahmen der Lehrerbildung werden, in dem sich die Interessen der jeweiligen Forschenden in einen Theorie-Praxis-Transfer verschränken (vgl. Stadler-Altmann 2015; Winkler & Stadler-Altmann 2016).

Im Kontext des lebenslangen und berufs begleitenden Lernens, sowie der pädagogischen Arbeit in Bildungsinstitutionen liegt hier der Fokus auf Wissensgenerierung, d.h. den Fragen danach, wie Bedeutungen hergestellt und erfahrungsbezogen erweitert werden. So können zum einen Forschungsprozesse für Studierende, pädagogische Fachkräfte im Kindergarten und Lehrkräfte im Schuldienst sichtbar gemacht und deren spezifische Zugänge in die Forschung einbezogen werden (vgl. Stadler-Altmann u.a. 2018).

Zum anderen können theoriegeleitete, didaktische Fragestellungen hinsichtlich der Praxisanforderungen mit Studierenden, Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften weiterentwickelt werden. Der Anspruch ist dabei die Herausforderung didaktisches Denken zu lernen (vgl. Flitner & Scheuerl 2005; Widmann 2013).

Als Beschreibung der pädagogischen Realsituation zwischen *Kooperation und Kolaboration* kann Spielen – Lernen – Arbeiten auch zur Analyse kontextueller Faktoren in der Bildungsforschung (vgl. Windzio & Teltemann 2013) herangezogen werden. Dazu ein Beispiel: Konrad Koch trat 1874 seinen Dienst als Englischlehrer an einem altherwürdigen deutschen und zu der Zeit Jungengymnasium an. Das Fach stößt bei seinen Schülern auf wenig Begeisterung. Wie soll Koch nun seine Arbeit tun, wenn die Schüler nicht kooperieren? Wie kann er sie zum Lernen motivieren? Seine Methode, das Fußballspielen, ist mit Blick auf das Sprachenlernen erfolgreich. Jetzt sind es u.a. seine konservativen Kollegen, die ihm das

Arbeitsleben schwermachen. Nun zeigen die Schüler außergewöhnliches Engagement und finden kollaborativ ein Mittel gegen den Missstand.

In diesen Zusammenhängen werden Lernwerkstätten als Orte an und in dem u.a. das am Werk sein bzw. das Tätigsein, der Diskurs und die Reflexion in Lern-, Arbeits- und Spielsituationen im Mittelpunkt stehen betrachtet. Dabei kann aus einer vielleicht pragmatisch verstandenen Kooperation eine am Gegenstand, dem Werk orientierte Kollaboration werden. Diese Perspektiven werden in den einzelnen Beiträgen des vorliegenden Bandes durchaus ambivalent diskutiert.

2 Kooperation und Kollaboration in Lernwerkstätten

Forschung und *Forschungsideen* kennzeichnen die ersten zwölf Beiträge des vorliegenden Bandes zur 12. Internationalen Tagung der Hochschullernwerkstätten an der Freien Universität Bozen-Bolzano am Campus Brixen-Bressanone. Die Formen der Kooperation und der Kollaboration in Lernwerkstätten werden hierbei entlang der Handlungsformen von Spielen, Lernen und Arbeiten vorgestellt und kritisch gewürdigt.

Robert Baar geht der Frage nach, ob die Antinomien des pädagogischen Handelns durch den Einsatz des Spiels und des Spielens als hochschuldidaktisches Format verstehbar werden können. Bestenfalls sollte dabei den Studierenden auch die eigene biografische Verstricktheit in pädagogische Kontexte bewusst und die Entwicklung einer reflexiven Professionalität angeregt werden. Für diesen Zweck wird ein Spiel aus dem Kontext der Demokratieverziehung beispielhaft analysiert. In einer kulturtheoretischen Perspektive nähern sich *Marc Weißhaupt* und *Elke Hildebrandt* dem Spiel in Bildungsinstitutionen an. Dabei problematisieren sie das Verhältnis zwischen Spiel und Lernen in den unterschiedlichen Bildungsinstitutionen Kindergarten und Grundschule. Als Forschungsgedanke wird die Partizipation von Kindern beim Spielen in und zum Lernen umrissen.

Spielen, Lernen, Arbeiten und Forschen als Zusammenhangsmuster wird im Beitrag von *Jeannette Hoffmann* anhand der studentischen Perspektive auf kindliche Bilderbuch-Rezeptionsprozesse deutlich. Neben der spielerisch-lernenden Betrachtung der Bilderbücher durch Kinder wird dabei der forschende Zugang der Studierenden zu kindlichen Spiel- und Lernprozessen deutlich.

Ein empirisches Forschungsdesign zu den diversen Formen der Raumnutzung von Studierenden, Dozierenden und anderen Besuchenden entwerfen *Ulrike Stadler-Altman* und *Gerda Winkler*. Sie stellen die Frage wie die unterschiedlichen Handlungsmuster des Spielens, Lernens und Arbeitens in Lernwerkstatt und Bibliothek sichtbar (gemacht) werden können.

Mittels einer Fragebogenerhebung möchten *Mareike Kelkel* und *Markus Peschel* prüfen, ob die in ihren Lehrveranstaltungen zum GEOFEX_Projektpraktikum konzeptionierten Ziele zur Professionalisierung von Grundschullehramtsstudierenden erreicht werden. Dabei werden Portfolio-Arbeit, Evaluation und Beobachtungen im Rahmen der Studierenden-Co-Reflexion kritisch betrachtet.

Aspekte der Professionalisierung durch Lernwerkstattarbeit und deren Prüfung stehen im Zentrum der Ausführungen von *Marcus Berger*, *Mei-Ling Liu*, *Sandra Tänzer*, *Hendrikje Schulze*, *Gerd Mannhaupt* und *Cindy Winkelmann*. Sie nutzen einen Mixed Method Ansatz um zu zeigen, dass sich pädagogische Orientierung und Lehrverständnis der Studierenden durch Lernwerkstattarbeit ändern kann.

Die Frage, wie sich Lernwerkstattarbeit erforschen lässt, stellen sich *Pascal Khim* und *Markus Peschel*. Ihr Fokus liegt dabei auf der Aushandlung von Rollenverständnissen, Lernprozessen und Lerninhalten beim Experimentieren von Studierenden in der Lernumgebung Lernwerkstatt.

Standortübergreifende Lernwerkstatt-Seminare sind nur durch den Einsatz technischer Hilfsmittel zu gestalten. *Marcus Berger* und *Barbara Müller-Naendrup* stellen nicht nur die Konzeption ihres Seminars vor, dessen Inhalt die Auseinandersetzung mit digitalen Medien in inklusiven Lehr-Lernsettings ist, sondern erforschen dieses auch im Sinne des Ansatzes eines Design-Based-Research-Verfahrens.

Mittels einer vernetzten hochschuldidaktischen Gestaltung eines Lernwerkstattseminars möchte *Marcel Veber* erläutern, wie eine Qualifikation für inklusive Qualifikationsprozesse nachhaltig gelingen kann.

Studentische Einschätzungen zur Lernwerkstattarbeit stellen *Verena Bedruno*, *Werner Haufsmann* und *Franziska Trefzer* vor. Die inhaltlichen Bezugspunkte sind dabei Qualitätsmerkmale für Lernwerkstätten (VeLW 2009) und „theologisch-religionspädagogische Kompetenz“ (EKD 2009) für ihre Reisen in Lernlandschaften. Die grundlegende Frage, wie sich Lernwerkstätten im Zeitalter des digitalen Lernens positionieren sollten stellt *Werner Wiater*. Dabei betont er, dass das gemeinsame Spielen, Lernen und Arbeiten in einer Lernwerkstatt, also der analoge soziale Aspekt in Lehr-Lernprozessen dem Trend des virtuellen individuellen Lernens entgegengesetzt werden muss.

Die *Perspektive zukunftsfähige* und *ertragreiche Lernsettings für Studierende* in Hochschullernwerkstätten zu planen und durchzuführen verbindet die folgenden elf Beiträge. Alle Autorinnen und Autoren konzipieren ihre Lernwerkstattarbeit an der Nahtstelle zwischen universitärer, praxisbezogener Theoriebildung und schulischer, theoriebezogener Praxis.

Gelingensbedingungen einer inklusiven Lernwerkstattarbeit, die Studierende in ihrem Lernen unterstützt benennen *Dario Ianes* und *Silvia Dell'Anna*. Ihre Ideen verknüpfen sie dabei auch mit den grundlegenden Prinzipien einer inklusiven Pädagogik.

Dynamische Prozesse zwischen Konzeption, Realisierung und Wirkung eines Lernwerkstattseminars zeigen *Susanne Schumacher* und *Enrico A. Emili*. Im Mittelpunkt steht die Auseinandersetzung der Studierenden mit den Seminarinhalten, deren produktiver Umgang mit den didaktischen Materialien der EduSpace Lernwerkstatt und der studentische Blick zurück auf das Seminar und die Seminartergebnisse.

Ausgehend von der Konzeption einer inklusiven Lernwerkstatt stellen *Michaela Vogt*, *Vanessa Macchia* und *Christoph Bierschwalle* die Frage, ob die Entwicklung von adäquaten Unterrichtsmaterialien nicht eine genuine Aufgabe von Lernwerkstätten an Hochschulen sein muss.

Alexander Kavermann und *Magdalena Hollen* verflochten Theorieofferten der soziologischen Raumforschung mit denen der Innovations- und Kreativitätsforschung um Lernwerkstätten als Multiplikationsräume in einem inklusiven Lernsetting zu bestimmen.

Eine zentrale Aufgabe von Hochschullernwerkstätten ist es Studierenden einen Zugang zur produktiven Verknüpfung von pädagogischer Theorie und Praxis zu bieten. Am Beispiel des Projekts *EduMobil* zeigen *Susanne Schumacher*, *Ulrike Stadler-Altmann* und *Bärbel Riedmann* wie Lerngemeinschaften innerhalb und außerhalb der Hochschule strukturell aktiviert werden können und sich ein multidirektionaler Wissenstransfer entwickeln kann.

Wie Studierende didaktische Materialien für den Sachunterricht in der Primarstufe im Rahmen eines Lernwerkstattseminars im Hinblick auf Sprach- und Kultursensibilität analysieren und weiterentwickeln zeigen *Yvonne Decker-Ernst*, *Miriam Scheffold* und *Eva-Kristina Franz*.

Thomas Maschke präsentiert in seinem Beitrag das Potenzial des Spiels und des Miteinanderspiels für das gemeinsame Erleben von gegenseitiger Aufmerksamkeit und dem kreativen Umgang mit sozialen Anforderungen auf. Die Konzeption der Lernwerkstatt für Kommunikation und soziale Interaktion dient dabei als (Spiel-)Raum.

Den Ansatz Wissenschaftspraxis und Unterrichtspraxis im Setting einer Lernwerkstatt sichtbar und nutzbar zu machen wählen *Ralf Schneider*, *Agnes Pfrang*, *Hendrikje Schulze*, *Sandra Tänzer*, *Mark Weißhaupt*, *Kathleen Panitz* und *Elke Hildebrandt*. Dabei stellen sie die pauschale Annahme, dass Praxisbezug in der Lernwerkstatt wissenschaftliches Wissen 1:1 umsetzt in Frage und reflektieren mögliche Bewältigungsstrategien für das vielfach beschworene Theorie-Paxis-Defizit.

Der in Schulen beliebte und vielfach empirische untersuchte Ansatz des Forschenden Lernens überträgt *Eva-Maria Kirschhock* in ein hochschuldidaktisches Setting. Am Beispiel eines Lernwerkstattseminars erläutert sie die Verknüpfung sowohl studienrelevanter wissenschaftlicher wie auch didaktischer Kompetenzen bei der Realisierung des Forschenden Lernens mit Grundschülerinnen und Grundschulern.

Die historische Perspektive für Sachunterricht an Grundschulen greift *Eva Gläser* auf. Wie diese für das handelnde Lernen umgesetzt werden kann wird an ihrem Seminarbeispiel deutlich, dem das Spiel und Spielen in einer historisch ausgerichteten Lernwerkstatt zugrunde liegt.

Birgit Hoyer sieht das Potenzial von Hochschullernwerkstätten in der Lehrerbildung noch nicht voll ausgeschöpft und bietet in der Darstellung einer Lehrwerkstatt neue Ansatzpunkte im Bereich der übergreifenden Kooperation und Handlungsorientierung an.

Der abschließende Beitrag der *AG Begriffsbestimmung – NeHle* stellt im Grunde den Auftakt für eine weitere, zunehmend präziser werdende Arbeit am Begriff *Hochschullernwerkstatt* dar. Die vorliegende Dokumentation der bisherigen Diskussion in der AG Begriffsbestimmung des Internationalen Netzwerks der Hochschullernwerkstätten e.V. bietet interessante Einblicke in Aushandlungs-, Abgrenzungs- und Assimilationsprozesse. Dabei zeigen sich auch zukünftige Entwicklungsperspektiven für Hochschullernwerkstätten in Forschung und Lehre.

Mit Rückblick auf die vorliegenden Beiträge kann anerkannt werden, dass das Tagungsthema in seinen Facetten intensiv bearbeitet worden. Dabei ist es den Autorinnen und Autoren gelungen ihre eigenen Perspektiven darzustellen und diese zuweilen spielend, lernend, arbeitend weiterzuentwickeln.

Literatur

- Dewey, John (1908): *The Middle Works (MW IV), Essays on Pragmatism and Truth*, Carbondale/Edwardsville; Southern Illinois University Press 1983.
- Flitner, Andreas & Scheuerl, Hans (Hrsg.) (2005): *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken*. Neuausgabe. München: Beltz.
- Hildebrandt, Elke; Peschel, Markus & Weißhaupt, Mark (Hrsg.) (2014): *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Montessori, Maria (2017): *Kinder sind anders*. München: Klett-Cotta.
- Neumann, Karl; Sauerbrey, Ulf & Winkler, Michael (Hrsg.) (2010): *Fröbelpädagogik im Kontext der Moderne. Bildung, Erziehung und soziales Handeln*. Verlag IKS Garamond.
- Stadler-Altman, Ulrike; Keiner, Edwin; Resinger, Paul u.a. (2018): *Hybrid Spaces: Forschendes Lernen – Forschen lernen*. In: Pilypaitytė, Lina/Siller, Stefan (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerverberufungsprozesse als Ort der Zusammenarbeit*. Wiesbaden: Springer VS, 199-205.
- Widmann, Andrea (2013): *Didaktik unterrichten oder: wie lernen Fachleute didaktisch zu denken? Ein Erfahrungsbericht*. In: *Magazin Erwachsenenbildung.at* 20, 8 S. urn:nbn:de:0111-opus-84133.
- Windzio, Michael & Teltemann, Janna (2013) *Empirische Methoden zur Analyse kontextueller Faktoren in der Bildungsforschung*. In: Becker, R., Schulze, A. (Hrsg.), *Bildungskontexte*. Wiesbaden: Springer VS.
- Winkler, Gerda & Stadler-Altman, Ulrike (2016): *EduSpace Lernwerkstatt in the Library – a collaboration project between the Faculty of Education and the Library*. Vortrag, IATUL: Bolzano.

Robert Baar

Spielend zur Professionalität? Der Einsatz von Spielen in der Lehrkräftebildung unter professionalisierungstheoretischer Perspektive

Der Beitrag zeigt das Professionalisierungspotenzial von Spiel und Spielen als hochschuldidaktische Formate für die Entwicklung von Diversitätssensibilität angehender Lehrkräfte auf und geht der Frage nach, inwieweit Spiele dazu beitragen können, den Aufbau hierfür relevanter Wissensstrukturen zu unterstützen, die Antinomien pädagogischen Handelns (be)greifbar zu machen, die Verstricktheit in eigene biografische Zusammenhänge offenzulegen und einen reflexiven Habitus zu evozieren. Hierzu werden zunächst theoretische Grundlagen zum Themenfeld Spiel und Lernen erörtert und in Korrespondenz zu Professionalisierungstheorien gesetzt. Beispielhaft wird vor diesem Hintergrund das Spiel „ZUSAMMEN – Spiel dich fit für Vielfalt!“ der Heinrich-Böll-Stiftung, das zur menschenrechtsbasierten Demokratieerziehung beitragen soll, analysiert.

1 Spiel und Spielen: Theoretische Grundlegungen

Gängigen Spieltheorien zufolge ist (zumindest das Kinder-)Spiel dadurch gekennzeichnet, dass es voluntaristisch und intrinsisch motiviert stattfindet, freiwillig angenommenen Regeln folgt, kein Ziel außer der Spielhandlung selbst hat, i.d.R. als spannend und freudvoll erlebt wird, an einen spezifischen Spielort gebunden sowie zeitlich begrenzt ist und in Abgrenzung zum ‚realen‘ Leben steht (vgl. Flitner 2002).¹ Trotz einer dem Spiel inhärenten grundlegenden Zweckfreiheit kommen ihm dennoch bestimmte Übungs- und Entwicklungsfunktionen zu (vgl. Einsiedler 1999, 7): Als Übung und Vorbereitung auf das spätere Leben stellt das Spiel einen Raum dar, in dem bestimmte Handlungsweisen entworfen, erprobt und auch wieder verworfen werden können – ohne dass ernste Konsequenzen zu erwarten sind. Dieser Zusammenhang bleibt den Akteurinnen und Akteuren selbst meist

¹ Diese Merkmale sind weder in ihrer Summe noch in Form von Ausschlusskriterien als Definition von Spiel zu verstehen. Vielmehr handelt es sich um einen flexiblen, erweiter- wie kürzbaren Merkmalskatalog, der zur Explikation von Spiel(en) dient (vgl. Petillon 1999, 15ff.).

verborgen. Spiel ist zwar durchaus entwicklungsbedeutsam, hat aber ebenso einen kulturellen Eigenwert und wird zunächst aufgrund des eigenen, im Hier und Jetzt verankerten Lustgewinns vollzogen.

2 Spielen und/oder lernen?

Vor diesem Hintergrund treten Spiel und Spielen in ein Spannungsverhältnis zu schulischem wie universitärem Lernen, das i.d.R. extrinsisch motiviert ist, institutionellen Strukturen und Regeln folgt, sich weniger prozess- als ergebnisorientiert gestaltet, oftmals als wenig lust- und freudvoll erlebt wird, eine vorab definierte Qualifikation zum Ziel hat und zumeist den Anspruch erhebt, explizit auf das ‚reale‘ (Berufs-)Leben vorzubereiten. Dennoch ist spielerisches Lernen fester Bestandteil schulischen Alltags und auch im universitären Kontext vieler Hochschullernwerkstätten verankert (vgl. Hildebrandt & Weisshaupt 2013). Grundgedanke hinter dem Einsatz von Spielen in Schule und Hochschule ist die Anbahnung ausgewählter kognitiver, methodischer, sozialer und/oder personaler Kompetenzen. Das Spiel wird dabei – Dewey (1993, 269) folgend – selbst als *Arbeit* und somit als *Lernen* verstanden. Es bedarf jedoch einer Präzisierung: Während *Spiel* als Oberbegriff alle möglichen Formen des Spiels (wie Objekt-, Regel-, Bau- und Phantasiespiel) einschließt, bezeichnet das *didaktische Spiel* bestimmte Formate, die auch als ‚pädagogische Spiele‘ oder ‚Spiele mit lehrhaftem Charakter‘ bezeichnet werden. Hierzu zählen Lern-, Plan- und Rollenspiele, die als „Arbeitsmittel“ (Scheuerl 1990, 198) bzw. als „Spielemittel“ (Retter 1983, 377) im Unterricht zum Einsatz kommen.² Nicht das *Spielen* steht damit im Vordergrund, vielmehr werden ausgewählte Inhalte so aufbereitet, dass im Spiel ein spezifischer Kompetenzerwerb initiiert und unterstützt wird. Das Spielerische des didaktischen Spiels ist dem inhaltlichen Ziel nachgestellt, ist mehr motivierendes, aufforderndes Mittel als originärer Zweck. Dies gilt insbesondere für interaktive Lernspiele wie bspw. ‚Rechenschlange‘ oder käuflich erwerbbar Übungsspiele wie LÜK oder LOGICO. Dem subjektiven Spielerleben muss dennoch genauso Bedeutung zugestanden werden wie dem objektiven Lernziel, damit weder eine einseitige Instrumentalisierung oder gar Pervertierung der Idee Spiel (vgl. Spies 1976, 35), noch eine Überlistung und Manipulation der Schülerinnen und Schüler (vgl. Döring 1997, 48) stattfindet.³

2 Zur Unterscheidung der Begriffe vgl. Popp 1990.

3 Ausführlich hierzu vgl. Forkel 2009, 129ff.

3 Rollen- und Planspiele als didaktische Formate

In Ausbildungskontexten tragen Rollen- und Planspiele, die mit ihrem experimentellen Charakter eine Nähe zum entdeckenden Lernen aufweisen, dazu bei, Empathiefähigkeit, Perspektivübernahme, Flexibilität sowie Reflexionskompetenz anzubahnen. Dabei korrespondieren diese Spielformen ihrer Anlage nach stark mit moderat-konstruktivistischen Lerntheorien: Lernenden wird ermöglicht, prozedurales Wissen aktiv, selbständig, selbsttätig, situiert, multiperspektivisch, problemorientiert und kooperativ aufzubauen. Dessen praktischer Nutzen kann in der Spielsituation experimentell erlebt und überprüft werden. Zwar finden Plan- und Rollenspiele nicht in authentischen, sondern in simulierten Umgebungen statt, dennoch betonen sie den Anwendungskontext und haben zum Ziel, Erkenntnisse auf reale Problemstellungen zu übertragen und in aktuell bedeutsamen Situationen anzuwenden.

Mit dem Rollenspiel ist vor allem die Intention verbunden, sich in andere Personen hineinzusetzen, deren Perspektive einzunehmen und bestimmte, eher auf der Mikro- und Alltagsebene anzusiedelnde Situationen verbal sowie nonverbal zu simulieren (vgl. Kriz 2009, 563). Im Planspiel hingegen werden i.d.R. größere gesellschaftliche, politische oder ökonomische Problemstellungen auf der Makroebene bearbeitet, um komplexe Systeme, Situationen und Zusammenhänge zu verstehen, die Folgen von Entscheidungen einzuschätzen und strukturelle Bedingungen, denen Entscheidungsträgerinnen und -trägern unterliegen, zu verdeutlichen. Simulation, Regelspiel, Rollenspiel, Schauspiel und Fallstudie werden dabei in verschiedenen Kombinationsanteilen integriert (vgl. ebd., 560), um u.a. Verantwortungsbereitschaft zu fördern sowie politisch-strategisches Lernen zu stimulieren (vgl. Klippert 2008, 32ff.). Beide Spielformen ermöglichen ein Probehandeln, dessen Folgen im Spiel unmittelbar erfahrbar werden. Diese Art der Rückkoppelung stellt, so Kriz (2009, 563) „eine wesentliche Voraussetzung für den Erwerb von Handlungskompetenzen und für die Entstehung von Erkenntnisgewinnen“ dar.

4 Professionalisierung von Lehrkräften

Erkenntnisgewinn und der Erwerb von Handlungskompetenz sind auch wesentliche Bestandteile von Professionalisierung. Professionalisierungstheorien zur Lehrkräftebildung folgen dabei verschiedenen Paradigmen, von denen drei besonders bedeutsam erscheinen (vgl. Baar u.a. 2019, 38f.): *Kompetenzorientierte Ansätze* gehen davon aus, dass angehende Lehrkräfte im Rahmen der Lehrkräftebildung, aber auch danach Kompetenzen erwerben müssen, die eine professionelle Praxis erst ermöglichen. Fachliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen sind hierfür

genauso von Bedeutung wie die Fähigkeit, Organisations- und Beratungsprozesse zu gestalten. Hinzu kommen affektiv-motivationale Charakteristika sowie fachbezogene wie persönliche Überzeugungen, die in der Summe zu einem forschend-reflexiven Habitus führen (vgl. KMK 2019). *Strukturtheoretische Ansätze* betonen ebenfalls einen (selbst-)reflexiven Habitus. Sie propagieren allerdings weniger den Erwerb vorab definierter Handlungskompetenzen, sondern betonen vielmehr die Ungewissheiten und Antinomien im Zusammenhang mit pädagogisch-didaktisch verantworteten Entscheidungen, die erkannt, moderiert und bewältigt werden müssen (vgl. Helsper 1995). *Berufsbiografisch orientierte Ansätze* schließlich folgen einem lebensgeschichtlichen Verständnis, das Professionalität als Entwicklungsaufgabe versteht, der u.a. in der (reflexiven) Auseinandersetzung mit der eigenen Kompetenzentwicklung, selbst erlebten Transitionen und dem individuellen Belastungserleben nachgegangen wird (vgl. Terhart 2011).

Für die in diesem Beitrag verfolgte Fragestellung erscheinen alle drei Ansätze bedeutsam: Inwieweit können Spiele dazu beitragen, relevante Wissensstrukturen aufzubauen, bestimmte Überzeugungen zu entwickeln, die Antinomien pädagogischen Handelns (be-)greifbar zu machen, die Verstricktheit in eigene biografische Zusammenhänge offenzulegen und insgesamt einen reflexiven Habitus zu evozieren?

5 Professionalisierung und Spiel in Hochschullernwerkstätten

Zwar wird die Professionalisierung künftiger Lehrkräfte und anderer Pädagoginnen bzw. Pädagogen im Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten nicht in expliziter Form als Auftrag beschrieben (vgl. VeLW 2009). Dennoch entspricht es dem Selbstverständnis der Werkstättenbewegung, genau eine solche zu unterstützen. Die einzelnen Lernwerkstätten im deutschsprachigen Raum folgen dabei unterschiedlichen professionstheoretischen Paradigmen: Die Lern- und Forschungswerkstatt ‚Schulischen Umgang mit Vielfalt verstehen und gestalten‘ an der Universität Münster fokussiert bspw. die Widersprüche zwischen normativ formuliertem Anspruch und praktischer Umsetzung von Inklusion vor dem Hintergrund eigener berufs- bzw. studienbiografischen Erfahrungen (vgl. Baar & Feindt 2019) und vereint damit wie die Lernwerkstatt der Universität Erfurt, die die „reflexive Bewusstwerdung von Andersmöglichkeiten in Lern- und Bildungsprozessen“ (Godau u.a. 2019, 127f.) anstrebt, strukturtheoretische und biographische Professionalisierungskonzepte. Einen eher kompetenzorientierten Ansatz verfolgt dahingegen bspw. das ‚Grundschullabor für Offenes Experimentieren‘ der Universität des Saarlandes (vgl. Peschel & Kihm 2019), das es sich vorrangig zur Aufgabe macht, Studierenden fachliche wie didaktische Kompetenzen für eine anspruchsvolle Lernbegleitung zu vermitteln.

Einige Werkstätten stellen dabei das Spiel als hochschuldidaktisches Format explizit heraus: In der Lernwerkstatt ‚Religion Plural‘ der Universität des Saarlandes wird mit Hilfe von Rollenspielen die „Herausbildung einer Lehrerinnen- bzw. Lehrerpersönlichkeit“ (Balzer 2019, 247) anvisiert, die sich durch „Toleranz und Offenheit“ (ebd.) auszeichnet. Schneider u.a. (2019, 106) beschreiben „Spiel-Lernumgebungen“, in denen Studierende eine Lernendenperspektive einnehmen, um Lernprozesse besser verstehen, planen und reflektieren zu können. An der Fachhochschule Nordwestschweiz existiert am Campus Windisch eine ‚Lernwerkstatt SPIEL‘, die dazu anregen möchte, „in Auseinandersetzung mit Materialien entdeckend und im Dialog mit Lernbegleitung eigenen Fragen und Forschungen nachzugehen“ (Lernwerkstatt Spiel 2019, o.S.). Schließlich fand die 12. Internationale Tagung der Hochschullernwerkstätten im Februar 2019 an der Freien Universität Bozen (Campus Brixen) unter dem Titel „Spielen – Lernen – Arbeiten“ statt.

Insgesamt scheinen Spiel und Spielen dennoch eine eher untergeordnete Rolle in Professionalisierungskonzepten der Hochschullernwerkstätten einzunehmen. Weitاً häufiger umfassen diese die diskursiv-reflexive Auseinandersetzung mit pädagogisch-didaktischen Problemstellungen und eigenen biografischen Erfahrungen, die Erstellung und Analyse von Lern- und Arbeitsmaterialien, die Arbeit an Fällen im Sinne einer kasuistischen Lehrkräftebildung sowie Elemente der Lernbegleitung und deren Reflexion. Lernwerkstätten beherbergen i.d.R. aber auch vielfältige Medien und Materialien, die zur selbsttätigen Auseinandersetzung anregen und frei genutzt werden können. Darunter finden sich auch Spiele zur Demokratieverziehung, die gerade in letzter Zeit in steigender Zahl entwickelt wurden: So auch *ZUSAMMEN – Spiel dich fit für Vielfalt!* der Heinrich-Böll-Stiftung (2017), das in diesem Beitrag noch genauer auf seinen Professionalisierungsgehalt untersucht werden soll.⁴ Absicht solcher Spiele ist es meist, Wissen zu verschiedenen Heterogenitätsdimensionen zu vermitteln, vor allem aber zur Persönlichkeitsentwicklung der Spielenden beizutragen.

6 Professionalisierung für eine diversitätssensible Bildungsarbeit

Eine reflektierte Haltung zum Themenkomplex ‚Heterogenität, Diversity und Vielfalt‘ erscheint nicht nur unter menschenrechtsbasierter, sondern auch unter professionalisierungstheoretischer Perspektive notwendig, stellt der Umgang mit Heterogenität doch ein „konstitutives Problem der modernen Schule“ (Trautmann & Wischer 2011, 7) dar. Die KMK-Standards für die Lehrerbildung wei-

⁴ Dangelat u.a. (2019) rezensieren mit „Weiße können nicht rappen“ und „Identitätenlotto“ zwei weitere Spiele mit ähnlicher Intention.

sen „Diversität und Heterogenität als Bedingungen von Schule und Unterricht“ (KMK 2019, 5) als Ausbildungsschwerpunkt aus: Lehrkräfte „vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität“ und wissen, „wie wesentlich Anerkennung von Diversität für das Gelingen von Lern- und Identitätsbildungsprozessen ist“ (ebd., 10).

Professionalität für eine diversitätssensible Bildungsarbeit umfasst dabei unterschiedliche Dimensionen, die aufeinander bezogen in ein System von Wissen, Wollen und Können überführt werden müssen (siehe Abbildung 1):

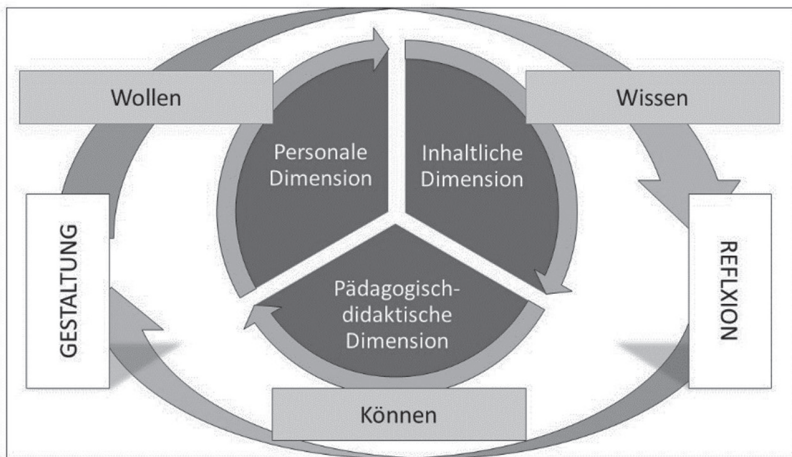


Abb. 1: Diversitätsbezogene Professionalität entwickeln (Quelle: Eigene Darstellung)

Die *personale Dimension* verlangt danach, eigene Werte, Normen und Normalitätszuschreibungen zu hinterfragen und Sensibilität gegenüber Diskriminierungsmechanismen sowie Machtstrukturen bezogen auf gesellschaftlich relevante Strukturkategorien (klassisch: *class, gender, race*) auch in deren intersektionaler Verwobenheit zu entwickeln. Die Bereitschaft und Fähigkeit zur Perspektivübernahme muss vorhanden sein, Ambivalenzen müssen ausgehalten, Bildungsgerechtigkeit verhandelnde Wirkungen pädagogischer, aber auch privater Praktiken erkannt werden.

Auf der *inhaltlichen Ebene* geht es darum, sich umfassend zu informieren, die gewonnenen Erkenntnisse zu strukturieren, zu überprüfen, systembezogen einzuordnen und in ihrer gesellschaftlichen wie schulischen Bedeutung zu erfassen. Die *pädagogisch-didaktische Dimension* schließlich beinhaltet den Aufbau eines Repertoires an Diagnose-, Beurteilungs-, Interaktions-, Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten, die eine vielfaltsensible Schulkultur befördern. Neben dem bewussten, reflektierten und differenzierenden Einsatz bestimmter Methoden und Medien umfasst dies auch konkrete Maßnahmen, die demokratisches Handeln ermöglicht und eine Atmosphäre der gegenseitigen Anerkennung unterstützen.

Unter professionalisierungstheoretischer Perspektive erscheint dieser Ansatz zunächst kompetenzorientiert. Vor allem die personale Dimension umfasst aber auch biografische Elemente, da die Reflexion der eigenen Lebensgeschichte wichtige Verstehensbedingung für Sichtweisen, Vorstellungen und Überzeugungen ist. Strukturtheoretische Ansätze finden ihre Spiegelung in der reflektierenden Bearbeitung der verschiedenen Dimensionen: Inhaltliche Widersprüche müssen genauso moderiert werden wie konkurrierende Wertvorstellungen und Vor- und Nachteile bestimmter didaktischer Vorgehensweisen. Es stellt sich die Frage, ob Spiele als hochschuldidaktische Medien und Methoden die komplexen Anforderungen an die Entwicklung von diversitätsbezogener Professionalität erfüllen bzw. zu einer solchen zumindest beitragen können.

7 Spiel dich fit für Vielfalt! – Spiel dich fit für Professionalität?

Das von der Heinrich-Böll-Stiftung entwickelte Spiel *ZUSAMMEN – Spiel dich fit für Vielfalt!* besteht aus Spielkarten, einer Spielanleitung mit Kopiervorlagen sowie online verfügbarem Zusatzmaterial, das weitere Anregungen zur Erweiterung des Spiels sowie technische und didaktische Hilfestellungen beinhaltet. Es wurde für den Einsatz im Unterricht ab Klassenstufe 10 entwickelt und fokussiert in Form von vier Teilspielen die Themenfelder *Freizeit, Arbeit, Demokratie* sowie *Flucht und Migration*. Jedes Teilspiel ist für eine Doppelstunde ausgelegt und stellt eine in sich geschlossene Unterrichtseinheit dar. Mit dem Spiel soll eine „Kultur der Offenheit und des Interesses gegenüber Neuem und Anderem, Respekt und Toleranz“ (Schulte-Basta & Goerlich 2017, o.S.) hergestellt werden, indem „Wissen und Kompetenzen mit Verschiedenheit“ (ebd.) vermittelt werden, Schülerinnen und Schüler verschiedenen Rollen einnehmen, gemeinsam Aufgaben lösen und ihr Verhalten reflektieren.

Exemplarisch wird im Folgenden das Teilspiel *Flucht und Migration* näher betrachtet: In ihm sind die Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert, einen Avatar zu entwickeln, der ein Land oder eine Region verlässt bzw. verlassen muss. Das Planspiel lehnt sich methodisch an das Challenge Based Learning (vgl. Nichols & Cator 2008) an, bei dem zwar ein Ziel (die Bearbeitung einer real existierenden Herausforderung) vorgegeben ist, jedoch kein allein gültiger Lösungsweg existiert. Ziel des Spiels ist es, „über die Komplexität von Fluchtursachen und Migrationsbewegungen“ zu reflektieren sowie „Empathie für individuelle Flucht- und Migrationsgeschichten“ (Heinrich-Böll-Stiftung 2017, 22) zu entwickeln, indem die Spielenden ihre Spielerfahrung auf aktuelle wie historische Entwicklungen übertragen.

Als Einstieg in das Spiel wird angeregt, zunächst die Assoziationen der Schülerinnen und Schüler zu Flucht und Migration zu sammeln. Anschließend werden Paare gebildet, die jeweils mithilfe eines ‚Glücksrads‘ und zugehöriger Spielkarten Persönlichkeitsmerkmale eines Avatars und die Bedingungen seiner Flucht bzw. Migration bestimmen. Nachdem die Schülerinnen und Schüler Religionszugehörigkeit, finanzielle Mittel, Sprachkenntnisse, Alter, Beruf sowie besondere Eigenschaften wie „kank“, „besonders selbstbewusst“, „schwul“ oder „lesbisch“ der fiktiven Figur sowie den Fluchtgrund („Politische Verfolgung“, „Krieg“, „Keine Arbeit“, „Sehnsucht nach der Familie“ etc.) ihres Avatars erspielt haben, legen sie mittels eines zweiten Glücksrades die Flucht- bzw. Migrationsbedingungen der Figur fest. Unterschieden wird u.a. nach offener oder geschlossener Landesgrenze, Fortbewegungsmittel und Jahreszeit. Mithilfe von Atlanten bzw. digitaler Landkarten sollen die Schülerinnen und Schüler anschließend einen möglichen Fluchtweg bestimmen. Sie erstellen ein Plakat, das den Avatar portraitiert und den Fluchtweg beschreibt. Nachdem sie ihre Arbeitsergebnisse im Plenum präsentiert haben, werden Merkmale von Flucht und Migration in Form eines Tafelbildes einander gegenübergestellt. Abschließend findet ein Unterrichtsgespräch zu aktuellen wie historischen Fluchtbewegungen statt.

Das Spiel konkretisiert mit dem Thema *Flucht und Migration* ein aktuelles Thema, das aus pädagogischer Perspektive mit zweierlei Herausforderungen verbunden ist: Zum einen verlangen migrationsbedingte Entwicklungen, mit denen auch eine sich ständig vergrößernde natio-ethno-kulturelle Vielfalt im Klassenverband verbunden ist, nach inter- bzw. transkultureller Kompetenz der Lehrkräfte. Zum anderen kommt diesen die Aufgabe zu, Schülerinnen und Schüler auf ein von Anerkennung und gegenseitigem Respekt geprägtes Leben in der Migrationsgesellschaft vorzubereiten und sie bei der Entwicklung dafür notwendiger Kompetenzen zu unterstützen.

Setzt man das Spiel in Relation zum in Abb. 1 dargestellten Modell zur Entwicklung auf Diversität bezogener Professionalität, wird deutlich, dass es vor allem auf die personale Dimension und das ‚Wollen‘ abzielt. Positiv ist hervorzuheben, dass das Spiel selbst weder Klischees noch Vorurteile reproduziert. In den Spielkarten sowie in den Glücksrädern bilden sich vielfältige Personeneigenschaften, Fluchtursachen und -bedingungen ab, die nach dem Zufallsprinzip kombiniert eine große Bandbreite zu Flucht und Migration repräsentieren, darüber hinaus zu einer intersektionalen Perspektive anregen. Die Personifizierung der Thematik durch die Schaffung eines Avatars soll dabei Empathiefähigkeit evozieren. Das Sich-Hineinversetzen in eine andere Person bleibt allerdings immer zuerst Suggestion und Spekulation. Da die Figur selbst entworfen wird und es sich um keine reale Person handelt, deren Perspektive übernommen werden kann, ist zu befürchten, dass bei der Interpretation der erspielten Eigenschaften und beim gedanklichen Entwurf der Figur postkoloniale Vorstellungen dominieren und insgesamt stereo-

type Vorstellungen reproduziert werden: Nicht das *Spiel*, wohl aber die *Spielenden* laufen Gefahr, Klischees und Vorurteile zu reproduzieren.

Um dem entgegenzuwirken, fehlt dem Spiel ein entscheidendes Element: Angebote zum Wissenserwerb liefert das Spiel nicht. Ebenso fehlt der Hinweis, selbst zu recherchieren und Entscheidungen informiert zu treffen. Die Spielerinnen und Spieler sind stattdessen gehalten, bei der Festlegung des Fluchtwegs und bei der Beurteilung der Situation auf ihre eignen Vorstellungen, im besten Fall auf vorhandenes Vorwissen zurückzugreifen. Erst im Rahmen der Besprechung der Spielergebnisse können die Vorstellungen aufgegriffen, diskutiert und auf der Grundlage weiterführender Informationen angereichert oder modifiziert werden. In diesem Zusammenhang wird die intersektionale Perspektive, die das Spiel zunächst auszeichnet, zu einer kaum zu bewältigenden Herausforderung: Die Komplexität und Vielschichtigkeit des Zusammenhangs von Flucht, Migration und spezifischen strukturellen wie persönlichen Merkmalen ist kaum überschaubar. Im besten Fall recherchieren die Spielenden nach dem Spiel selbst nach weiteren Informationen oder erhalten die Gelegenheit, ihre Vorstellungen zu überprüfen, indem den fiktiven Migrations- und Fluchtgeschichten im Rahmen des weiteren Unterrichts reale Flucht- und Migrationserfahrungen gegenübergestellt werden.⁵ Das Spielpaket selbst schlägt ein solches Vorgehen allerdings nicht vor.

In beiden Fällen droht dem Spielerleben dabei allerdings eine Entwertung: Nicht die im Spiel ausgehandelten Einschätzungen, Entscheidungen und Erkenntnisse sind tragend, vielmehr eignen sich die Spielenden quasi im Nachklapp Wissen auf eher traditionellem Weg an. Sinnvoller wäre es daher, *vor* dem Spiel Recherchen durchzuführen bzw. Informationen bereitzustellen, damit das sich *anschließende* Spielhandeln eine informierte Exploration von Möglichkeiten darstellt.

Um das Potenzial des Spiels für Entwicklungen auf der personalen Ebene auszu-schöpfen, kommt der Reflexion des Spielverhaltens eine tragende Rolle zu. Hier geht es darum, intensiv über die eigenen, im Spiel in Anschlag gebrachten Überzeugungen, Vorstellungen und Bilder von „Migrationsandere[n]“ (Mecheril 2016, 11) und „Zugehörigkeitsordnungen“ (ebd., S. 18) zu reflektieren. Um darüber hinaus eine für den Kompetenzbegriff konstituierenden Handlungsfähigkeit („Können“) anzubahnen, die im Spiel – wie die Ebene des ‚Wissens‘ – nicht angeboten wird, muss weiter überlegt werden, wie den Spielenden ergänzend die Möglichkeit zur Eruiierung solidarischer Unterstützungsmöglichkeiten eingeräumt werden kann.

Wird das Spiel in der Lehrkräftebildung eingesetzt, ergibt sich das Potenzial, auch die pädagogisch-didaktische Dimension vor dem Hintergrund der eige-

⁵ Auf der Internetseite der Uno Flüchtlingshilfe (<https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/unterstuetzen/engagieren/in-der-schule/unterrichtsmaterial/>) sind eine Vielzahl hierfür geeigneter Materialien zu finden.

nen Spielerfahrung anzusprechen: Welche pädagogischen und/oder didaktischen Konsequenzen sind mit den im Spiel gemachten Erfahrungen verbunden, welche unterstützenden lernbegleitenden Maßnahmen erscheinen aufgrund des eigenen Spielerlebens sinnvoll und notwendig? Wie ist der Aufbau der Unterrichtseinheit zu bewerten, welche Modifikationen sind angebracht? Im Rahmen einer methodisch-didaktischen Reflexion tritt auch die Diversität der Spielenden selbst in den Fokus: Welche Herausforderungen ergeben sich, wenn Schülerinnen und Schüler im Klassenverband selbst Flucht- oder Migrationsgeschichten aufweisen oder aber in Milieus aufwachsen, in denen Migration und Flucht als Bedrohung gesehen werden und/oder fremdenfeindliche Einstellungen vorherrschen? Schließlich muss die grundsätzliche Frage gestellt werden, inwieweit es überhaupt legitim ist, einschneidende, oftmals existentielle Erfahrungen wie Flucht und Migration – die eben *kein Spiel* sind – in Form eines solchen zu simulieren: Können Erfahrungen anderer Personen in einem Planspiel nachvollzogen werden, ohne die Menschen einem *Othering* (vgl. Brons 2015) zu unterziehen, sie einseitig zu viktimisieren und/oder die realen Situationen, in denen sich die Menschen befinden, zu bagatellisieren? Hier ergeben sich Anschlussmöglichkeiten an ein strukturtheoretisches Professionalisierungsverständnis, indem diese und ähnliche mit dem Spiel verbundenen Problemstellungen bearbeitet werden.

8 Resümee

Professionalität von Lehrkräften in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität und Diversität bedeutet die Bereitschaft und Fähigkeit, unterschiedliche wie gemeinsame Merkmale von Menschen wertschätzend anzuerkennen, diese Überzeugung zum Ausgangspunkt für die Planung, Gestaltung und Reflexion von Unterricht zu machen und sie auch an Schülerinnen und Schülern weiterzugeben. Um eine solche Entwicklung zu befördern, sind verschiedene hochschuldidaktische Ansätze notwendig, die die für einen Kompetenzerwerb grundlegende Trias von Wissen, Wollen und Können fokussieren und Studierenden die Reflexion eigener biografischer Erfahrungen, Vorstellungen und Überzeugungen genauso ermöglichen wie die Entwicklung eines Bewusstseins für die Antinomien pädagogischen Handelns. Didaktische Spiele können entsprechende Einsichten befördern, wenn sie bewusst in die Lehrkräftebildung einbezogen werden. Sie können Reflexionsprozesse auf der personalen Ebene anregen, sie können aber auch in der Erprobung und als Gegenstand kritischer Analysen dazu beitragen, methodisch-didaktische Entscheidungen künftig diversitätssensibel zu treffen. Im besten Fall vermitteln Spiele auch inhaltlich Wissen und/oder regen zum Wissenserwerb über bestimmte Lebenslagen an.

Die Besonderheit des Spiels als hochschuldidaktisches Mittel liegt darin, dass in und mit ihm Probehandeln stattfindet, Wirklichkeit lediglich simuliert wird und die Folgen des eigenen Handelns und getroffener Entscheidungen revidierbar sind. Der experimentelle, explorative Charakter des Spielens lässt damit auch mutige, kreative und innovative Entscheidungen zu – und gerade diese werden benötigt, um Schule und Unterricht diversitätssensibel weiterzuentwickeln. Da sich dieser Anspruch auch im Selbstverständnis vieler Hochschullernwerkstätten wiederfindet, erscheinen sie als geeigneter Raum für spielerisches Lernen im universitären Alltag. Dem Spiel und dem Spielen selbst kommt dabei dennoch vor allem die Funktion des Reflexionsgegenstandes und -anlasses zu: Studierende gelangen nicht *spielend* zur Professionalität, sondern in der *reflexiven Auseinandersetzung mit dem Spiel* und den im Spiel gemachten Erfahrungen.

Literatur

- Baar, Robert; Hartmann, Jutta & Kampshoff, Marita (2019): Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Eine Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, Bd. 15. Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 31-54.
- Baar, Robert & Feindt, Andreas (2019): Inklusion trifft Lernwerkstatt – Ein hochschuldidaktischer Rahmen zur Bearbeitung studentischer Einstellungen zu Inklusion. In: Dies. & Trostmann, Sven (Hrsg.), Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51-62.
- Balzer, Linda (2019): Die Bedeutung selbstregulierten Lernens für die Durchführung eines Rollenspiels im Kontext eines interkulturellen Konflikts. In: Baar, Robert; Feindt, Andreas & Trostmann, Sven (Hrsg.), a.a.O., S. 244-253.
- Brons, Lajos (2015): Othering, an Analysis. In: Transcience. 6. Jg. (1), S. 69-90.
- Dangelat, Marina; Grenz, Frauke & Thon, Christine (2019): Rezension zu: Gesicht Zeigen! (2017) (Hrsg.): „Weiße können nicht rappen“. Das Positionierungsspiel gegen Vorurteile und Klischees und zu: Wedl, Juliette (2018): Identitätenlotto. Ein Spiel quer durchs Leben. In: Baar, Robert; Hartmann, Jutta & Kampshoff, Marita (2019) (Hrsg.), a.a.O., S. 183-189.
- Dewey, John (1993): Demokratie und Erziehung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Döring, Sabine (1997): Lernen durch Spielen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Einsiedler, Wolfgang (1999): Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Flitner, Andreas (2002): Spielen-Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. Weinheim und Basel: Beltz.
- Forkel, Annette (2009): Entdeckendes Lernen mit Lernspielen im Unterricht der Sekundarstufe I. Konzeptionelle Grundlegung, Entwicklung und Erprobung. Dissertation Universität Köln. Online unter: <https://kups.uni-koeln.de/2882/1/DissForkel.pdf>. (Abrufdatum: 23.07.2019).
- Godau, Marc; Tänzer, Sandra; Berger, Marcus; Mannhaupt, Gerd & Knigge, Jens (2019): Implementation einer Hochschullernwerkstatt. Zur Entwicklung des Lernwerkstatt-Konzepts an der Universität Erfurt. In: Baar, Robert; Feindt, Andreas & Trostmann, Sven (Hrsg.), a.a.O., S. 120-132.
- Heinrich-Böll-Stiftung (2017): ZUSAMMEN – Spiel dich fit für Vielfalt! Berlin: Eigenverlag.

- Helsper, Werner (1995): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann & Helsper, Werner (Hrsg.), Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 15-34.
- Hildebrandt, Elke & Weisshaupt, Mark (2013): „Spielen in der Lernwerkstatt?“ In: Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.), Studieren in Lernwerkstätten. Potenziale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 163-170.
- Klippert, Heinz (2008): Planspiele. Spielvorlagen zum sozialen, politischen und methodischen Lernen in Gruppen. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kriz, Willy (2009): Planspiel. In: Kühl, Stefan; Strotholz, Petra & Taffertshofer, Andreas (Hrsg.), Handbuch Methoden der Organisationsforschung: Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden: VS, S. 558-578.
- Lernwerkstatt SPIEL (2019): Das Konzept. Online unter: <http://www.lernwerkstatt-spiel.ch/konzept.html> (Abrufdatum: 16.07.2019).
- Mecheril, Paul (2016): Migrationspädagogik – ein Projekt. In: Ders. (Hrsg.), Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 8-31.
- Nichols, Mark H. & Cator, Karen (2008). Challenge Based Learning White Paper. Cupertino (USA): Apple.
- Petillon, Hans (1999): Spielen in der Grundschule – Versuch einer Gegenstands- und Ortsbestimmung. In: Ders. Valtin, Renate (Hrsg.), Spielen in der Grundschule, Frankfurt a. M.: Grundschulverband, S. 14-42.
- Popp, Susanne (1990): Das Lernspiel im Unterricht. In: Pädagogische Welt. 44. Jg. (7), S. 306-311.
- Retter, Hein (1983): Spielmittel als Lernmittel – Lernmittel als Spielmittel. In: Kreuzer, Karl J. (Hrsg.), Handbuch der Spielpädagogik Band 2. Spiel im frühpädagogischen und schulischen Bereich. Düsseldorf: Schwann, S. 377-394.
- Scheuerl, Hans (1990). Das Spiel. Band 1: Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. 11., überarb. Neuauflage. Weinheim u.a.: Beltz.
- Schneider, Ralf; Weisshaupt, Mark; Brumm, Leonie; Griesel, Clemens & Klauenberg, Lisa (2019): Lernumgebungen in Hochschullernwerkstätten – Potenziale und Herausforderungen einer zweifachen Adressierung. In: Baar, Robert; Feindt, Andreas & Trostmann, Sven (Hrsg.), a.a.O., S. 95-108.
- Schulte-Basta, Dorothee & Goerlich, Annette (2017): Zusammen – Spiel dich fit für Vielfalt. Einleitung zum Begleitheft. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Spies, Werner (1976): Lernendes Spielen – Spielendes Lernen. In: H. Frommberger, Herbert; Freyhoff, Ulrich & Spies, Werner (Hrsg.), Lernendes Spielen – Spielendes Lernen. Hannover: Schroedel, S. 35-38.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019). Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf. (Abrufdatum: 23.07.2019).
- Terhart, Ewald (2011): Forschung zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte. In: Ders.; Bennewitz, Hedda & Rothland, Martin (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 339-342.
- Trautmann, Matthias & Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS.
- Verbund europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e. V. (Hrsg.) (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e. V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Bad Urach, 14.02.2009. Online unter: <http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf>. (Abrufdatum: 19.07.2019).

Mark Weißhaupt und Elke Hildebrandt

Delegiertes Spielen – aufgeführtes Lernen

Dieser Beitrag perspektiviert die Frage nach dem Verhältnis von Spielen und Lernen sowie das Verhältnis der Pädagogik zum Spiel im Lichte neuerer Forschung. Zu Beginn erfolgt eine kulturtheoretische Bestimmung des Spiels. Das komplexe Verhältnis der Pädagogik zum Spiel wird anschließend umrissen. Dabei wird die Delegation von Spiel als Problem in Bildungs- und Lernprozessen herausgearbeitet, welches in den unterschiedlichen Kulturen von Kindergarten und Primarschule sichtbar wird. Folgen für die Begleitung von Spielen und Lernen und die damit zusammenhängenden Partizipationsmöglichkeiten von Kindern werden skizziert und Forschungsdesiderata herausgearbeitet.

1 Bedeutung und Definitionen des Spiels

„Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommenen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und dem Bewußtsein des ‚Andersseins‘ als das ‚gewöhnliche Leben‘“ (Huizinga 2004, 37).

In dieser klassischen kulturtheoretischen Definition des Spiels werden zentrale Kennzeichen bestimmt, wie die Selbstzweckhaftigkeit und die Freiwilligkeit des Spiels, die auch noch in zeitlich später folgenden Begriffsbestimmungen zu finden sind. Entscheidend ist die Differenz zwischen dem *Spiel* und dem *gewöhnlichen Leben*. Das Spiel erhebt sich als der sprichwörtlich gewordene „magische Kreis“ (ebd., 230) über das alltägliche, gewöhnliche Leben, als sein Gegenbegriff, in Zeit und Raum abgegrenzt, d.h. in definierten Räumen, mit Anfang und Ende. Damit verknüpft ist der ebenfalls sprichwörtlich gewordene *heilige Ernst beim Spielen* in diesem magischen Kreis, ein bis heute wenig verstandenes, paradoxes Konzept (vgl. hierzu Pfaller 2002, 92ff, Wittig 2014, 169ff). Es bedeutet eine höhere Affektbesetzung im Spiel als im Leben *drum herum*, eine überbordende Bedeutung, die dem Spiel von den Spielenden verliehen wird, obwohl es im Spiel eigentlich (per Definition) um nichts geht. Es ist abgegrenzt von der Alltagswelt der *wirk-*

lichen Zwecke und kann so seinen Freiheitsraum nach innen öffnen. Und doch kann es emotional um alles gehen. Genauer formuliert: Nicht obwohl, sondern *weil* es scheinbar um *nichts* geht, geht es plötzlich um *alles*: Der abgegrenzte Bereich zieht Affekte und Bedeutungen gerade deshalb auf sich, weil er frei gehalten ist von praktischen Zwecken.

Huizinga betont in seiner Definition das Spiel als einen grundlegenden, herausgehobenen Modus in der Kultur, den er u.a. schon bei antiken Gesellschaften festmacht. Es geht dabei nicht primär um Kinderspiel oder entsprechende Vorstellungen davon in unserer Gesellschaft (hierzu später mehr).

Mit dem heiligen Ernst ist ein quasi-religiöser, rituell-archaischer Charakter des Spiels verknüpft. Turner (2009) hat das Spiel entsprechend als einen Rest früherer archaischer Übergangsrituale gekennzeichnet, allerdings mit heute geschrumpfter Transzendenz. Parallelen von Spiel und Ritual gibt es auch im Ablauf von drei Phasen (van Gennep 2005): Beide Aktivitäten weisen einen schwierigen Eintritt auf, eine mittlere Phase von neuen Erfahrungen und Prüfungen, aber auch einer Gemeinschaft der Teilnehmenden, und schließlich die Phase der Rückkehr in den Alltag. Caillois (1982) hat darüber hinaus auf die dionysischen Seiten des Spiels, den Exzess, hingewiesen, der mit dem heiligen Ernst verbunden ist: das Laute, Chaotische, Unplanbare und Ausufernde. Dies ist leicht übersetzbar in Vorstellungen von Karneval, von feiernden Fußballfans, aber eben auch in Bilder von schreienden Kindern in der Schulpause, von aus Frust umgeworfenen Brettspielfeldern, vom Toben und Raufen. Aber gleichzeitig ist hier auch wichtig zu sehen: das Einhalten von Regeln, das Übernehmen einer Rolle im Spiel, das Moment der Zurückhaltung beim Raufen, um den anderen nicht zu verletzen.

Das hoch Bedeutende und Überbordende auf der einen Seite und das sich Fügende in Regeln und Rollen auf der anderen Seite sind elementare Pole im Spiel (ebd.), und das Spannungsverhältnis zwischen diesen Polen ist es, was das Spielen ausmacht.

2 Das Verhältnis der Pädagogik zum Spiel

Wie stellt sich nun eine pädagogische Perspektive zu diesem teilweise sich selbst ordnenden, teilweise exzessiven Phänomen dar?

Seitdem die Pädagogik sich als System ausdifferenziert und sich dadurch vom restlichen Leben abgetrennt hat, sucht sie zugleich diese Trennung wieder aufzuheben („Schule ist doch nicht das Leben“) und vermeintliche wie authentische Interessen und Motivationen des Kindes nicht aus dem Fokus zu verlieren (Heßdörfer 2018). Hier kommt das Spiel als Möglichkeitsraum in den Blick: Es wird von den Spielenden als Selbstzweck betrieben. Die konstitutive Entfremdung von Schule

und restlicher Lebenswelt wäre also aufgehoben, wenn, ja *wenn* die Kinder nur alles im Unterricht „spielerisch“ tun würden. Die Dinge, die die Schule ihnen auferlegt, wären quasi „automatisch“ intrinsisch motiviert, so die utopische Verheißung des Spiels: Eigenwert und Lernwert könnten in eins fallen.

Exemplarisch beschreibt Enderlin das Spiel als eine „[...] Methode der Selbstausbildung des Menschen, das Naturverfahren seiner Selbsterziehung“ (1907, 12, zit. nach Heßdörfer 2018). Gleichzeitig lehnt eine andere Denkschule die Nutzung des Spiels für den Unterricht als eine Entfremdung des Spiels von sich selbst ab (z.B. Heimlich 2015).

Diese Zweiseitigkeit des Spiels in der Pädagogik, auf Zweck und Eigenwert zugleich bezogen, erkennt man auch in einer aktuellen Definition des Spiels wieder, die fünf notwendige Merkmale nennt (Hauser 2013, 15ff, nach u.a. Burghardt 2012): Unvollständige Funktionalität, So-tun-als-ob, positive Aktivierung und Fokussierung, Wiederholung und Variation, entspanntes Feld. Das erste Merkmal, die *unvollständige Funktionalität* liegt dann vor, wenn Spiele funktionale Elemente aufweisen, wenn man also einerseits dabei etwas lernt, dass man auch außerhalb des jeweiligen Spiels anwenden kann, wenn das Spiel andererseits jedoch nicht vollständig funktional ist, d.h., wenn es in dieser Lernfunktion nicht aufgeht – wenn es in paradoxer Weise funktional und selbstzweckhaft zugleich ist. Für die Entwicklung der Perspektive der Pädagogik auf das Spiel ist hier bereits zu sehen, dass Dimensionen wie Exzess, Übermut oder der heilige Ernst in dieser Definition nicht mehr vorkommen.

Nicht umsonst versucht die Pädagogik sich das Spiel als Modus für die Gestaltung von Lehr-Lernsituationen didaktisch zu eigen zu machen. So zeigt sich tatsächlich eine enge Verwandtschaft zum Lernen: Es ist in der Forschung weitgehend anerkannt, dass zumindest für jüngere Kinder das Spiel einen privilegierten Modus des Erschließens der Welt ist. U.a. bei mathematischen Vorläuferfähigkeiten und sprachlichen Kompetenzen ist dies gut belegt (Stebler u.a. 2012; siehe auch Überblicksartikel Siraj-Blatchford 2009; Leuchter 2013; Lillard u.a. 2013; Pyle u.a. 2017). Ein zentraler Mechanismus dabei ist das intrinsische Interesse und die beim Spiel eingeübte Selbstregulation. Kinder haben aufgrund dessen viel weniger *time off-task*, d.h., ihre Aufmerksamkeit ist stärker auf den Gegenstand gerichtet als in Phasen von externer Belehrung. Es gibt zudem langfristig wirkende Effekte für eher spielorientiertes Lernen (Oden u.a. 2000; Wolgemuth u.a. 2006). Bei zu früh versuchten stark instruktionalen Lernformen zeigen sich im Gegenzug verstärkt „Washing-out“-Effekte – schnell gelernt, schnell vergessen (Dollase 2007; McInnes u.a. 2009).

3 Gründe für Spielschwund

Schon Huizinga hatte einen Spielverlust in unseren Gesellschaften seit der Antike beobachtet (Huizinga 2004). Robert Pfaller (2002) hat in jüngerer Zeit eine genauere Erläuterung dieses Spielverlusts versucht: Er hat auf einen Mechanismus des Schwindens, der Miniaturisierung von Ritual und Spiel hingewiesen. Dieser Mechanismus besteht darin, dass man geneigt sein kann, der Teilnahme an der intensiven, nahe-transzendenten Erfahrung beim Ritual auszuweichen und in reduzierter Form gilt dieses Ausweichen auch beim Spiel. Es ist anstrengend, sich der Erfahrung und Interaktion im Spiel voll hinzugeben. Die Nähe zum heiligen Ernst kann Angst und Abwehr auslösen – bei Kindern und bei Erwachsenen.

Im Ritual wird die Nähe zum Transzendenten zunächst grundsätzlich ermöglicht, aber gleichzeitig in einen gewissen Abstand zu sich selbst gebracht – man setzt beim Eintritt ins Ritual eine vermittelnde Rollenmaske auf, oder man hat andere Gegenstände, die zwischen dem Heiligen und dem profanen Alltag vermitteln, Ikonen oder auch personifizierte heilige Stellvertreter. An diese stellvertretenden Instanzen kann dann die Nähe zum heiligen Ernst im Extremfall auch vollständig delegiert werden, wie in einem rein äußerlich und automatisch gesprochenen Standardgebet ohne innere Beteiligung oder mittels einer Gebetsmühle, die man nur noch drehen muss. In diesem Fall der Delegation des Kontaktes zum heiligen Ernst muss man nur noch äußerliche Zeichen senden. Statt dem *interaktiven* Anteil am heiligen Ernst hat man so einen *interpassiven* Anteil am Ritual, wie Pfaller es nennt (2017).

Wie ist das nun beim Spiel zu verstehen? Auch hier gibt es das Motiv, den Überschwang, die intensive Interaktion meiden zu wollen. Beim Spiel geschieht das vor allem in der Explorationsphase, d.h. vor dem Spiel bzw. im Übergang (Hutt 1970). Die Kinder, mit unterschiedlichstem ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital (Bourdieu 1993) ausgestattet, spüren ein inneres Zögern oder gar einen inneren Widerstand und fragen sich implizit: Was sind das für Regeln in diesem Spiel: Sind sie mir vertraut, leicht oder schwer zugänglich? Möchte ich mich diesen (weiteren) Regeln unterwerfen? Sind die anderen mir wohlgesonnen? Was ist das für eine Rolle, die ich hier spielen soll, lässt die mich vielleicht dumm aussehen oder bin ich geschützt? Entsprechen die hier möglichen Rollen dem, was ich (kulturell) kenne, verstehe und schätze? Kann das Thema für mich interessant sein (bzw. hatte ich aufgrund meiner bisherigen Erfahrungen überhaupt Gelegenheit, einen Geschmack für dieses Thema zu entwickeln)? Was sind das für Spielobjekte: Sind sie gefährlich, sind sie für mich erlaubt, sind sie mir sympathisch? Kann ich mit meinem bisherigen Wissen und Können mitreden, mitgestalten, mitspielen? Diese Phase der Anspannung und Unsicherheit im Übergang ins Spielritual wird oftmals übersehen, wird aber relevant, sobald Kinder die Wahrnehmung unterschiedlicher Perspektiven von anderen in Rechnung zu stellen bzw. Nutzen und

Gefahren von Artefakten ihrer Umwelt zu antizipieren beginnen. Nicht zuletzt das sich potenziell ab etwa zwei Jahren stets entwickelnde Bewusstsein über die Erfordernisse und die Bedeutung des besonderen Interaktionsmodus Spiel im *Als-ob* (Weißhaupt & Campana 2014; Hildebrandt & Weisshaupt 2018a) kann die Erwartung, Aufregung und ggf. auch die Angst beim Eintritt erhöhen.

Daraus kann die Tendenz entstehen, dem Mitspielen regelmäßig auszuweichen und dauerhaft statt einem Spiel-Habitus einen Spiel-Vermeidungshabitus aufzubauen, verbunden mit einem ungenuten Genuss am *Drum-herum-Kommen*, also gerade daran, *nicht* mitzuspielen (Pfaller 2002).

Der Preis ist hoch: Das privilegierte Erfassen und Erlernen von Welt über die vielen Fehler, die man im Spiel relativ geschützt machen kann und auch dazu motiviert wird, fehlen dann. Ebenso fehlt dann tendenziell, was Turner (2009) als *communitas* beschrieben hat: Die Gemeinschaft der Mitspielenden, die interaktiv langsam souverän werden gegenüber den Regeln und Rollen des Spiels, und diese beginnen mit zu verhandeln – dies ist eine zentrale und unschätzbar wertvolle Erfahrung in der Sozialisation. Anstatt einen *Muskel* zu entwickeln, der es ermöglicht auch andere anfänglich schwierige Explorationsphasen zu bestehen, entwickelt man ein Repertoire des *Drum-herum-Kommens*, der Interpassivität, die keine direkte Teilhabe ermöglicht, beginnend mit Kindern, die z.B. im Kindergarten kaum ins Spiel kommen, sondern dauerhaft umherwandern (de Haan u.a. 2013) und sich nicht über einen längeren Zeitraum in ein Spiel vertiefen können (Slot 2015). In der Folge sind Möglichkeiten und Umfang der Partizipation am Spiel nicht für alle Kinder gleichermaßen erreichbar.

Dieser insgesamt erste Faktor – das Motiv des eigenen interpassiven Spielvermeidens und der Delegation des Spiels an andere –, der einen Spielverlust begründet, funktioniert oft auf einer nur halb bewussten Ebene (Pfaller 2002).¹

Der teilweise im Hintergrund des ersten liegende zweite Faktor zeigt sich in der historischen Entwicklung des Begriffes und Phänomens *Spiel*, die hier nur sehr grob angedeutet werden kann: Im Zuge von Rationalisierung und Modernisierung schrumpfte der Transzendenzbezug und die kollektive Bedeutung von festlichen Spielen und Übergangsritualen. Huizinga beschrieb die Entstehung von kulturellen Errungenschaften wie Kunst oder Poesie, aber auch der modernen Systeme Wissenschaft, Justiz und Politik in den im rituellen Modus des Spiels geschaffenen Formen, wobei dann aber zunehmend ein rationalisierter heiliger Ernst des jeweiligen Systems herrscht.

¹ Das sich entwickelnde *Vermeidungsrepertoire* kann einerseits in halb-automatischen Ausweichreaktionen bestehen. Andererseits kann der sich entwickelnde *Explorationsmuskel* ebenso in einem körperlich/motivational verfestigten quasi-automatischen Repertoire des *sich Einlassens* bestehen. Insofern macht es Sinn, von einem sich entwickelnden *Spiel-Habitus* bzw. *Spiel-Vermeidungshabitus* zu sprechen (vgl. auch das Konstrukt der *playfulness* (Pinchover 2017) und die Verbindung von Psychologie und Habitus (Zander 2010)).

Übrig blieben einzelne Bereiche, kleine rituelle Arenen in der modernen Gesellschaft, z.B. im Theater, in der Kunst und im übrig gebliebenen Spiel, wo jeweils starke, aber zugleich kontrollierte Affektbesetzung vorherrscht; Bereiche, in denen eine hohe Bedeutung der bereits geschaffenen, bestehenden Strukturen und zugleich umwertende kreative Erneuerungen möglich sind. Spiel wird gleichzeitig gegenüber dem „Ernst des Lebens“ der sich entwickelnden modernen Systeme in die Kindheit delegiert, die als spezifische Phase durch die Pädagogik „entdeckt“ und als Zeit der Unschuld codiert wird (Baader 2004). Der Kindergarten als abgeschlossener, eigenständiger „Schutzraum“ gegenüber der harten Welt wird institutionalisiert, durch Fröbel mitsamt der Hochhaltung des Spiels. Letzteres wird fortan mit dem entstehenden Kindergarten assoziiert und innerhalb der Kindheit in die unteren Stufen delegiert.

Zugleich greift die Vorbereitung auf den „Ernst des Lebens“ in der Schule Platz. Seither orientiert sich auch die Pädagogik anhand dieser unterschiedlichen schulkulturellen Leitmetaphern: Spiel im Kindergarten und richtiges, ernstes Lernen in der Schule – dies bleibt als grundlegende Leitdifferenz bis heute erhalten (von Bülow 2011; Hildebrandt & Weißhaupt 2018b). In der Pädagogik wird das Spiel oftmals, Piaget folgend, zudem als eine zu überwindende Phase der kindlichen Entwicklung identifiziert (hierzu auch Weißhaupt & Campana 2014).

Insgesamt wird das Spiel also zunehmend rationalisiert, eingehegt und *hübsch* gemacht im Kindergarten. Die gebliebenen archaischen Elemente des heiligen Ernstes werden aus diesen Gründen heute ungern als zum Spiel gehörend beschrieben (Sutton-Smith 2015) und laufen Gefahr, zunehmend auch aus dem Raum des Kindergartens verdrängt zu werden.

4 Delegation des Spiels, Folgen für pädagogisches Handeln und Forschungsperspektiven

Auf der einen Seite wird also das Spiel teilweise als Verheißung intrinsischer Motivation und in enger Verwandtschaft zum Lernen gesehen, auf der anderen erfolgt die Abwehr der mit dem Spiel verbundenen archaischen Elemente, die Rationalisierung des Spiels im und in den Kindergarten und die Abgrenzung gegenüber einer Vorstellung von „ernstem Lernen“ in der Schule, wobei diese Entwicklung verknüpft ist mit einem generellen Mechanismus der Delegation intensiver Spielinteraktion an stellvertretende Instanzen.² Was haben diese widersprüchlichen Motive in der Pädagogik für Folgen?

2 Aktuelle Tendenzen unter dem Stichwort der *Gamification* funktionieren oftmals genau dem Geist des Spiels entgegengesetzt durch extrinsische statt intrinsischer Motivierung.

Nimmt man zunächst die oben eingeführten Möglichkeiten des interaktiven und des interpassiven Anteils am Spiel sowie drei aus der Entwicklung des Verständnisses von Spiel resultierende idealtypische Haltungen zur Bedeutung des Spiels, so ergeben sich modellartig folgende sechs Modi des pädagogischen Handelns im Bereich Spiel, die eine Lehrperson (LP) aus mehr oder weniger bewussten Motivlagen heraus und in unterschiedlichen Situationen anwenden kann:

Tab. 1: Haltungen zum Spiel und deren Bedeutung für interaktives und interpassives pädagogisches Handeln

Haltungen zur Bedeutung des Spiels	Interaktive Rolle der LP	Interpassive Rolle der LP
Spiel als bedeutender Modus der Kultur	Begleitung im intensiven Spiel-Ernst , Unterstützung für alle Entwicklungsfelder, auch der Explorations- und Spielfähigkeit an sich. Besonders hat die LP Kinder im Blick, die im Rahmen der Explorationsphase des Spiels nicht bzw. nicht über längere Zeiträume ins Spiel kommen.	Wertschätzung auch der kulturellen Bedeutung des Spielmodus bei bewusster momentaner Nichtbeteiligung . Beobachtung verschiedener Fähigkeiten und Lernfelder von Kindern inkl. der Explorations- und Spielfähigkeit selbst, Planung der Spielunterstützung, der Ermöglichung des Eintritts ins Spiel und von Anreicherungen des Spiels durch später folgende eigene Interaktion und Bereitstellung entsprechender Spielmaterialien.
Spiel als Mittel zum Zweck des Lernens	Begleitung des Lernwerts im Spiel, Unterstützung gezielt nur von mathematischen, sprachlichen, sachlichen, fachlichen Aspekten im Spiel, ggf. Gefährdung des Eigenwerts von Spiel, ggf. Einhegung von Äußerungen hohen Affekts oder überbordender Bedeutung des Spiels.	Diagnose von fachlichen Potenzialen in Spielen und von entsprechenden (fehlenden) Fähigkeiten der Kinder, Bereitstellung von Spielen zur Förderung der Kulturtechniken, Genuss des „fachlichen Spielfelds“ möglich oder ans Material delegiert.
Spiel als zu überwindende Phase der Entwicklung	Disziplinierung des Spiels , Forcierung der fachlichen Lernfelder und Lernformen, interaktive Abwertung des Spiels, um ruhige Interaktionsformen zu begünstigen.	Selektion und Bereitstellung von v.a. fachlich orientierten, didaktisierten Materialien, ohne auf den eigenen Spielwert der Materialien zu achten bzw. mit dem Ziel das Spiel als Interaktionsform zu minimieren, Genuss des „Nicht-mitspielen-Müssens“.

Reale LP bewegen sich in realen Situationen zwischen diesen modellhaften Modi. Hierbei lassen sich jedoch bedeutsame Muster identifizieren.

Auf Basis sowohl des allgemeinen Trends zur Minimierung von Spiel in der Kultur und auch auf Basis der spezifischen schulkulturell verfestigten Vorstellungen der schwindenden Bedeutung des Spiels im Verlauf von Kindergarten und Schule

ergibt sich leicht ein Muster der Delegation. Die LP delegiert in diesem Fall das Spielen an die Kinder und hat daran einen oft höchstens interpassiven Anteil. Die Rationalisierung des Begriffs des Spielens erlaubt ihr dabei die Haltung: Das Spiel ist eine Sache der kleinen Kinder. Ich komme drum herum, beteilige mich dort nicht (es ist auch zu anstrengend) und ich sehe meine Aufgabe eher darin, das Spiel äußerlich zu disziplinieren, damit es „ruhig“ vonstatten geht, sowie die Aufgabe darin, den Kindern in anderen Formen zu helfen, damit sie den Modus des Spiels zugunsten des richtigen Lernens überwinden können. Kinder, die wenig oder wenig intensiv am Spiel partizipieren, erfahren so eher Disziplinierung als Unterstützung, um ins Spiel hineinzukommen. Dies bedeutet eine tendenzielle Bewegung in der Tabelle nach unten und in Richtung Interpassivität statt Interaktivität.

Es gibt Hinweise darauf, dass dieses Muster häufig vorkommt. So wurde in der PRIMEL-Studie (Kucharz u.a. 2014) gezeigt, dass LP in Deutschland und insbesondere in der Schweiz die Kinder während des Freispiels zwar häufig loben, aber sie eher selten zu weiterführenden Denkprozessen beim Mitspielen anregen. Dies ist vermutlich nicht nur aus dem „trivialen“ (aber ebenfalls wichtigen) Grund so, dass die LP oft außerhalb des Spiels bleiben, weil sie alleine eine große Gruppe von mehr als 20 Kindern überblicken sollen und ihre Kräfte schonen müssen, sondern auch aus der oben beschriebenen komplexen Motivlage der kulturellen Miniaturisierung und Delegation des eigenen Mitspielens.

Man muss zusätzlich Muster komplexer, konfligierender Motivlagen vermuten. LP können sehr wohl motiviert sein, die hohe Bedeutung des Spiels für die Kultur unterstützend zu begleiten, sind dann aber ggf. selbst gehemmt interaktiv mitzuspielen (Spielvermeidungshabitus). Oder sie haben Angst, beim Versuch zu versagen in intensive Interaktion speziell mit Kindern zu kommen, bei denen sie wenig Erfahrung mit Spiel vermuten. Oder sie haben Angst, Konflikte dabei auszulösen. Oder – was als Ergebnis unvereinbarer Erwartungen an das Personal des Kindergartens ein empirisch nachgewiesenes Muster ist: Beim Mitspielen überlagert das (evtl. unbewusste) Motiv der Durchsetzung eines „ordentlichen“ oder „ruhigen“ Spiels die eigene mitspielende Rolle in der Spielwelt, was die abgegrenzte Spielsphäre bedroht oder für einige Kinder zerstören kann (Weißhaupt u.a. 2019). Dabei ist nicht jeder LP bewusst, welche Haltung zum Spiel sie hat, so dass auch die damit zusammenhängenden Modi der Spielbegleitung oftmals unbewusst umgesetzt werden.

Dabei könnte gezieltes Einsetzen und Abwechseln von mitspielend interaktiven und bewusst interpassiven Modi zu verschiedenen Zeitpunkten sowie bei unterschiedlichen Kindern durchaus sinnvoll sein – auch für LP in der Schule.

Lundin und Christensen (2017) sprechen jedoch – ganz im Gegenteil – in diesem Zusammenhang von den Gebetsmühlen der Schulfächer (am Beispiel der Mathematik). Im Unterricht geben demnach viele LP für sich selbst sogar die Rolle des

inspirierten und ggf. inspirierenden Stellvertreters bzw. Vermittlers auf. Dies bedeutet u.a. Unterricht ohne Wahrnehmung und Begleitung von (an-)spannenden Explorationsphasen neuer Themen (in der Rolle von Mitspielenden oder bewusst interpassiv Beobachtenden) und vermiedene (weil als anstrengend oder riskant empfundene) spannende Interaktionen von Kindern mit eigens vertraut gemachten Inhalten.

Das Problem der Delegation steht so perspektiviert in unglücklicher Kontinuität: In der Schule werden so im schlechten Fall Lernsettings nur **außerlich** aufgeführt, ohne dass eine direkte und anspannende Interaktion mit dem Inhalt wirklich stattfindet, wobei die Schülerinnen und Schüler nurmehr ihre erwartete Schülerrolle spielen (vgl. Breidenstein 2006), während im Kindergarten das Spielen (also die starke und bedeutungsvolle Interaktion mit den Dingen) wiederum an die Kinder delegiert wird, wobei die LP, tendenziell implizit abwertend, nur interpassiv teilnehmen. Man kann an dieser Stelle die These formulieren, dass aus den genannten komplexen Gründen tendenziell Kinder und auch LP heute in interpassive Skripts des Lernens einsozialisiert und gewöhnt werden, welche auch ohne spielerischen Wert und ohne innere Beteiligung auskommen (Hildebrandt & Weisshaupt 2018b).

Eine der Herausforderungen könnte darin bestehen, die obige Übersicht über Modi des pädagogischen Handelns im Bereich Spiel auf (Primar-)Schulen anzuwenden, sowohl im Bereich der Forschung als auch im Bereich der Ausbildung, zudem herauszufinden, wie und welche wesentlichen Elemente des Spiels in welchen Formen in der Schule aufgehoben sein bzw. entstehen könnten statt minimiert zu werden. Weitere komplexe, konfligierende Motivlagen für LP können aus den in der Tabelle aufgezeigten Ebenen entstehen und müssen über das Bisherige genauer empirisch untersucht werden. Zudem wäre über die bisherigen Belege der Bildungswirksamkeit des Spiels hinaus noch genauer zu prüfen, ob und wie über eine Wertschätzung des Spiels an sich bei den LP und ein entsprechend bewusst eingesetztes pädagogisches Handeln es seine Bildungswirksamkeit und die intensive Partizipation im Spiel noch besser entfalten könnte.

Literatur

- Baader, Meike Sophia (2004): Der romantische Kindheitsmythos und seine Kontinuitäten in der Pädagogik und in der Kindheitsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7(3), 416–430.
- Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- von Bülow, Karin (2011): Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule. Rekonstruktion von subjektiven Bildungstheorien von Erzieherinnen und Lehrerinnen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Burghardt, Gordon M. (2012): Defining and Recognizing Play. In: Nathan, Peter & Pellegrini, Anthony D. (Hrsg.): *The Oxford Handbook of the Development of Play*. Oxford University Press.
- Caillouis, Roger (1982): *Die Spiele und die Menschen*. Maske und Rausch. Frankfurt am Main, Berlin, Wien: Ullstein Taschenbuchverlag.
- Dollase, Rainer (2007): Bildung im Kindergarten und Früheinschulung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(1), 5–10.
- van Genneep, Arnold & Schomburg-Scherff, Sylvia M. (2005): *Übergangsriten*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- de Haan, Annika; Elbers, Ed; Hoofs, Huub & Leseman, Paul (2013): Targeted versus mixed preschools and kindergartens: effects of class composition and teacher-managed activities on disadvantaged children's emergent academic skills. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 24(2), 177–194.
- Hauser, Bernhard (2013): *Spielen: Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heimlich, Ulrich (2015): *Einführung in die Spielpädagogik* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heßdörfer, Florian (2018): Das Spielgeld der Pädagogik. Freiheit, Zwang und Arbeit in der Pädagogisierung des Spiels um 1900. In: Friedrich, Alexander; Gehring, Petra; Hubig, Christoph; Kaminski, Andreas & Nordmann, Alfred (Hrsg.): *Arbeit und Spiel*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft GmbH & Co. KG, 51–68.
- Hildebrandt, Elke & Weißhaupt, Mark (2018a). Vom Spielbewusstsein zum Forschenden Lernen. Münster: WTM Verlag für wissenschaftliche Texte und Medien, 73–86.
- Hildebrandt, Elke & Weißhaupt, Mark (2018b). The End of Playtime? The Time at Kindergarten and School from a Cultural-Theoretical Perspective. *International Dialogues on Education. Past and Present*, 5(1), 74–86.
- Huizinga, Johan (2004): *Homo Ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. (23. Auflage). Reinbek bei Hamburg: rororo.
- Hutt, Corinne (1970): Specific and Diverse Exploration. In: Reese, Hayne W. & Lipsitt, Lewis P. (Hrsg.): *Advances in Child Development and Behavior*, Vol. 5, 119–180.
- Kucharz, Diemut; Mackowiak, Katja; Ziroli, Sergio; Kauertz, Alexander; Rathgeb-Schnierer, Elisabeth & Dieck, Margarete (2014): *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL): Eine deutsch-schweizerische Videostudie*. Münster, New York: Waxmann.
- Leuchter, Miriam (2013): Die Bedeutung des Spiels in Kindergarten und Schuleingangsphase. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(4), 575–592.
- Lillard, Angeline S.; Lerner, Matthew D. & Hopkins, Emily J.; Dore, Rebecca A.; Smith, Eric D. & Palmquist, Carolyn M. (2013): The impact of pretend play on children's development: a review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1–34.
- Lundin, Sverker & Christensen, Ditte Storck (2017): Mathematics Education as Praying Wheel: How Adults Avoid Mathematics by Pushing It onto Children. In: Straehler-Pohl, Hauke; Bohlmann, Nina & Pais, Alexandre (Hrsg.): *The Disorder of Mathematics Education*. Cham: Springer International Publishing, 19–34.
- McInnes, Karen; Howard, Justine; Miles, Gareth & Crowley, Kevin (2009): Behavioural Differences Exhibited by Children When Practising a Task Under Formal and Playful Conditions. *Educational & Child Psychology* 26 (2): 31–39.
- Oden, Sherri; Schweinhart, Lawrence J. & Weikart, David P. (2000): *Into Adulthood: A Study of the Effects of Head Start*. Ypsilanti: High & Scope.

- Pfaller, Robert (2002): Die Illusionen der anderen: Über das Lustprinzip in der Kultur. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Pfaller, Robert (2017): Little Gestures of Disappearance: Interpassivity and the Theory of Ritual. In: Pfaller, Robert: Interpassivity - The Aesthetics of Delegated Enjoyment. Edinburgh: Edinburgh University Press, 53–68.
- Pinchover, Shulamit (2017). The Relation between Teachers' and Children's Playfulness: A Pilot Study. *Frontiers in Psychology*, 8. Online unter doi: 10.3389/fpsyg.2017.02214
- Pyle, Angela; DeLuca, Christopher & Danniels, Erica (2017): A Scoping Review of Research on Play-Based Pedagogies in Kindergarten Education. In: *Review of Education*, 5(3), 311–351.
- Siraj-Blatchford, Iram (2009): Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: a Vygotskian perspective. In: *Education and Child Psychology*, 26 (2), 77–89.
- Slot, Pauline L.; Leseman, Paul P.M.; Verhagen, Josje & Mulder, Hanna (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 64–76.
- Stebler, Rita; Vogt, Franziska; Wolf, Irene; Hauser, Bernhard & Rechsteiner, Karin (2013). Play-Based Mathematics in Kindergarten. A Video Analysis of Children's Mathematical Behaviour While Playing a Board Game in Small Groups. In: *Journal für Mathematik-Didaktik*, 34(2), 149–175.
- Sutton-Smith, Brian (2015): The Struggle between Sacred Play and Festive Play. In: Fromberg, Doris Pronin & Bergen, Doris (Hrsg.): *Play from Birth to Twelve*. New York: Routledge, 377–378.
- Turner, Victor (2009): *Vom Ritual zum Theater: Der Ernst des menschlichen Spiels*. Frankfurt New York: Campus Verlag.
- Weißhaupt, Mark; Hildebrandt, Elke & Leonhard, Tobias (2019): When the Teacher Comes to Play: Influencing Children's Role-Playing as a Social Practice in Kindergarten. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(2). Art. 9. Online unter: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.2.3055>.
- Weißhaupt, Mark & Campana, Sabine (2014): Spielbewusstsein und Bildung beim sozialen Spiel. In: Hildebrandt, Elke; Peschel, Markus & Weißhaupt, Mark (Hrsg.): *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 43–66.
- Wittig, Steffen (2014): Kultur – Spiel – Subjekt. Zur Konstitution von Kultur in und als Spiel. In: Schäfer, Alfred & Thompson, Christiane (Hrsg.): *Spiel*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 157–183.
- Wolgemuth, Jennifer R.; Cobb, R. Brian; Winokur, Marc A.; Leech, Nancy & Ellerby, Dick (2006): Comparing Longitudinal Academic Achievement of Full-Day and Half-Day Kindergarten Students. *The Journal of Educational Research*, 99(5), 260–270.
- Zander, Michael (2010): Im Schutze der Unbewusstheit. Ansätze zu einer psychologischen Fundierung des Habitusbegriffs im Werk Pierre Bourdieus. *Journal für Psychologie*, 18(1).

Jeanette Hoffmann

Spielen, Lernen oder Arbeiten? Kindliche Bild(erbuch)-Rezeptionsprozesse aus studentischer Perspektive in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule an der TU Dresden

Das Spiel als elementare Form des menschlichen Seins ist zentral für kindliche Lernprozesse. Im Spiel ermöglicht die Imagination, potenzielle Welten zu erzeugen und sich darin zu erproben. Welche Bedeutung wird dem Spiel bei der kindlichen Rezeption von Bilderbüchern durch Studierende zuerkannt? In der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule (LuFo) an der TU Dresden können Studierende in Werkstattseminaren kindliche Lernprozesse anregen und beobachten sowie ihr eigenes Lernen reflektieren. Der Beitrag fokussiert kindliche Bild(erbuch)-Rezeptionsprozesse in der Perspektive forschender Studierender. Nach einer theoretischen Ausdifferenzierung von Spielen, Arbeiten, Lernen und Forschen werden die LuFo und ihre didaktischen Forschungswerkstätten vorgestellt. Im Zentrum stehen qualitative Analysen von Texten Studierender, die in einem Ausblick auf Lernprozesse und Seminar-konzeptionen münden.

1 Theorie – Spielen, Lernen, Arbeiten und Forschen

In der Pädagogik sind Spielen, Lernen und Arbeiten zentrale Begriffe und werden in ihrer gegenseitigen Bezogenheit aufeinander aus verschiedenen Perspektiven diskutiert (vgl. Kluge 1999; Krappmann 1999; Hildebrandt & Weisshaupt 2013). Während das Spielen stärker im Elementarbereich verortet wird, erfahren das Lernen und Arbeiten eher im Primarbereich Aufmerksamkeit. Doch hat das „Spiel als anthropologische Konstante“ (Stenger 2013/2012) auch über das frühkindliche Lernen hinaus eine zentrale Bedeutung: „Das Spiel ist ein zentrales Bildungsmedium – nicht nur in der Kindheit. Im Spiel setzen sich Kinder mit ihren Erfahrungen auseinander, deuten ihre Welt und entwerfen neue Sichtweisen und Handlungsmöglichkeiten.“ (Stenger 2014, 274) Auch im kindlichen Spracherwerb erhält das Spiel eine entscheidende Bedeutung, wie empirische Untersuchungen zum Rollenspiel von Vorschulkindern aufzeigen (Andresen 2014). Die

im Spiel freiwerdende Kraft der Imagination ist dabei wesentlich, erlaubt sie es doch, (sprachlich) mögliche neue Welten zu entwerfen und sich darin (sprach-)spielerisch zu erproben.

„Spielen ist eine Form sozialen Handelns, das auf praktischem Wissen beruht und dass sich in einem Rahmen vollzieht, der seinen Als-ob-Charakter konstituiert, auf dessen Struktur die Organisationsprinzipien der Gesellschaft Einfluss haben, die wiederum in mimetischen Prozessen im Spiel gelernt, geübt und inkorporiert werden.“ (Wulf 2014, 145)

Spiel ist also ein sozialer Prozess, der in Interaktionen mit anderen stattfindet und in dem sich Kinder imaginierend Sprache, Welt und gesellschaftliche Handlungspraxen aneignen.

Ein Ausgangspunkt für das Spiel ist die Materialität von Gegenständen, die einen Aufforderungscharakter zum Handeln haben und durch Umdeutungen imaginative Welten entstehen lassen (vgl. Hildebrandt & Weisshaupt 2013, 165). Es sind die „Dinge“ (Elschenbroich 2010) des alltäglichen Lebens, die das Weltwissen inkorporieren und uns seit frühester Kindheit umgeben sowie der „Appell der Dinge“ (Stieve 2008, 151ff.), ihr Aufforderungscharakter an unser Handeln und unser Lernen. Im Kontext von Schule gehen damit die „Ding-Praktiken“ (Rabenstein 2018) einher, die sich im Unterricht etabliert haben und unser Handeln beeinflussen, wobei Ding und Sprache komplex miteinander verbunden sind (vgl. ebd., 323). Hierin verdeutlicht sich die Aufeinanderbezogenheit von Materialität, Sprache und sozialer Praxis, von Spielen, Lernen und Arbeiten auch in ihrer Leiblichkeit.

„So wachsen Spielen und Lernen gleichsam aus einer Wurzel der explorierenden, experimentierenden und nach guten und befriedigenden Lösungen suchenden Aneignung der Welt durch junge Menschen.“ (Krappmann 1999, 63)

Das explorierende, experimentierende, nach einer Lösung suchende Moment des Spielens und Lernens findet sich auch im Prozess des Forschens wieder. Forschen und Lernen stehen dabei in einem engen Zusammenhang. Das Forschende Lernen, wie es aktuell in der hochschuldidaktischen Praxis und in der Professionsforschung einen zentralen Stellenwert einnimmt, knüpft an die Erfahrung der Leiblichkeit im Lernprozess an und macht sich die Suchbewegung des Forschens und Findens zunutze, das Gestalten und Erleben eines komplexen Prozesses.

„Forschendes Lernen zeichnet sich von 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 [...] (mit)gestalten, erfahren, reflektieren.“ (Huber 2013, 11)

Ob aus pädagogischer, spracherwerbstheoretischer, anthropologischer oder interaktionistischer Sicht, Spielen und Arbeiten, Forschen und Lernen weisen sowohl Spannungsfelder untereinander als auch Konvergenzen auf (siehe Tabelle 1).

Tab. 1: Spannungsfelder und Konvergenzen

Spielen – Lernen – Arbeiten – Forschen	
konzentriert	diszipliniert
gegenwartsbezogen	zukunftsbezogen
prozessorientiert	produktorientiert
lustvoll	mühevoll
zweckfrei	funktional, erfolgsorientiert
assoziativ	fokussiert
kooperativ, kollaborativ	wettbewerbsorientiert
selbstbestimmt	fremdbestimmt
freiwillig	gezwungen
ausprobierend	gezielt vorgehend
frei	Regeln einhaltend
explorativ	hypothesenprüfend

Diese Spannungsfelder und Konvergenzen gilt es, in hochschuldidaktischen Konzepten Forschenden Lernens auszuloten. Lern- und Forschungswerkstätten sind dafür prädestinierte Orte.

2 Konzept – Didaktische Forschungswerkstatt

Erzählen zu textlosen Bilderbüchern in der LuFo

In der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule an der TU Dresden lädt eine anregungsreiche Materiallandschaft Studierende dazu ein, sich anhand dieser Materialien mit didaktischen Konzepten und durch die Besuche von Lerngruppen aus Kindergarten und Grundschule mit kindlichen Lernprozessen auseinanderzusetzen. So ist die LuFo für die Studierenden gleichzeitig Ort einer anregenden Lernumgebung, Ort eines Lernens in Interaktion sowie Ort empirischen Forschens (vgl. Hoffmann u.a. 2019, 176ff.).

Im Rahmen des TUD-Sylber-Projektes *Lehren, Lernen und Forschen in Werkstätten*, gefördert im Rahmen der Qualitätsinitiative Lehrerbildung durch das BMBF von 2016-2019, wurden Seminarveranstaltungen als Didaktische Forschungswerkstätten zu verschiedenen deutschdidaktischen Themen durchgeführt wie z.B.

zum *Erzählen zu textlosen Bilderbüchern*, zum *Kreativen Schreiben*, zu *Leseinteressen von Jungen und Mädchen* oder zum *Vorlesen* (vgl. ebd., 179ff.; Herrmann 2019).

Im Werkstattseminar zum *Erzählen zu textlosen Bilderbüchern*, das in diesem Beitrag im Fokus steht, nahmen die Studierenden im Sinne Forschenden Lernens (vgl. Huber 2013) nach einem Literaturstudium zu textlosen Narrationen, kindlichem Erzählerwerb, *visual literacy* und Sprachbildung (Dehn u.a. 2011; Hoffmann 2013; Kruse 2015; Uhlig u.a. 2015; Wieler 2015) eine Auswahl textloser Bilderbücher vor und entwickelten didaktische Arrangements dazu. Anschließend luden sie Vor- und Grundschul Kinder in die LuFo ein und erprobten diese Arrangements mit ihnen, indem sie Erzählsituationen zu den ausgewählten textlosen Bilderbüchern gestalteten.

Im Rahmen des ethnographischen Ansatzes der qualitativen Sozialforschung hielten die Studierenden mithilfe von Beobachtungsprotokollen, Fotodokumentationen und der Sammlung der Kindertexte und -zeichnungen ihre Eindrücke fest. In der anschließenden Seminarsitzung fand ein Reflexionsgespräch statt. Ausgehend von selbstentwickelten Fragestellungen nahmen die Studierenden in ihren Seminararbeiten rekonstruktive Analysen der von ihnen beobachteten und dokumentierten Rezeptionsituationen vor und setzten sich darin forschend mit den sprachlich-literarischen Lernprozessen der Kinder auseinander. Die Analysen dieses Beitrags konzentrieren sich auf die Seminararbeiten der Studierenden.

3 Methode – *Key Incident Analyse*

Methodischer und methodologischer Hintergrund für die Analysen ist die soziologisch ausgerichtete *Interpretative Unterrichtsforschung* (vgl. Krummheuer & Naujok 1999). Grundlegend für den gesamten Forschungsprozess sind die Prinzipien der Rekonstruktion und der Komparation (vgl. ebd., 66f.). Die Rekonstruktion bezieht sich sowohl auf die Konstruktionsprozesse der Beteiligten, als auch auf das eigene methodische Vorgehen (vgl. Bohnsack 2000, 24ff.). Die Komparation prägt den Analyseprozess, in dem zunehmend gedankenexperimentelle Vergleichshorizonte durch empirische ersetzt werden (vgl. ebd., 152f.).

Mithilfe der *Key Incident Analyse* (vgl. Kroon & Sturm 2002) werden die erhobenen Daten genauer betrachtet. *Key incidents* sind ausgewählte, aussagekräftige Stellen im Material, die über sich hinausweisen und einen Einblick in allgemeine Strukturen und Muster geben (vgl. ebd., 98). Ihre Auswahl erfolgt anhand interaktiv und metaphorisch dichter Stellen im Datenmaterial (vgl. Bohnsack 2000, 153f.).

Zum Datenkorpus des Werkstattseminars zum *Erzählen zu textlosen Bilderbüchern* gehören insgesamt neun dokumentierte Erzählwerkstätten zu neun textlosen Bil-

derbüchern. Im Rahmen dieser sind 14 Kindertexte und 24 Kinderzeichnungen entstanden. Zu ausgewählten Erzählwerkstätten wurden von neun Studierenden fünf Seminararbeiten verfasst, die insgesamt 100 Textseiten umfassen. Diese bilden die Grundlage der folgenden Analysen.

Die Fragestellungen der hier vorgestellten Untersuchung beziehen sich auf die Perspektiven der Studierenden sowohl auf die kindlichen Lernprozesse als auch auf ihre eigenen:

Wie beobachten die Studierenden die Kinder?

- Welche kindlichen Handlungen fokussieren sie?
- Welche Sprachen finden sie für Ihre Beobachtungen?

Wie beobachten die Studierenden sich selbst?

- Wodurch sehen sie sich herausgefordert?
- Wie reflektieren die Studierenden ihr eigenes Handeln?

Anhand dieser Fragestellungen werden die Analysen der studentischen Beobachtungen vorgenommen. Zunächst steht dabei ihr Blick auf die Kinder im Vordergrund, anschließend ihr Blick auf sich selbst.

4 Empirische Analysen

Die in den folgenden Analysen rekonstruierten Phänomene sind in den studentischen Texten insgesamt, wenn auch in unterschiedlicher Intensität, zu erkennen. Exemplarisch werden im Sinne der Komparation zwei Seminararbeiten als Kontrastbeispiele herangezogen, die jeweils zwei Studierende gemeinsam verfasst haben.

Das eine Paar hatte das Winter-Wimmelbuch von Rotraut Susanne Berner (2003) ausgewählt (siehe Abbildung 1), das von einem ereignisreichen Wintertag verschiedener Figuren im fiktiven Ort Wimmlingen erzählt. Das andere suchte sich *Die Torte ist weg! Eine spannende Verfolgungsjagd* von Thé Tjong-Khing (2006) aus (siehe Abbildung 2), das den Diebstahl einer Torte und damit verwobene Parallelhandlungen aktionsreich in Szene setzt.¹

¹ Die Seminararbeit zum *Winter-Wimmelbuch* wird in den Analysen mit (W) abgekürzt, die zum Bilderbuch *Die Torte ist weg!* mit (T).

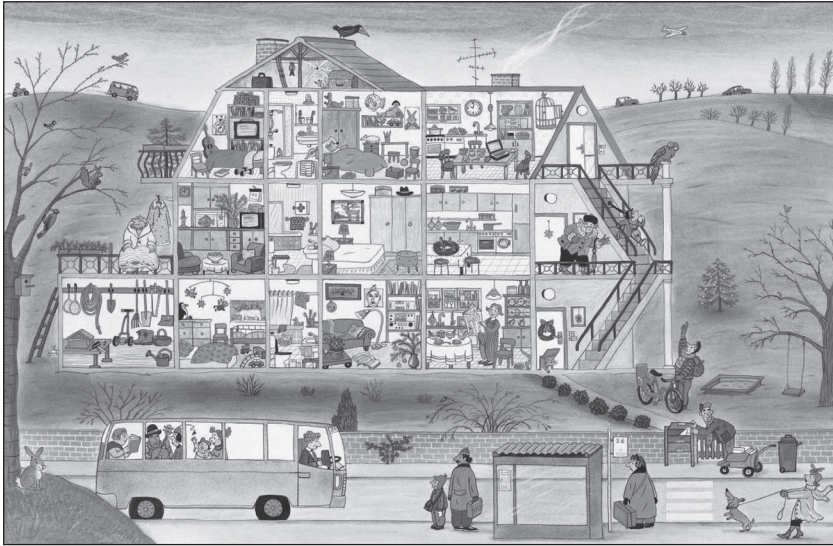


Abb. 1: Rotraut Susanne Berner: *Winter-Wimmelbuch* © 2003 Gerstenberg Verlag, Hildesheim



Abb. 2: Thé Tjong-Kingh: *Die Torte ist weg!* © 2006 Moritz Verlag, Frankfurt am Main

4.1 Wie beobachten die Studierenden die Kinder?

Zunächst werden die von den Studierenden fokussierten kindlichen Handlungen, anschließend ihre sprachlichen Repräsentationen rekonstruiert. Der Fokus der Beobachtungen richtet sich insbesondere auf das kindliche *Sprechen und Erzählen*, auf das kindliche *Bilder-Sehen* sowie auf den kindlichen *Zugang zu den Geschichten*. Sprachlich bezeichnen die Studierenden das kindliche Tun verstärkt als *Arbeiten*, während das *Spielen* eher vereinzelt aufscheint.

Hinsichtlich des Fokus auf das kindliche *Sprechen und Erzählen* gelingt es den Studierenden in ihren Texten auf unterschiedliche Weise, eine ressourcenorientierte Perspektive einnehmen. Vor dem Hintergrund einer stärker normativen Perspektive wirken die kindlichen Sprachhandlungen eher defizitär: Die Gespräche der Kinder seien „durcheinander und unstrukturiert“, die Mädchen wirken „dominant“ und versuchen „Aufmerksamkeit durch Lautstärke zu kompensieren“, der Junge wirke „eher unsicher“ (W, 18), wie das eine Studierendenpaar beobachtet. Den Kindern seien „noch keine Gesprächsregeln bekannt, da sie sich permanent gegenseitig unterbrechen“, sie „achteten wenig bzw. kaum auf die Aussagen und Ideen der Anderen“ und ließen sich „ablenken“ (W, 19f.). Nimmt man die Antonyme der studentischen Beschreibungen in den Blick (strukturierte Gespräche, rücksichtsvolle und selbstbewusste Beteiligung, Berücksichtigung von Gesprächsregeln, gegenseitiges Zuhören und aufeinander Bezugnehmen, Fokussieren der Aufmerksamkeit auf die Inhalte), so scheinen hier die Ideale einer konstruktiven Gesprächskultur auf, die es in Bildungsinstitutionen, insbesondere in der schulischen Unterrichtspraxis, über viele Jahre einzuüben gilt. In ihrer starken Orientierung an der Norm fällt es den Studierenden (noch) sichtlich schwer, das Sprachhandeln der Kinder vor deren bisherigem Erfahrungshintergrund zu betrachten und wertfrei zu beobachten. Auch sind sie herausgefordert, ihre eigene Rolle im Interaktionsprozess reflektierend miteinzubeziehen. Das zweite Studierendenpaar nimmt in seinem Text eine stärker deskriptive Perspektive ein. Dabei betrachtet es die Kinder individuell und versucht, deren sprachliche Handlungen genau zu beschreiben: Die Studierenden beobachten, „dass sich vor allem die beiden Jungen aktiv am Gespräch beteiligt haben“, das Mädchen „hielt sich zurück und verfolgte das Geschehen“ (T, 28). Aber auch hier werden normative Erwartungen sichtbar: Diese zeigen sich in der Wahrnehmung, das zwei Kinder „nicht von sich aus“ bzw. „nicht von alleine“ erzählen, eines seine „Antwort nicht zu Ende“ bringe und das andere „sich von den anderen Figuren ablenken“ lasse und „im Erzählen vor[greife]“, während das dritte „eigenständig“ erzähle und dabei „zusammenhängende Sätze“ bilde (T, 29). Hierin wird deutlich, dass die Studierenden eher von einem monologischen, chronologischen, perspektivisch fokussierten und in sich abgeschlossenem Erzählen der Kinder ausgehen als von einem interaktiven, chronologisch gebrochenen, mehrperspektivischen und fragmentarischem. Bei ihren Beobachtungen legen die Studierenden einen Fokus auf das

sprachliche „Ausdrücken der Gleichzeitigkeit“ (T, 31) des visuellen Erzählens und beobachten, dass die Kinder dies auf sprachlicher Ebene nicht markieren. Zeitliche Abfolgen hingegen würden mit „Und dann ... und dann“ (T, 29) oder „Und dann ... und jetzt“ (T, 31) kenntlich gemacht, auf örtliche Lagebeziehungen deiktisch hingewiesen durch Gesten oder sprachliche Verweise („hier“) (T, 31).

Im Hinblick auf das kindliche *Bilder-Sehen* scheint für die Studierenden die Sprunghaftigkeit des kindlichen Blicks eine nennenswerte Beobachtung zu sein. Auch hier stehen stärker normative Perspektiven eher deskriptiven Beobachtungen gegenüber. Die einen Studierenden beobachteten, dass die Vorschulkinder „noch nicht zwischen Relevantem und Unrelevantem entscheiden“ (sic!) können, sondern „wahllos Dinge [nennen], die sie auf dem Cover entdecken“ (W, 18). Dass ein Wimmelbild zunächst zum spontanen Entdecken und Benennen vielfältiger Details einlädt, die mitunter ihre eigenen (Parallel-)Geschichten erzählen und nicht zwingend einem bestimmten (erwarteten) Fokus unterliegen, scheint für sie (noch) nicht vorstellbar zu sein. Die anderen Studierenden beschreiben etwas detaillierter den ‚wandernden Blick‘ der Kinder (vgl. Uhlig 2014, 16). Sie beobachten, dass die Kinder bei dem ersten Betrachten der Bilderzählung „nicht strukturiert vorgehen“, sondern „versuchten, vieles zu benennen und zu zeigen“, „das Augenmerk nicht auf einer bestimmten Figur oder Situation lag, sondern der Blick wanderte“, ein „ständige[s] Vor- und Zurück“, bei dem „nicht alle Details auf einen Blick erfasst werden können“ (T, 31f.). Dieses Vorgehen der Kinder wird von den Studierenden gewürdigt als dem Gegenstand der viele Geschichten gleichzeitig erzählenden Bilder angemessen: Sie „versuchen das Buch nicht linear zu rezipieren, sondern lassen sich auf diese Struktur ein“ (T, 32).

Beim kindlichen *Zugang zu den Geschichten* beobachteten die Studierenden, dass es die Figuren sind, an denen die Kinder Interesse zeigen und auf die sie sich einlassen. Zum Winter-Wimmelbuch ließen die Studierenden die Kinder Stabfiguren basteln und beobachteten deren spielerische Freude an ihnen: „beginnen sofort damit zu spielen“, „bestaunen“ sie, beginnen ein „Suchspiel“ (W, 19). Die Figuren im Buch und die eigenen Erfahrungen der Kinder bilden im Text der Studierenden gegenseitige Referenzrahmen, Fiktion und Realität werden über die Figuren von den Kindern miteinander verbunden: „Bezüge aus ihrem eigenen Leben und Dingen, die sie kennen oder erlebt haben“ (W, 20). Zum Bilderbuch *Die Torte ist weg!* beobachteten die Studierenden Unterschiede zwischen (individueller) Erstrezeption und (gemeinsamer) Zweitrezeption: In der „Einzelarbeitsphase“ haben die Kinder „die anderen Handlungsstränge [...] nicht im Blick“, obwohl sie „die anderen Figuren betrachteten“, jedoch „nicht aus der Intention einer Verknüpfung, sondern vielmehr aus Interesse an den Figuren“ (T, 32), während sie sich in der „Gruppenphase“ „gegenseitig auf Interaktionen und Zusammenhänge zwischen ihren Figuren aufmerksam machen“ (T, 32). Ob die Figuren alleine oder in ihren Beziehungen zueinander und im Zusammenspiel der komplexen

Handlungsstruktur – immer sind es in den Beobachtungen der Studierenden die Figuren selbst, die die Aufmerksamkeit der Kinder auf sich ziehen und ihnen einen Zugang zu den Geschichten eröffnen.

Die Studierenden verwenden für ihre Beobachtungen eine *Sprache*, die insbesondere durch den Begriff der *Arbeit* geprägt ist, aber auch gelegentlich *zwischen Arbeit und Spiel* changiert, wie im folgenden Textausschnitt deutlich wird:

„Im nächsten Arbeitsschritt stand die gemeinsame Entdeckung des Buchcovers im Vordergrund. [...] Sie [die Kinder] beginnen sofort damit [mit den selbstgebastelten Stabfiguren] zu spielen, bestaunen die Figuren und freuen sich über ihr Werk. [...] Nachdem das Buch aufgeschlagen wurde, rutschten die Kinder um uns Studierende und die Bücher näher zusammen und strahlten Neugierde und Gespanntheit aus. Seite für Seite wurde das Buch durchgearbeitet und gemeinsam überlegt, was die Figuren machen könnten. Da nicht jede Figur auf jeder Doppelseite zu sehen ist, entwickelte sich ebenfalls ein Suchspiel. [...] Bei weiteren Gesprächen zum Buch bringen die Kinder aktiv Bezüge aus ihrem eigenen Leben und Dingen, die sie kennen oder erlebt haben, zum Gespräch. Sie arbeiten tatkräftig mit und sind interessiert, teilweise sehr vertieft. Reflektierend gesehen hätte es sich angeboten, den vier Kindern nur ein Buch zur gemeinsamen Arbeit zur Verfügung zu stellen, um deren volle Konzentration auf die Arbeit mit dem Bilderbuch zu lenken.“ (W, 18-21)

Der Einstieg in die Bilderbuchlektüre wird als „Arbeitsschritt“ (W, 18) bezeichnet, woraufhin das Buch „Seite für Seite [...] durchgearbeitet“ (W, 19) wird, dabei „arbeiten [die Kinder] tatkräftig mit“ (W, 20). Reflektierend wird „ein Buch zur gemeinsamen Arbeit“ als sinnvoller erachtet, um die „volle Konzentration auf die Arbeit mit dem Bilderbuch“ (W, 21) zu richten. Innerhalb der Spannungsfelder und Konvergenzen zwischen Spielen, Lernen, Arbeiten und Forschen (vgl. Tabelle 1) wird die Bilderbuchlektüre hier sprachlich zu einer äußerst strukturierten, eher fremdbestimmt und diszipliniert erscheinenden Angelegenheit. Gleichzeitig jedoch wird das Spielerische hervorgehoben: Die Kinder beginnen mit den selbstgebastelten Stabfiguren zu „spielen“, „bestaunen“ sie und „freuen sich über ihr Werk“, sie „rutschten“ um die Studierenden und die Bücher „näher zusammen“ und „strahlten Neugierde und Gespanntheit aus“, „gemeinsam“ wurde überlegt, „was die Figuren machen könnten“, dabei entwickelte sich ein „Suchspiel“ (W, 19). Die Kinder bringen „Bezüge aus ihrem eigenen Leben“ und „Dingen, die sie kennen oder erlebt haben“, ins Gespräch ein, sie wirken „interessiert“ und „teilweise sehr vertieft“ (W, 20). Hier erhält das Lustvolle, das Kreative und persönlich Bedeutsame am Tätigsein einen besonderen Stellenwert, eng verknüpft mit dem Produkt der Arbeit (dem Werk), sozialer Nähe (zusammenrutschen), positiven Emotionen (Freude, Neugierde, Gespanntsein), Konzentriertheit (interessiert, vertieft) und der persönlichen Identität (eigenes Leben, Kenntnisse, Erlebnisse). Dies macht die Bilderbuchrezeption zu einer sinnstiftenden Tätigkeit.

4.2 Wie beobachten die Studierenden sich selbst?

In ihrer Selbstbeobachtung wird deutlich, wodurch sich die Studierenden herausgefordert sehen und wie sie ihr eigenes Handeln reflektieren.

Die *Herausforderungen*, vor die sich die Studierenden gestellt sehen, beziehen sich insbesondere auf Planungsbrüche und resultieren aus der Narrativität der Bilder und der Heterogenität der Kinder.

„An die *allgemeinen Beobachtungen* schließen sich nachfolgend Auffälligkeiten an, die bezogen auf eine erneute Umsetzung zu beachten wären. Dies soll eine Brücke zwischen dem ursprünglich geplanten Ablauf und der tatsächlichen Umsetzung bilden. Eine unerwartete Begebenheit war, dass Aaron² das Buch bereits kannte. Diese Möglichkeit haben wir bei der Planung außer Acht gelassen. [...] Eine besondere Herausforderung des Bilderbuchs ist die Gleichzeitigkeit der Handlungen. Zwar haben wir bei unserer Planung daran gedacht, dass die Parallelität nicht ohne weiteres zu erfassen ist, jedoch haben sich das Erzählen und vor allem das Zusammenführen der Handlungsstränge als Hürde erwiesen. [...] Vor eine weitere Herausforderung stellte uns Sabrina. Aufgrund dessen, dass sie sich weitestgehend zurückgehalten hat und nur wenig während der Einzelarbeitsphase, sie in der Gruppenaustauschphase gesprochen hat (sic!), konnte zwischen ihr und den anderen beiden Kindern kein Austausch über die Geschichte der Hasenmama stattfinden, sodass dies möglicherweise die Verknüpfung der Handlungsstränge, wie die des Wiesels, welches die Flasche verliert, die von der Hasenmama aufgesammelt wird, erschwert hat.“ (T, 30-31)

Der „ursprünglich geplante Ablauf“ wird von den Studierenden der „tatsächlichen Umsetzung“ gegenübergestellt, die sich durch „unerwartete Begebenheiten“ oder „Hürden“ auszeichnet, die bei der vorherigen „Planung“ nicht berücksichtigt worden sind (T, 30). Hierbei wird indirekt der studentische Anspruch deutlich, den Rezeptionsprozess in seinem Ablauf genau vorhersehen zu können. Zu der zentralen Herausforderung für die kindliche Rezeption wird die Gleichzeitigkeit des Erzählens in textlosen Bildnarrationen gezählt. Zu Irritationen bei den Studierenden führt dann die Heterogenität der Kinder: ihre unterschiedlichen Vorkenntnisse bezüglich des Bilderbuches bzw. ihr unterschiedliches Engagement während der Rezeption.

Bei der *Reflexion* ihres eigenen didaktischen Handelns setzen die Studierenden sich insbesondere mit der Materialität ihrer Lernarrangements auseinander. In Bezug auf die gemeinsame Rezeption der textlosen Bilderbücher stellt sich ihnen die Frage, wie und mithilfe welcher medialen Visualisierungen diese zu realisieren sei.

„Durch das Bereitstellen von zwei Büchern entwickeln sich bedauerlicherweise zwei parallele Gespräche. [...] Reflektierend gesehen hätte es sich angeboten, den vier Kin-

2 Die Namen der Kinder wurden von den Studierenden durch Pseudonyme ersetzt.

dern nur ein Buch zur gemeinsamen Arbeit zur Verfügung zu stellen, um deren volle Konzentration auf die Arbeit mit dem Bilderbuch zu lenken.“ (W, 19-21)

„Es hätte sich angeboten, die Banderole mehrere Male auszudrucken und auszulegen. Da sich die drei Kinder und die drei Lehrpersonen um die Banderole versammelten, haben die Kinder die Geschichten der anderen mitbekommen.“ (T, 29)

Aus ihren Beobachtungen der Interaktionen während der Bilderbuchrezeption ziehen die Studierenden unterschiedliche Schlussfolgerungen, die sich auf die Anzahl der zur Verfügung gestellten Bilderbücher bzw. Banderolen beziehen. Alle Studierenden verfolgen dabei jedoch ein gemeinsames Interesse: Es geht ihnen darum, die Aufmerksamkeit der Kinder zu fokussieren.

4.3 Zusammenfassende Interpretation

Die Studierenden *fokussieren* in ihren Beobachtungen der Kinder das *Sprechen und Erzählen*, das *Bilder-Sehen* und den *Zugang zu den Geschichten* über die Figuren. In der Darstellung ihrer Beobachtungen zeigen sich Unterschiede hinsichtlich des Blicks auf die kindlichen Handlungen. Neben ressourcenorientierten Betrachtungen finden sich auch defizitorientierte Formulierungen. Eine Fokussierung des kindlichen Könnens und eine wertschätzende, anerkennende Sprache stellt zum Teil noch eine Herausforderung dar. In Bezug auf das kindliche *Sprechen und Erzählen* nehmen die Studierenden die Heterogenität der Kinder in den Gesprächen und Erzählungen zu den narrativen Bildern wahr. Der Fokus liegt dabei verstärkt auf einem geordneten und insgesamt vorhersehbaren Gesprächsablauf sowie geschlossener Sprach- und Erzählformen, vor deren Hintergrund die beobachteten stark interaktiv geprägten Erzählhandlungen an manchen Textstellen eher defizitär erscheinen. An anderen Stellen gelingt es den Studierenden bereits, die sprachlichen Handlungen einzelner Kinder und den interaktiven Kontext genauer zu beobachten, sprachlich zu würdigen und eine verstehende Haltung zu entwickeln. Die Studierenden beobachten das kindliche *Bilder-Sehen* auf unterschiedliche Weise. Während manche die Betrachtung von Wimmelbildern als eher unstrukturiert erleben und einen thematischen Fokus vermissen (also eher an ihren Erwartungen „kompetenter“ Bildbetrachtenden festhalten), lassen sich andere auf die wandernden Blicke der Kinder und das Vor- und Zurückspringen im Bildbetrachtungsprozess ein und suchen zu ergründen, wie die Kinder mit diesen bildnarrativen Herausforderungen der Gleichzeitigkeit umgehen. Bezüglich des *Zugangs zu den Geschichten* sind die Studierenden insgesamt stark an strukturellen Fragen des Gesprächsverlaufs, der Zusammenführung der Handlungsstrukturen und der thematischen Fokussierung interessiert. Auch wenn es sie noch sichtlich herausfordert, beginnen die Studierenden schreibend damit, sich den kindlichen Interessen an den Figuren und ihren Geschichten zu öffnen und eine beobachtende, fragende, suchende und offen forschende Haltung einzunehmen.

In ihrer *Sprache* changieren die Studierenden bei der Bezeichnung des gemeinsamen Handelns zwischen Arbeit und Spiel. Insbesondere im Spielerischen kommen das kindliche Interesse und die Freude an den Geschichten zum Ausdruck. Die Studierenden betrachten ihr Arrangement sprachlich insbesondere als *Arbeit* (Gruppenarbeit, Einzelarbeit, Arbeitsphase, Arbeitsschritt, Arbeitsauftrag, arbeiten, durcharbeiten, mitarbeiten, erarbeiten). An den Stellen, an denen die Beobachtungen sprachlich *zwischen Arbeiten und Spielen* changieren und das Spielerische zunehmend Raum einnimmt, werden *Imagination* und das kindliche Interesse an den Figuren und ihren Geschichten sowie die Verbindung von *Fiktion und Realität* sichtbar (mit den Figuren spielen, sie bestaunen, sich freuen, Neugierde, Gespanntheit, Suchspiel, Interesse an Figuren, Figuren entdecken – Bezüge aus ihrem eigenen Leben, tatkräftig, vertieft, konzentriert). Die Studierenden nehmen die *Freude am gemeinsamen Tun der Kinder* wahr und geben ihr sprachlich Ausdruck (näher zusammenrutschen, gemeinsam austauschen, aufeinander Bezug nehmen).

Eine zentrale *Herausforderung* sehen die Studierenden in Planungsbrüchen, bedingt durch die Narration der Bilder und die Heterogenität der Kinder. In ihren Texten fokussieren die Studierenden ihre (vorherigen) *didaktischen Planungen*, die (teilnehmenden) *pädagogischen Beobachtungen* stehen eher im Hintergrund (die Darstellungen der Planungen nehmen großen Raum in den Texten ein, mitunter werden ganze „Unterrichtsentwürfe“ in den Anhang mitaufgenommen, die den Beobachtungen zugrunde liegenden Feldnotizen jedoch meist nicht). Wohl auch bedingt durch diese Dominanz der Planungen sehen sich die Studierenden dann insbesondere durch unerwartete *Planungsbrüche* herausgefordert. Diese beziehen sich zum einen auf die *narrativen Herausforderungen der Bilderbücher* (gleichzeitiges Erzählen der Bilder), zum anderen auf die *Heterogenität der Kinder* (aktiv, zurückhaltend) im Umgang mit den komplexen Bildern.

In der *Reflexion* ihres eigenen Handelns nehmen die Studierenden insbesondere die *Materialität* der Bilderbücher in den Blick und reflektieren die damit verbundenen *Ding-Praktiken*. Interessant ist, dass sie unterschiedliche Schlussfolgerungen aus ihren Beobachtungen ziehen (ein Buch statt zwei Bücher, mehrere Banderolen statt einer Banderole), wobei es den Studierenden jeweils um die Fokussierung der Aufmerksamkeit der Kinder geht.

5 Ausblick

Als Ausblick aus den rekonstruktiven Analysen der studentischen Texte lassen sich Schlussfolgerungen formulieren, die sich zum einen auf die forschenden Lernprozesse der Studierenden beziehen, zum anderen auf die Konzeption der Werkstattseminare.

Hinsichtlich der *forschenden Lernprozesse der Studierenden* empfiehlt es sich, den Blick stärker von der Fokussierung der eigenen didaktischen Planung hin zur genauen Beobachtung der sprachlich-literarischen Handlungen und Lernprozesse der Kinder zu verlagern. Dabei steht die Aneignung einer ressourcenorientierten Perspektive und Sprache im Vordergrund. Dem Spielerischen bei der gemeinsamen Rezeption von Bilderbüchern gilt es aufgrund seiner imaginativen Kraft mehr Raum zu geben.

Die *Konzeption der Werkstattseminare* betreffend lassen sich daraus als nächste Schritte ableiten, stärker von der Handlungsforschung zur teilnehmenden Beobachtung überzugehen, Schreibwerkstätten zur Erprobung einer ressourcenorientierten und damit wertschätzenden Sprache in die Seminare zu integrieren sowie Reflexionskapitel zum eigenen Lernprozess als verbindliche Bestandteile der Seminararbeiten zu etablieren.

Literatur

- Andresen, Helga (2014): Spielentwicklung und Spracherwerb. Fiktionsspiel – Rollenspiel – Sprachspiel. In: SAL-Bulletin, H. 152, 5-18. Online unter: https://www.logopaedieschweiz.ch/fileadmin/media/bulletin_archiv/152_Fachbeitrag%20Andresen.pdf (Abrufdatum: 03.09.2019)
- Berner, Rotraut Susanne (2003): Winter-Wimmelbuch. Hildesheim: Gerstenberg.
- Bohnsack, Ralf (2000): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Dehn, Mechthild; Daniela Merklinger & Lis Schüler (2011): Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Seelze: Kallmeyer.
- Elschenbroich, Donata (2010): Die Dinge. Expeditionen zu den Gegenständen des täglichen Lebens. München: Kunstmann.
- Herrmann, Franziska (2019): Didaktische Forschungswerkstatt zum kreativen Schreiben – Ein fächerverbindendes Seminar im Format forschenden Lernens. In: GDSU-Journal, H. 9, 9-30. Online unter: http://www.gdsu.de/gdsu/wp-content/uploads/2019/07/9_30_9.pdf (Abrufdatum: 03.09.2019)
- Hildebrandt, Elke & Weisshaupt, Mark (2013): Spielen in der Lernwerkstatt? In: Coelen, Hendrik & Barbara Müller-Naendrup (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 163-170.
- Hoffmann, Jeanette; Franziska Hermann & Martin Schweda (2019): Lesen, Schreiben, Sehen, Zeichnen, Erzählen ... und darüber ins Gespräch kommen – in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule an der TU Dresden. In: Baar, Robert; Andreas Feindt & Sven Trostmann (Hrsg.): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 173-184.
- Hoffmann, Jeanette (2013): „Vielleicht sehnt der sich nach Sonne ...“ – Entfaltung von Perspektiven im Gespräch zum Bilder(buch)kino einer viestimmigen Geschichte. In: Jantzen, Christoph & Stefanie Klenz (Hrsg.): Text und Bild – Bild und Text. Bilderbücher im Deutschunterricht. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 37-72.
- Huber, Ludwig (2013): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, Ludwig; Julia Hellmer & Friederike Schneider (Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. 2. Aufl. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, 9-35.

- Kluge, Norbert (1999): Spiel und Schule. Zur Geschichte einer konfliktreichen Beziehung. In: Petillon, Hans & Renate Valtin (Hrsg.): Spielen in der Grundschule. Grundlagen – Anregungen – Beispiele. Frankfurt am Main: Grundschulverband, 43-53.
- Krappmann, Lothar (1999): Spielen, Lernen und Bildung. In: Petillon, Hans & Renate Valtin (Hrsg.): Spielen in der Grundschule. Grundlagen – Anregungen – Beispiele. Frankfurt am Main: Grundschulverband, 54-66.
- Kroon, Sjaak & Jan Sturm (2002): „Key Incident Analyse“ und „internationale Triangulierung“ als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung. In: Kammler, Clemens & Werner Knapp (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 96-114.
- Krummheuer, Götz & Natalie Naujok (1999): Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung. Opladen: Springer VS.
- Kruse, Iris (2015): „Hin- und herblättern und schauen und suchen...“ Literarisches Lernen mit textlosen Bilderbüchern. In: Grundschule Deutsch, 12. Jg., H. 48, 27-29.
- Rabenstein, Kerstin (2018): Ding-Praktiken. Zur sozio-materiellen Dimension von Unterricht. In: Prose, Matthias & Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 189-206.
- Stenger, Ursula (2012/2013): Spiel als anthropologische Konstante. In: Kulturelle Bildung Online. Online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/spiel-anthropologische-konstante> (Abrufdatum: 03.09.2019)
- Stenger, Ursula (2014): Spiel. In: Wulf, Christoph & Jörg Zirfas (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS, 267-274.
- Stieve, Claus (2008): Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Tjong-Khing, Thé (2006): Die Torte ist weg! Eine spannende Verfolgungsjagd. Frankfurt am Main: Moritz.
- Uhlig, Bettina (2014): Ich sehe etwas, was du nicht siehst. Bildsehen und Bildimagination bei der Betrachtung von Bilderbüchern. In: Scherer, Gabriela; Steffen Volz & Maja Wiprächtiger-Geppert (Hrsg.): Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Trier: WVT, 9-22.
- Uhlig, Bettina; Gabriele Lieber & Anna Root (2015): Was kannst du auf dem Bild nicht sehen? Leerstellen in Bilderbüchern narrativ füllen. In: Die Grundschulzeitschrift. 29. Jg., H. 29, 40-44.
- Wieler, Petra (2015): Vorlesen ohne Text? Literarisches Lernen und der Erwerb konzeptioneller Schriftlichkeit bei der Bilderbuch-Rezeption durch mehrsprachige Grundschulkindern. In: Dehn, Mechthild & Daniela Merklinger (Hrsg.): Erzählen, vorlesen, zum Schmökern anregen. Beiträge zur Grundschulreform. Frankfurt am Main: Grundschulverband, 100-113.
- Wulf, Christoph (2014): Bilder des Menschen. Imaginäre und performative Grundlagen der Kultur. Bielefeld: transcript.

Ulrike Stadler-Altmann und Gerda Winkler

Spielen, Lernen und Arbeiten – Modi der Raumnutzung in Lernwerkstatt und Bibliothek

Ausgehend von den Transformationsprozessen zweier Orte zu einem Lernraum (Stadler-Altmann & Winkler, 2019b), der durch die Kooperation zwischen Lernwerkstatt und Bibliothek entstanden ist, soll im Folgenden der Fokus darauf gelegt werden, wie das Spielen, Lernen und Arbeiten der Studierenden sowie der Dozierenden in einer Lernwerkstatt erforscht werden kann. Welche Beobachtungsmodi lassen sich einsetzen und welche Ergebnisse sind zu erwarten?

Diskutiert werden forschungsmethodische Zugänge zum Beobachtungsgegenstand, Rahmenbedingungen und technische Möglichkeiten. Ziel ist es, Ideen zur Erfassung und Analyse von Arbeitstechniken in einer Lernwerkstatt zu bestimmen und daraus Leitlinien für die Gestaltung und Ausstattung einer Lernwerkstatt, sowie für weiterführende Studien zu gewinnen.

1 Räume nutzen

Den Fragen der Akzeptanz und Nutzung von Räumen in öffentlichen Institutionen wie Bibliotheken, Museen und Kirchen wird in unterschiedlichen Kontexten nachgegangen (vgl. Burzan 2019: 1). Dazu werden häufig die Besucherzahlen erfasst und angenommen, dass ein Anstieg bzw. ein Rückgang dieser Werte die Akzeptanz und die Nutzung einer Bibliothek bzw. eines Museums belegen. Allerdings kann mit diesem methodischen Zugang nur belegt werden, dass Personen die Räume frequentieren und sich in ihnen länger oder kürzer aufhalten. Die genaue Aufenthaltsdauer und die Tätigkeit der Besucherinnen und Besucher kann dadurch nicht erfasst werden. Dafür werden andere Verfahren benötigt.

Forschung, die sich mit Raumnutzung auseinandersetzt, findet sich zum Beispiel im Kontext der Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Architektur, Städteplanung, Geschichte und Ökonomie. Entsprechend vielfältig sind die zugrundeliegenden Theorieofferte, die das Nachdenken und die empirische Erfassung der Raumnutzung bedingen. Als zentrale Fragestellung lässt sich in den bisher vorliegenden Studien das Wechselverhältnis zwischen der Raumgestaltung und der Raumnut-

zung ausmachen. Dabei wird meist von den Aufgaben und Funktionen der jeweiligen Institution, die den Raum zur Verfügung stellt, ausgegangen und daraus abgeleitet, wie die Nutzung erfasst und untersucht werden kann. Da die jeweiligen Institutionen den mehr oder weniger engen Rahmen der Raumnutzung bilden, scheint dieser Ausgangspunkt insbesondere für gesellschaftlich verantwortete Institutionen besonders fruchtbar zu sein. Dies könnte auch erklären, warum dazu für manche Institutionen viele (z.B. für die Schule, siehe Stadler-Altman 2016, 2018 & 2019 und für das Museum, siehe Burzan 2019) und für andere kaum Studien vorliegen.

Theoretische Überlegungen zum absoluten und relationalen Raum (Ludwig 2016) werfen die Fragen auf, was eigentlich zu beobachten und zu erforschen ist: Geht es um den physischen Raum, der nach Löw (2001) absolut zu sehen ist, oder geht es um den relationalen Raum, der erst durch eine soziale Interaktion sichtbar wird? Nach Eigenbrodt und Stange (2014) kann dann von Wissensräumen gesprochen werden, wenn sie den Anforderungen von Lehren und Lernen in sozialer Interaktion gerecht werden bzw. entsprechen. Dabei muss im Zusammenhang mit dem universitären Kontext auch zwischen unterschiedlichen Arten des Lehrens und Lernens differenziert werden. Zwischen der klassischen Lehrveranstaltung einer Vorlesung bis zum Selbststudium lässt sich hier eine ganze Bandbreite an Aktivitäten unterscheiden. Im Kontext der Frage nach der Raumnutzung in einer Lernwerkstatt, die integraler Bestandteil einer Universitätsbibliothek ist, werden gerade diese Aktivitäten interessant: Was genau machen Studierende und Dozierende in der EduSpace Lernwerkstatt?

1.1 Raumnutzungsstudien

Der absolute und der relationale Raum (vgl. Stang 2017) überlagern sich und können im Kontext der gesellschaftlich bedingten Aufgaben und Funktionen einer Universität auch so benannt werden:

„*Lehrräume* für die Durchführung und Organisation der Lehrveranstaltungen, *Lernräume* für selbstgesteuertes Lernen, allein oder in Gruppen, *Zwischenräume*, in denen sich Studierende erholen, mit anderen austauschen und verpflegen können, *Prüfungsräume* für die Durchführung der zahlreicher gewordenen und oft zeitgleichen Prüfungen, *Spielräume*, um innovative Lehr- und Lernformen zu entwickeln und umzusetzen.“ (Brandt & Bachmann 2014, S. 16, Hervorhebung im Original)

Dabei kann es sich als physischer Raum auch um ein und denselben Ort handeln. Angelehnt an die Unterscheidung zwischen Ort und Raum nach Michel de Certeau haben Stadler-Altman und Winkler (2019b) gezeigt, wie aus zwei, genau definierten Orten ein Lernraum werden kann und welche Verhaltens- bzw. Interaktionsmuster diesen Raum bedingen. Damit ist der absolute Ort der Bibliothek und der Lernwerkstatt zu einem relationalen Raum geworden.

Die Veränderungen der Verhaltens- und Interaktionsmuster sind schon länger Auslöser für theoretische Überlegungen, empirische Studien und physischer, architektonischer Entwicklungen an und in Universitäten. Dabei ist auffällig, dass die prognostizierten Herausforderungen einer Universität im Wandel von einer Wissens- zu einer Informationsgesellschaft vielfältige bauliche Prozesse in Gang setzen, diese aber kaum durch erziehungswissenschaftliche Studien zu verändern, eventuell verbessertem universitären Lehr-Lernbetrieb begleitet werden. Vielmehr bleibt es bei einer Bestandsaufnahme dieser Veränderung:

„Universities have recognized the need for investment in both formal and informal learning spaces to support the student experience and this includes the requirement to balance innovative and collaborative spaces with traditional tiered lecture theatres, which are increasingly being adapted to new learning practices and continue to play a useful role in the teaching of large cohorts. We are moving away from desk and chair workspaces to providing a range of types of furnishing and deploying a variety of technologies. We are also seeing a shift in where these facilities are located with the development of more learning hubs and satellites.” (UCISA 2016, S. 5)

In der Studie zu Raumnutzungsmustern Studierender (Gothe & Pfadenhauer 2010) wird zwischen Mustern der Nutzung von Gruppen sowie Typen unterschieden und mit der grundsätzlichen Studienorientierung in Beziehung gesetzt. Daraus können individuelle Raumnutzungsmuster generiert werden, die den jeweiligen absoluten Räumen der Universität Bedeutungsinhalte zuschreiben. Letztendlich können die Autorinnen eine Bewertung der Räume durch die Studierenden (Gothe & Pfadenhauer 2010, S. 92ff) vorlegen und zeigen, welche Nutzungsmöglichkeit von den Studierenden bevorzugt wird. Offen bleibt allerdings, wozu und wie genau die genannten Räume genutzt werden.

2 Raumnutzung beobachten und erfassen

2.1 Möglichkeiten

Prinzipiell lassen sich in methodischer Hinsicht unterschiedliche Zugänge zur empirischen Erfassung der Raumnutzung in einer Lernwerkstatt und in einer Bibliothek vorstellen: In der oben angeführten Studie von Grothe und Pfadenhauer (2010) führten die Studierenden sog. Logbücher. Stang (2017) beschreibt ein Beobachtungsszenarium, in dem Studierende mit einem unterschiedlich möblierten Lernraum konfrontiert wurden. Erfasst wurde der Umgang der Studierenden mit dieser Situation durch Kameraaufnahmen und Selbstaussagen. In beiden Studien sind methodologisch innovative Verfahren eingesetzt worden, aber es sind auch andere eher klassischere Vorgehensweisen denkbar, z.B. der Einsatz von Fragebögen oder von geschulten Beobachterinnen und Beobachtern.

Allerdings ist zu vermuten, dass es bei der Erfassung der Raumnutzung in einem absoluten Lehr- und Lernraum an einer Universität kaum überraschende Formen der Nutzung gibt, da menschliches Verhalten von früheren Erfahrungen geprägt ist.

Wie sich ein Mensch in einem Raum verhält, ist eng verbunden mit seiner Erinnerung an frühere Raumerlebnisse: Eine prägende Erfahrung in der Lernbiografie ist das schulische Klassenzimmer mit einer Lehrperson im Frontalunterricht. Hierbei entsteht meist wenig Raum für die Entfaltung eigener Ideen und das kritische Diskutieren der Inhalte. (Günther 2019, S. 3)

Da sich universitäres Lehren und Lernen aber vom schulischen Unterrichten und Lernen unterscheiden sollte, müssen die Lernbedingungen, die absoluten Räume verändert werden, um als relationale Räume den Studierenden entsprechende Möglichkeiten zu bieten.

In Settings der Hochschule und Erwachsenenbildung sind erwachsene Lernende gegenteilig damit konfrontiert, die persönliche (Weiter-) Qualifizierung eigenständig zu steuern und dafür auch Räume für informelles Lernen zu nutzen. Zudem gewinnen der fachliche Austausch, das gemeinsame Lernen mit Peers sowie das Präsentieren und Diskutieren der eigenen Gedanken an Bedeutung. Hierfür braucht es spezielle Räume, die durch ihren Angebotscharakter diese Kommunikationsformen unterstützen. Sichtet man jedoch das Raumangebot an (deutschen) Bildungseinrichtungen, ist feststellbar, dass die Lernräume sowohl in der Architektur und Innenausstattung als auch in der Nutzung traditionellen schulischen Mustern verhaftet sind und wenig (Spiel-)Raum für innovative Settings besteht. (Günther 2019, S. 3)

Erst innovative Settings ermöglichen es, interessante Studien zur Raumnutzung zu planen und durchzuführen. Deshalb ist der Raum einer Lernwerkstatt, insbesondere dann, wenn er in eine Bibliothek integriert ist, ein idealer Ausgangspunkt. Forschungsleitend sind deshalb die Fragen, wer wann und wie die EduSpace Lernwerkstatt in der Bibliothek nutzt.

2.2 Raumnutzung in der EduSpace Lernwerkstatt (Forschungsdesign)

Die Vermutung, dass ein besonderes Setting eine besondere Raumnutzung nach sich zieht, kann zum einen durch die steigenden Nutzerzahlen der Bibliothek belegt werden (siehe Stadler-Altman & Winkler 2019), zum anderen müssen für die Prüfung dieser Annahme unterschiedliche Erhebungsmethoden kombiniert werden. Dabei werden eher klassische, wie auch in technischer Hinsicht innovative Methoden kombiniert.

(1) Fragebögen

Die Frage, wer sich wann und wozu in der EduSpace Lernwerkstatt aufhält, lässt sich zum einen leicht durch die Belegungslisten des Raums, die von der Raumverwaltungssoftware elektronisch erfasst werden, abfragen. Damit kann zunächst eine einfache Übersicht der Nutzung der EduSpace Lernwerkstatt für Lehrveranstaltungen, Workshops, Meetings und andere Veranstaltungen erstellt werden. Hierzu kann jetzt schon festgehalten werden, dass die Belegung der EduSpace Lernwerkstatt seit der Eröffnung im Herbst 2016 kontinuierlich zunimmt, aber vom Engagement der Dozierenden bzw. den Vorgaben der Modul-, Fachbereichs- und Clusterverantwortlichen abhängt. So integrieren beispielsweise jüngere Kolleginnen und Kollegen aus der Fachdidaktik der deutsch- und italienischsprachigen Abteilung¹ die EduSpace Lernwerkstatt häufig in ihre Lehrveranstaltungen bzw. verlegen ihre Seminare und Übungen ganz in diesen Raum. Für den Fachbereich der Allgemeinen Didaktik in der deutschsprachigen Abteilung gilt die Vorgabe, dass alle Seminare in der Lernwerkstatt durchzuführen sind und das Forschungscluster *Allgemeine Didaktik & Didaktik der Inklusion* trifft sich monatlich in der EduSpace Lernwerkstatt für die gemeinsame Planungsarbeit.

Diese Ausgangslage wird nun genutzt, um Fragebögen zu entwickeln, welche die spezifische Tätigkeit in der EduSpace Lernwerkstatt sowie in und mit der Bibliothek erfassen. Dabei muss sowohl das Szenario – Lehrveranstaltung, Workshop, Meeting oder anderes – als auch die Zielgruppe – Lehrende, Studierende, Forscherinnen und Forscher etc. – berücksichtigt werden. Beabsichtigt ist, jeweils gegen Ende der Veranstaltungen im Rückblick die tatsächliche Raumnutzung zu erfassen.

(2) Beobachtung

Interessant wäre auch durch geschulte Beobachterinnen und Beobachter das Geschehen im Raum der EduSpace Lernwerkstatt und der Bibliothek erfassen zu lassen. Während eines festzulegenden Zeitraums könnten sich diese im Raum aufhalten und anhand eines Kriterienkatalogs die Anwesenheit und die Tätigkeiten dokumentieren. Mögliche Kriterien könnten Aspekte des Lernverhaltens, der Interaktion, der Verteilung der Personen oder deren Bewegungskronologie im Raum sein. Bei diesen Beobachtungen muss, wie bei der Erstellung der Fragebögen, das Setting, die Zielgruppe und der Beobachtungszeitraum berücksichtigt werden.

¹ Das Studium an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen ist entsprechend der Bildungsrealität im Land Südtirol nach den drei Sprachgruppen (Italienisch, Deutsch und Ladinisch) strukturiert. Die Bedeutung der EduSpace Lernwerkstatt als integrierendes Element für die Sprachgruppen innerhalb des Studienangebots ist an anderer Stelle ausführlich dargestellt worden (Stadler-Altman 2019; 2018a).

(3) Szenarioanalysen

Um die multifunktionalen Nutzungsmöglichkeiten der EduSpace Lernwerkstatt in die Untersuchung einbeziehen zu können, wäre eine Szenarioanalyse angelehnt an die Studie der Hochschule der Medien Stuttgart (Stang & Strahl 2016) zur räumlichen Inszenierung mit flexiblen Möbeln denkbar:

Seit 2012 wurden regelmäßig Untersuchungsphasen mit drei Raumstrukturierungsszenarien, je vier Wochen, durchgeführt. Die erste Phase war dadurch gekennzeichnet, dass die Möbel nach Schließung der Bibliothek wieder in die ursprünglich geplante Struktur zurückgestellt wurden. In der zweiten Phase blieben die Möbel so stehen, wie sie von den Studierenden arrangiert wurden, sodass die Nutzerinnen und Nutzer das „LearnerLab“ bzw. die „Lernwelt“ am nächsten Tag „unaufgeräumt“ vorfanden. Das „Storage“-Konzept wurde in der dritten Phase realisiert. Hier wurden die Möbel jeden Abend an die Wände gestellt, sodass es für die Studierenden nötig wurde, sich das Lernarrangement in einem großen, leeren Raum selbst zusammenzustellen. (Stang 2017, 33)

Diese „Raumstrukturierungsszenarien“ (ebd.) könnten durch eine Fotodokumentation jeweils nach den Veranstaltungen bzw. an den Abenden nach der freien Nutzung der EduSpace Lernwerkstatt erfasst werden. Zu vermuten ist, dass sich dabei ähnliche Ergebnisse und Tendenzen wie in der Stuttgarter Studie zeigen:

Mit dem dritten Setting hatten die Studierenden die größten Probleme. Die Ergebnisse der Untersuchungszyklen zeigen, dass vor allem Lerngruppen dazu tendieren, mit den Trennwänden einen Raum im Raum zu gestalten. Während zu Beginn des Projekts die Bereitschaft, das Lernarrangement selbst zusammenzustellen, eher gering war, zeigt sich nach mehreren Wochen ein zunehmendes Interesse der Studierenden, den Raum ihren Interessen entsprechend umzugestalten. So verändert sich das Raumarrangement permanent. Die Nutzung zeigt, dass die Studierenden das flexible Möblierungsangebot kreativ zusammenstellen. Deutlich wurde auch, wie Möblierung und Arrangement Verhalten und Handeln der Studierenden beeinflussen. (Strang 2017b, 33)

Über die Dokumentation der Möbelarrangements hinaus sind auch ganz konkrete Hinweise zu erwarten, wie eine Lernwerkstatt vorzubereiten ist, um vielfältige und diverse Lernsettings zu ermöglichen, sowohl im Kontext von Lehrveranstaltungen als auch während den Zeiten der freien Nutzung der Lernwerkstatt.

(4) Technische Möglichkeiten

Nutzbar sind neben den bislang in der Erziehungswissenschaft eingesetzten Online-Fragebögen und Videografien auch weitere technische Features, die bisher in der entsprechenden Forschung kaum zum Einsatz kommen, bzw. in anderen Zusammenhängen genutzt werden.

Da die EduSpace Lernwerkstatt über die Bibliothek und während der Öffnungszeiten der Bibliothek zugänglich ist, werden alle Nutzerinnen und Nutzer auto-

matisch mit Betreten der Bibliothek erfasst. Allerdings kann daraus noch nicht abgeleitet werden, dass diese erfasste Zahl auch der Anzahl der Nutzerinnen und Nutzer der EduSpace Lernwerkstatt entspricht. Auch die Verweildauer der Personen in der Lernwerkstatt kann so nicht erhoben werden. Dafür könnte ein Raumsensoriksystem zur Erfassung der tatsächlichen Raumbelegung (Geiger u.a. 2006) genutzt werden, mit dem im Zusammenhang der Steuerung der Raumbelegung an Universitäten schon Erfahrungen gesammelt wurden. Mittels Lichtschranken und Bewegungsmeldern (siehe Abbildung 1) kann dann neben der Anzahl auch die Verweildauer erfasst werden.

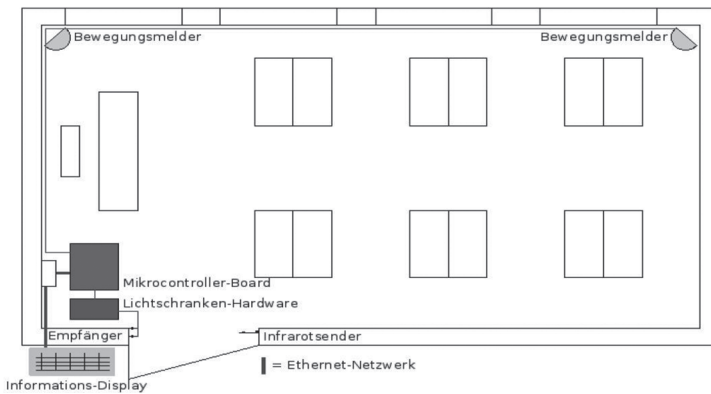


Abb. 1: Prototypisch umgesetztes Rauminformationssystem (Geiger u.a., 2006, 91)

Mit diesem webbasierten System und entsprechender Modifizierung könnten letztendlich auch die Bewegungen im Raum aufgezeichnet werden. Wenn diese Raumsensorik zusätzlich mit einer Videografie kombiniert wird, dann ist das Geschehen in der Lernwerkstatt umfassend dokumentiert.

Um einen schnellen Eindruck zur Nutzung der EduSpace Lernwerkstatt zu erhalten, könnten z.B. Feedback-Terminals genutzt werden, die bei öffentlichen Serviceangeboten eingesetzt werden. Durch einfaches Antippen eines Smilies auf einem Touchscreen beim Verlassen der EduSpace Lernwerkstatt könnten die Nutzerinnen und Nutzer angeben, was sie gerade gemacht haben. Dafür lassen sich die Feedback-Terminals entsprechend programmieren und mit einer dreistufigen Evaluation verknüpfen, so dass neben der Hauptfrage nach der konkreten Tätigkeit auch weitere Unterfragen definiert werden können (siehe z.B. www.happy-or-not.com/de/smiley-touch-6/). Da diese Art der Abfrage von Eindrücken einen hohen Aufforderungscharakter hat und quasi im Vorbeigehen erledigt werden kann, ist zu erwarten, dass die meisten Nutzerinnen und Nutzer ihr Feedback geben.

Um die besondere räumliche Umgebung der EduSpace Lernwerkstatt in der Bibliothek abzubilden, sollte auch erfasst werden, ob die Besucherinnen und Besucher Bibliothek und Lernwerkstatt kombiniert nutzen. Eine technische Möglichkeit dafür wäre die Aufzeichnung der GPS-Daten in den Smartphones der Nutzerinnen und Nutzer (Mock & Rohs 2008). Dafür müsste ein Jahrgang Studierender gebeten werden, seine Daten aus einem bestimmten Zeitraum, einmal während der Vorlesungszeit und einmal außerhalb der Vorlesungszeit, zur Verfügung zu stellen bzw. eine entsprechende App zu nutzen. Wenn anschließend der gewählten Tracking-Applikation der Gebäudeplan der Bibliothek und der Lernwerkstatt zugrunde gelegt wird, können die Bewegungsmuster genau erfasst werden.

Alle diese technischen Möglichkeiten müssen vor dem Einsatz auch in rechtlicher Hinsicht geprüft und entsprechende Datenschutzbestimmungen berücksichtigt werden.

Neben diesen Möglichkeiten, die Raumnutzung empirisch zu erfassen, muss auch darüber nachgedacht werden, ob die in den jeweiligen Konzepten angegebenen Ziele der Bibliothek und der EduSpace Lernwerkstatt überprüft werden können.

3 Raumnutzungsstudie: EduSpace Lernwerkstatt & Bibliothek

Da die inhaltliche Arbeit in der EduSpace Lernwerkstatt auf der Idee des *Didaktisch Denken Lernens* aufbaut, ist sie eng mit den Theorieofferten der Allgemeinen Didaktik verknüpft. Dabei ist die EduSpace Lernwerkstatt ein Lernraum, der die Möglichkeit bietet, Praxiserfahrungen vor und nachzubereiten (Stadler-Altman 2019). Wie diese Kooperation und Kollaboration zwischen Theorie und Praxis untersucht werden kann, muss demnach Bestandteil einer entsprechenden Studie sein. Hierfür könnten zum einen die oben genannten Instrumente entsprechend modifiziert werden, bzw. zusätzliche qualitative Erhebungsmethoden wie Leitfaden gestützte Interviews und Gruppendiskussionen zum Einsatz kommen. Themen und Fragestellungen dafür können aus den Syllabi (Curricula) der entsprechenden Allgemeinen Didaktischen Lehrveranstaltungen, aus den Leitlinien für die Praktika und aus dem Konzept der EduSpace Lernwerkstatt abgeleitet werden. Ideen, wie die studentischen Aktivitäten im Rahmen des Selbststudiums sollen dabei über die zeitliche und räumliche Organisation angelehnt an Vogel und Woisch (2013) erfasst werden.

Aus den genannten Ansätzen, Ideen und Möglichkeiten muss nun eine konkrete Studie konzipiert und durchgeführt werden. Geplant ist, die Konzeption im akademischen Jahr 2019/2020 abzuschließen und die Instrumente zu pilotieren. Die entsprechende Hauptstudie ist dann für 2020/2021 projektiert.

Neben der Beantwortung der forschungsleitenden Fragen, wer wann und wie die EduSpace Lernwerkstatt in der Bibliothek nutzt, werden auch konkrete Hinweise zur Gestaltung, Einrichtung und Optimierung einer Lernwerkstatt erwartet, die den unterschiedlichen universitären Lehr-Lernansprüchen gerecht werden kann.

Literatur

- Brandt, Sabina & Bachmann, Gudrun (2014): Auf dem Weg zum Campus von morgen. In: Rummeler, Klaus (Hrsg.): Lernräume gestalten. Bildungskontexte vielfältig denken. Münster/New York: Waxmann, S. 15-28.
- Burzan, Nicole (2019): Menschen im Museum. Theoretische Perspektiven auf empirische Erkundungen, in: *Sociologia Internationalis* 55 (1), S. 1-26.
- Deutsche Initiative für Netzwerkinformation e.V. (DINI) (Hrsg.) (2013): Die Hochschule zum Lernraum entwickeln. Empfehlungen der DINI-Arbeitsgruppe „Lernräume“. Kassel: Kassel university press.
- Eigenbrodt, Olaf & Stang, Richard (2014) (Hrsg.): Formierungen von Wissensräumen. Optionen des Zugangs zu Information und Bildung. Berlin/Boston: de Gruyter Saur.
- Geiger, Leif; Müller, Michael; Maier, Thomas & Zündorf, Albert (2006): Raumverwaltung mit eingebetteten Systemen. In: Hochberger, Christian & Liskowsky, Rüdiger (Hrsg.), *INFORMATIK 2006 – Informatik für Menschen*, Band 1. Bonn: Gesellschaft für Informatik e.V., S. 90-94.
- Gothe, Kerstin & Pfadenhauer, Michaela (2010): My Campus-Räume für die „Wissensgesellschaft“? Raumnutzungsmuster von Studierenden. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Günther, Dorit (2019): Den Lernraum neu denken. Das „Haus des Lernens“ an der TU Kaiserslautern als theatraler Wissens- und Interaktionsraum. In: *Magazin Erwachsenenbildung*.at 13, S. 35-36.
- Löw, Martina (2001): *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ludwig, Joachim; Ebner von Eschenbach, Malte & Kondratjuk, Maria (2016) (Hrsg.): *Sozialräumliche Forschungsperspektiven. Disziplinäre Ansätze, Zugänge und Handlungsfelder*. Opladen: Barbara Budrich.
- Mock, Michael & Rohs, Michael (2008): A GPS Tracking Application with a Tilt- and Motion-Sensing Interface. In: Hegering, Heinz-Gerd; Lehmann, Axel; Ohlbach, Hans Jürgen & Scheideler, Christian (Hrsg.), *INFORMATIK 2008. Beherrschbare Systeme – dank Informatik*. Band 1. Bonn: Gesellschaft für Informatik e. V., S. 266-271.
- Stadler-Altman, Ulrike (2019): EduSpace Lernwerkstatt als Verknüpfungsraum zwischen Praktikum und universitärer Lehre. In: Baar, Robert; Trostmann, Sven & Feindt, Andreas (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 201-213.
- Stadler-Altman, Ulrike (2018a): EduSpaces – Räume für kooperativen Theorie-Praxis-Transfer. Pädagogische Werkstattarbeit als Ansatz pädagogischer Professionalisierung. In: Peschel, Markus & Kelkel, Mareike (Hrsg.), *Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 227-245.
- Stadler-Altman, Ulrike (2018b), *Ambienti di apprendimento formali: gli edifici scolastici e le aule influenzano i processi di insegnamento e apprendimento? Contributo teorico*, in: *formazione & insegnamento. European journal of research on education and teaching. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione Anno XVI (2)*, S. 209-224.
- Stadler-Altman, Ulrike (2016) (Hrsg.): *Lernumgebungen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Schulgebäude und Klassenzimmer*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Stadler-Altman, Ulrike & Winkler, Gerda (2019): Aus zwei Orten wird ein Lernraum. Transformationsprozesse inhaltsbezogener Raumgestaltung – die Kooperation zwischen Universitätsbibliothek und EduSpace Lernwerkstatt. In: Tänzer, Sandra; Godau, Marc; Berger, Marcus & Mannhaupt,

- Gerd (Hrsg.), Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 168-183
- Stang, Richard (2017): Lernraumgestaltung an Universitäten. Zur Relevanz physischer Lernräume im Kontext der Digitalisierung. In: Erziehungswissenschaft 28 (55), S. 29-36.
- Stang, Richard & Strahl, Alexandra (2016): Flexible Lernraumgestaltung für Studierende. Das LearnerLab der Hochschule der Medien Stuttgart. In: Arnold, Rolf; Lermen, Markus & Günther, Dorit (Hrsg.), Lernarchitekturen und (Online-) Lernräume. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 167-184.
- Universities and Colleges Information System (UCISA) (2016): The UK Higher Education Learning Space Toolkit. Online unter: <http://www.ucisa.ac.uk/learningspace> (Abrufdatum: 08.08.2019).
- Vogel, Bernd & Woisch, Andreas (2013): Orte des Selbststudiums. Eine empirische Studie zur zeitlichen und räumlichen Organisation des Lernens von Studierenden. HIS: Forum Hochschule 7. Hannover: HIS – Hochschul-Informationssystem GmbH. Online unter: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201307.pdf (Abrufdatum: 08.08.2019).

Mareike Kelkel und Markus Peschel

Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im GOFEX_Projektpraktikum durch Studierenden-Co-Reflexion

Ziel der Lehrveranstaltung „GOFEX_Projektpraktikum“, die konzeptionelles Element einer Hochschullernwerkstatt ist und dem Verbund der Lernwerkstätten der Universität des Saarlandes angegliedert ist, ist es, die individuellen Lernproblematiken von Grundschullehramtsstudierenden mit Hilfe von Studierenden-Co-Reflexion und unterstützt durch Portfolio-Arbeit zu identifizieren, um fokussierte Reflexionen über die eigene Lehrenden-Rolle zu ermöglichen. Dieser Beitrag zeigt auf, wie die (Selbst)Reflexion der Teilnehmenden in diesem Rahmen gezielt gefördert werden kann, um eine Professionalisierung angehender Primarstufenlehrkräfte – als Lernbegleitung beim Experimentieren im naturwissenschaftlich orientierten Sachunterricht – zu erreichen. Inwiefern dies gelingt, zeigen Einblicke in die Portfolios der Studierenden in Verbindung mit den Ergebnissen einer Fragebogenerhebung.

Professionalisierung und Reflexion in der Lehrerbildung Professionalisierung durch Praxis?

In der aktuellen Lehrerbildung scheint es eine Tendenz hin zu mehr und/oder besserer Praxis zu geben, wie die folgenden Beispiele exemplarisch aufzeigen (vgl. auch Rothland & Biederbeck 2018): Einerseits beklagen angehende Lehrkräfte eine Auseinandersetzung mit Unterricht auf nahezu ausschließlich theoretischer Grundlage (vgl. Roters 2016; Wenzl u.a. 2017). Im Studiengang Lehramt Primarstufe an der Universität des Saarlandes (UdS) fordern die Studierenden in den Veranstaltungsevaluationen deshalb mehr Praxisbezug/-nähe. Andererseits ist in verschiedenen Projektbeschreibungen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (BMBF) die Rede von der Einführung neuer Lehrformate mit vermehrtem Praxisbezug (Bielefeld), einer Reformation der Praxisphase (Marburg), praxisbezogenen und praxisbegleitenden Lehr-Lernformaten (Berlin), reflektierten Praxiserfahrungen (Münster) oder modularer Schulpraxisbindung (Landau). In Kiel wurde in diesem Rahmen gar ein Praxissemester inklusive Praxiscurriculum entwickelt (vgl. Qualitätsoffensive Lehrerbildung).

Auch das saarländische Verbundprojekt SaLUt¹ der Qualitätsoffensive Lehrerbildung zielt inhaltlich auf den Ausbau und die Weiterentwicklung des Praxisbezugs in der Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte. Um dieses Ziel zu erreichen, werden erfahrungsbasierte Ausbildungsangebote in die universitäre Lehrerbildung integriert,

„die auf die Entwicklung von (Selbst-)Reflexivität in Bezug auf das eigene professionelle Selbstverständnis zielen und die theoretische Reflexion der praktischen Erfahrung ermöglichen“ (Roters 2016, 49).

Dabei betont Roters (2012, 13; 2016, 49), dass mehr praktische Erfahrung alleine noch nicht automatisch eine Qualitätsverbesserung der Lehre bzw. der Professionalisierung angehender Lehrpersonen bedeutet. Vielmehr lassen sich berufliche Erfahrung und Kompetenz

„nur dann in Richtung auf anspruchsvollere Fähigkeitsniveaus steigern, wenn sie denkend und urteilend verarbeitet und auf diese Weise zum Ausgangspunkt für weitere, neue Erfahrung gemacht werden“ (Terhart 2009, 10).

Als Voraussetzung dafür formuliert Terhart die Verfügbarkeit von

„Begriffe[n], Denkwerkzeuge[n] und Urteilkategorien [...], mit denen man die eigene didaktische Praxis, das eigene lehrende, unterrichtende Handeln und Entscheiden reflektieren kann, um in einen solchen Prozess der produktiven Verarbeitung von beruflicher Erfahrung eintreten zu können“ (ebd.).

Professionalisierung setzt somit die (Selbst-)Reflexion der Studierenden voraus, die ggf. im Verlauf des mehrsemestrigen Lehramtsstudiums sukzessive entwickelt und seitens der Dozentinnen und Dozenten im Studium gefordert und gefördert werden sollte.

Reflexion von Praxis

Ganz allgemein gilt Reflexion (1) als Voraussetzung, um aus Erfahrungen persönliche Schlüsse ziehen zu können, (2) als Grundlage für selbstbestimmte Lernprozesse und (3) als Grundprinzip für Kompetenzentwicklung (vgl. Hilzensauer 2008).

1 SaLUt steht für Optimierung der saarländischen Lehrerausbildung im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität und Individualisierung im Unterricht. Ein Teil des SaLUt-Projektes ist der Verbund der Lernwerkstätten (VdL; vgl. Kelkel & Peschel 2018 und www.lernwerkstatt.saarland).

Kognitionspsychologisch bezeichnet Reflexion „das ‚Sich-zurück-Wenden‘ des Denkens und des Bewusstseins auf sich selbst. [...] R[eflexion] bez[eichnet] insbes. die Fähigkeit, eigenes Verhalten, mentale Konzepte, Gefühle und Haltungen wahrzunehmen und in Bezug zur Umwelt kritisch zu hinterfragen. Sie ist notwendige Voraussetzung, um aus gemachten Erfahrungen zu lernen, vor, während oder nach dem Ereignis (Lernen, pädagogische Perspektive). Durch die eigenständige, aber auch mit anderen gemeinsam durchgeführte R[eflexion] kann ein differenzierteres Verständnis des Selbst, des Anderen oder der Situation als Ganzem entstehen“ (Lutz 2019).

Welche Bedeutung hat Reflexion aber nun im Kontext von Lehrerprofessionalisierung und wie können Studierende darauf vorbereitet werden ihr Handeln zu reflektieren? Wie dargelegt scheint derzeit

„Einigkeit [...] darüber zu bestehen, dass die professionelle Lehrperson in Anbetracht der vielfältigen Aufgaben, die sie im täglichen Berufsleben zu bewältigen hat, ihre eigenen Handlungen konsequent reflektieren sollte, um sich beruflich weiterentwickeln und sich den praktischen Anforderungen anpassen zu können“ (Wyss 2008, 1).

Dies gilt u.E. auch für Studierende der Lehramtsstudiengänge, die ja „aus Sicht der Praxis denken“ (Cramer 2014). Bezogen auf Schöns Professionsmodell ist

„[d]er Weg hin zum professionellen, reflektierenden Praktiker [...] ein aktiver Selbstlernprozess, der durch kritische Reflexion des eigenen Handelns in beruflichen Schlüsselsituationen gekennzeichnet ist“ (Roters 2012, 122).

Nach John Dewey ist der auslösende und leitende Faktor im gesamten Reflexionsprozess der Anspruch, einen inneren Zweifel aufzulösen. „Where there is no question of a problem to be solved or a difficulty to be surmounted, the course of suggestions flows on at a random“ (Dewey, 1933, 11). (Tiefgehende) Reflexion über den eigenen Lernprozess kann demnach erst dann stattfinden, wenn ein Lernhemmnis, eine Lernproblematik² oder ein innerer Zweifel vorliegt (vgl. Faulstich, 2006; Boud, Keogh & Walker, 1985).

2 Eine Lernproblematik – im Sinne Holzkamps (1995) – liegt vor, wenn ein Individuum eine Diskrepanz oder einen subjektiven Mangel erfährt. Diese Diskrepanz wird dann erfahrbar, wenn das Individuum mit einer Situation nicht mehr zurechtkommt oder spürt, dass es mehr Lösungsmöglichkeiten oder -wege gibt, als die gegenwärtig zugänglichen, die das Individuum aber eben nicht (mehr) zufriedenstellen. Durch die Beunruhigung, die (emotionale, soziale oder materielle) Beeinträchtigung bzw. Irritation liegt ein subjektives, höchst produktives Motiv vor, etwas zu verändern. Das Subjekt lernt.

Reflexion im GOFEX_Projektpraktikum

Um die Qualität der Lehrerbildung im Saarland zu verbessern, wurden innerhalb des Verbunds von Lernwerkstätten (VdL) neue praxisnahe Lehrveranstaltungen geschaffen und curricular in die jeweiligen Studiengänge integriert. Für das Studienfach Sachunterricht des Lehramts Primarstufe an der UdS wurde das GOFEX_Projektpraktikum (GOFEX_PP) entwickelt und etabliert. Im Zentrum dieser Theorie-Praxis-verzahnenden Lehrveranstaltung (vgl. Kelkel & Peschel 2019, i.D.) steht die individuelle Entwicklung der Lehrenden-Rolle der Studierenden in (offenen) Experimentiersituationen: Die Studierenden sollen dafür sensibilisiert werden, wie ihr Handeln als Lernbegleitung das Lernen der Kinder (bewusst oder unbewusst) beeinflussen kann und wie durch beispielsweise falsche, zu frühe oder nicht gewünschte Hilfestellung Lernziele der Kinder vorweggenommen oder Lerngelegenheiten beim Experimentieren gar verhindert werden können.

Hierzu kombiniert das GOFEX_PP ein theoretisches Begleitseminar mit Praxiselementen, in denen die Studierenden sich selbst als Lernbegleitung im Umgang mit Schülerinnen und Schülern beim Experimentieren erproben – einerseits im GOFEX (Grundschullabor für Offenes Experimentieren) während sogenannter GOFEX-Schülertage und andererseits in Kooperationsgrundschulen. Das Begleitseminar hat insgesamt zwei Ziele:

1. die Studierenden auf theoretischer Grundlage mit Lernwerkstatt(arbeit), dem Erstellen guter (offener) Aufgaben zum Experimentieren sowie wissenschaftlichen Methoden (Teilnehmende Beobachtung, Videovignetten usw.) vertraut machen und
2. den Studierenden ausdrücklich Gelegenheit zur (gemeinsamen) Reflexion zu geben – im Sinne einer Studierenden-Co-Reflexion (s.u.) und um ein grundlegendes Verständnis von Reflexion in Professionalisierungsprozessen zu entwickeln.

Damit eine Sensibilisierung für die Bedeutung der eigenen Lehrenden-Rolle gelingen kann, ist die Förderung der Reflexion der eigenen Rolle ein wesentlicher Bestandteil des Veranstaltungskonzepts. Dieser Logik folgend ergibt sich für das Konzept des GOFEX_PP die Notwendigkeit, die Studierenden soweit in Ihrer Reflexivität zu unterstützen, dass sie sich 1. ihrer individuellen Lernhemmnisse und Lernproblematiken bewusst werden, um 2. in einem nächsten Schritt Lösungsstrategien und Handlungsalternativen zu entwickeln. Dabei geht es 3. nicht ausschließlich um Selbstreflexion, sondern vielmehr um Studierenden-Co-Reflexion.

Identifizierung der individuellen Lernproblematiken durch Portfolios zur Reflexionsförderung

Nachdem in der Vergangenheit im Anschluss an die Lehrveranstaltungen Fragebogenerhebungen durchgeführt wurden, um das Reflexionsverhalten der Studierenden im GOFEX_PP zu evaluieren, wurden im Wintersemester 2018/19 erstmals – zusätzlich zu dieser Evaluation – lernprozessbegleitende Portfolios von den Teilnehmenden während des Semesters verfasst. Mit dem Ziel, tiefere Einblicke in die Reflexion der Studierenden zu erlangen, bekamen die Studierenden die Aufgabenstellung, ihren Lernprozess im Portfolio aufzuarbeiten. Was und in welcher Form sie dies taten, war ihnen freigestellt.³

Im Evaluationsbogen des Wintersemesters 2018/19 stimmten insgesamt elf von 13 Studierenden der Aussage voll oder teilweise zu, dass das GOFEX_PP ihre Selbstreflexion gefördert hätte, wovon wiederum zehn aussagten, sie würden ihr Handeln dadurch kritischer reflektieren. Allerdings waren die Portfolioeinträge bis auf wenige Ausnahmen eher deskriptiv.⁴

Im Sommersemester 2019 wurde das Vorgehen bezogen auf die Portfolioerstellung daher adaptiert: Unmittelbar nach ihren jeweiligen Praxiseinheiten (im GOFEX bzw. in den Kooperationsgrundschulen) bekamen die (diesmal insgesamt acht) Studierenden Leitfragen gestellt. Mit diesen Leitfragen sollten die Studierenden sich ausführlich in ihrem Portfolio auseinandersetzen – mit der Intention, die Studierenden in der Entwicklung einer höheren Reflexionstiefe zu unterstützen.⁵ Um die Lernproblematiken der Studierenden gezielt aufzudecken und fokussierte Reflexionen zu ermöglichen, nehmen die Studierenden während des GOFEX_PP unterschiedliche Rollen ein (vgl. Kelkel & Peschel 2019 i.D.): Sie sammeln (1) als *aktive Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter* eigene Erfahrungen und unterstützen

3 Dahinter standen zwei Überlegungen: Zum einen lässt dieses Vorgehen erhoffen, dass die Studierenden in den Portfolios Gedanken/Lerngelegenheiten transparent machen, die ihnen *persönlich* wichtig waren. Zum anderen widersprechen Vorgaben seitens der Seminar„leitung“ prinzipiell dem Grundgedanken des Seminars. Da die Rolle der Lernbegleitung in offenen Lernsituationen im Vordergrund steht (vgl. Peschel 2016), darf die Seminar„leitung“ eben *nicht leiten*, sondern muss gegenüber den Studierenden (die sozusagen die Lernenden-Rolle einnehmen) selbst im Sinne einer Lernbegleitung agieren – als Vorbild.

4 Eigene Lernproblematiken wurden teilweise zwar identifiziert, jedoch nur in Einzelfällen näher expliziert oder begründet.

5 Reflexionstiefe bedeutet v.a. die reine Deskription zu verlassen und elaborierter, analytischer zu reflektieren. Verschiedene Autoren definieren hierbei unterschiedliche Stufen zur Reflexionstiefe (auch Reflexionsniveau). Insgesamt zeichnet sich eine höhere Reflexionstiefe z.B. durch die Berücksichtigung mehrerer Perspektiven, (fach-)didaktische Begründungen/Bewertungen, die Formulierung von Handlungsalternativen und der Ableitung konstruktiver Lösungsansätze hinsichtlich zukünftigen Verhaltens aus (vgl. Roters 2016, 52; Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg 2018; Zimmermann & Welzel, 2008).

gleichzeitig ihre Mitstudierenden als (2) *teilnehmende Beobachterinnen und Beobachter*, indem sie entsprechende Situationen „von außen“ beobachten, um so eine objektive Sicht auf das Handeln der Lernbegleitung zu ermöglichen.

Die Leitfragen bezogen sich jeweils auf die o.g. Rolle, die die Studierenden im Rahmen der jeweiligen Praxiseinheit eingenommen hatten:

1. Bezogen auf die *Rolle der Lernbegleitung* wurden die Studierenden in einem ersten Schritt aufgefordert, auszuführen, warum sie sich – bezogen auf eine erlebte Situation, die sie kurz beschreiben sollten – so verhalten hatten und sich ihrer Gefühle in dieser Situation bewusst zu werden. In einem zweiten Schritt sollten Situationen benannt werden, in denen sich die Studierenden „wohl“ oder „unwohl“ gefühlt hatten, wobei der Schwerpunkt hierbei auf der jeweiligen Begründung lag. Dann sollten in einem dritten Schritt „auffällige Situationen“ (Probleme, Irritationen ...) identifiziert und konkretisiert werden. Im letzten Schritt sollten die Studierenden begründen, ob und wie/wodurch diese Konflikte gelöst werden konnten oder eben nicht.
2. In ähnlicher Weise sollten die Beobachterinnen und Beobachter zunächst ihr Vorgehen während des Beobachtungsprozesses begründen (beispielsweise wo sie sich platziert haben, was ihr Beobachtungsschwerpunkt war usw.). Da in der Beobachter-Rolle vielmehr die Wirkung der Handlungen der anderen (bspw. Lernbegleiter) auf den Beobachter im Vordergrund steht, wurden die Studierenden zusätzlich aufgefordert, ihre Gedanken zu einer konkreten Situation auszuführen und zu begründen. Im Anschluss an den zweiten Beobachtungstermin sollte eine relevante Situation geschildert und dann ausführlich begründet werden, inwiefern diese Situation als persönlich bedeutsam angesehen wird und welche eigene Schlussfolgerung daraus gezogen wurde. Im dritten Schritt sollten auch hier Auffälligkeiten identifiziert und persönliche Schlüsse begründet werden. Kopien der Beobachtungsprotokolle bzw. eingesetzte Beobachtungsbögen sind Teil des Portfolios.

Da die vollständigen Portfolios noch nicht vorlagen, können hier noch keine Aussagen über die erreichte Reflexionstiefe und den gesamten Lernweg getroffen werden. Jedoch erlauben die Portfolios eine Identifizierung der jeweiligen Lernproblematiken, die aufgrund der Leitfragen teilweise konkret benannt wurden und als Grundvoraussetzung für die Reflexion der Studierenden gesehen werden (vgl. auch Faulstich 2006).

Exemplarische Lernproblematiken der Studierenden im GOFEX_Projektpraktikum

Im Folgenden werden verschiedene Lernproblematiken der Studierenden in ihren beiden Rollen (als Lernbegleitung bzw. als Beobachterin oder Beobachter) aufgeführt, die durch Review der Portfolios sichtbar wurden:

Eine zentrale Problematik der Lernbegleiterrolle zeigte sich in erster Linie hinsichtlich des *richtigen Zeitpunktes des Eingreifens*.⁶ Dieser „richtige Zeitpunkt des Eingreifens“ bezieht sich in den einzelnen Portfolios auf verschiedene Situationen, zum Beispiel:

1. *Schülerinnen und Schüler ignorieren die vorliegende Anleitung zum Experimentieren*, was (zunächst) zu einer – bezogen auf das intendierte (fachliche) Lernziel – nicht geplanten und nicht erwarteten, insofern „falschen“ Handlung der Schülerinnen und Schüler führt. Die Schülerinnen und Schüler „gehen“ in diesem Fall einen Lern(um)weg, dessen Richtung oder Ziel sich für die Lernbegleitung nicht direkt erschließt (vgl. Wedekind 2006). Ein Grund für das Nicht-Erschließen mag sein, dass im Allgemeinen „die fachwissenschaftliche Vermittlung [...] eben nicht zentraler Aspekt der Lernwerkstatt“ ist (Kelkel & Peschel 2018, 29). Diese Problematik zeigt aus unserer Sicht erneut, wie wichtig eine stärkere fachliche Sachauseinandersetzung im Rahmen von Hochschullernwerkstätten wäre.
2. *Schülerinnen und Schüler machen „Quatsch“ (s. auch Beitrag von Kihm und Peschel in diesem Band)*

Während der Seminarsitzungen wurden häufig Situationen thematisiert, in denen das Handeln der Kinder von den Studierenden als „Quatsch machen“ titulierte wurde, was auch in folgendem Portfoliobeitrag einer Studierenden deutlich wird:

„Sie begannen damit verschiedene Materialien/Lebensmittel miteinander zu mischen, um schließlich eine brennbare Flüssigkeit zu erzeugen. [...] Die Schüler nahmen dabei immer mehr Materialien und vermischten diese. Irgendwann hatte ich den Eindruck, dass ihr Experimentieren keinem Erkenntnisinteresse mehr nachging und erkundigte mich bei der Gruppe, was genau sie bislang alles vermischt hatten. Die Schüler konnten mir daraufhin genau Auskunft geben, woraus ich schloss, dass die scheinbar doch nach wie vor ihrer Fragestellung nachgingen. Die Situation stell-

6 Dies deckt sich mit den Ergebnissen von Kekeritz (2019, 78) zur didaktischen Interaktion zwischen Kind und Pädagoge/Pädagogin, wonach der „richtige Augenblick“ des Interaktionsbeginns „zur zentralen Größe dieser Herausforderung“ (ebd.) wird. Die dort in Interviews von Pädagoginnen und Pädagogen formulierte Herausforderung „ist, sich einerseits durch Beobachtung und Zurückhaltung auf die individuelle Situation der Lernenden einstellen zu können und andererseits der Vielzahl an potentiellen Interaktionspartnern und den knappen Zeitressourcen gerecht zu werden“ (Kekeritz 2019, 78).

te mich jedoch vor die Herausforderung einzuschätzen, ab wann das Experimentieren nur noch in ein „spielen“ übergeht bzw. wann es immer noch Teil des Lernprozesses ist und ab wann ich als Lernbegleiterin eingreifen sollte um die Tätigkeit zu unterbrechen bzw. sie durch Impulse auf andere Lernwege zu führen“ (SH).

Die Reflexionen der Studierenden zeigen, dass den Kindern anfänglich unterstellt wird, ihr Vorgehen sei nicht auf ein bestimmtes fachliches Lernziel gerichtet. Hier zeigt sich die Schwierigkeit, die Grenze zwischen Experimentieren bzw. Lernen und einem spielerischen, ausprobierendem Zugang zu ziehen. Die Kernfrage dabei ist letztlich, wann und vor allem *wie* man als Lehrperson eingreifen sollte. Die Studierende kam in ihrer Reflexion zu dem Ergebnis, dass die Nachfrage („Was genau vermischt ihr da eigentlich?“) der richtige Weg war, da die Denkprozesse der Lernenden von außen eben nicht direkt nachvollziehbar sind.

Eine weitere Lernproblematik, die sich regelmäßig in den Portfolios wiederfindet, bezieht sich auf den Aspekt der *Zurückhaltung* beim Agieren im GOFEX. Diese Lernproblematik wird v.a. an der Beobachter-Rolle deutlich:

1. Die Beobachter/innen *bedauern* mehrheitlich, aufgrund ihrer Rolle bei beobachteten Situationen nicht einschreiten zu *dürfen* (sich zurückhalten zu *müssen*).
2. Gleichzeitig sehen die Beobachter/innen für ihr eigene Reflexion, Professionalisierung und Weiterentwicklung eine Chance darin, nicht einschreiten zu *müssen*, sondern stattdessen das Lernen einzelner Kinder fokussieren zu *können*: *„Die unterschiedlichen Lernwege, das Verhalten der Schüler untereinander, das Austragen von Konflikten über die richtige weitere Vorgehensweise, die Motivationen und die Fragen der Kinder, etc. werden viel detailreicher und intensiver wahrgenommen, wenn man von dem Auftrag entbunden ist, irgendwie eingreifen zu müssen“ (BW).*

Genau genommen hängt der von den Studierenden in der Beobachter-Rolle formulierte Mehrwert *der Zurückhaltung* mit der Frage nach dem *richtigen Zeitpunkt des Eingreifens* als Lernbegleitung zusammen, ist jedoch aus einem anderen Blickwinkel formuliert. Man könnte schlussfolgern, dass die Lernproblematik generell darin liegt, wann eine aktive Interaktion der Lernbegleitung mit den Schülerinnen und Schülern angebracht ist – immer mit dem Gedanken, deren individuellen Lernprozesse bestmöglich zu unterstützen – und wann die Lernenden eher beobachtet bzw. ihnen ein selbständiger Lernprozess ohne Unterstützung von außen ermöglicht werden sollte (vgl. Högström u.a. 2010). Die Studierenden scheinen folglich durch die Reflexionen im Portfolio für mögliche negative⁷ Folgen ihres

⁷ Negativ meint hier, dass das eigene Handeln Lernprozesse der Kinder beeinträchtigen/verhindern könnte (vgl. Holzkamp 1995).

(Nicht-)Interagierens mit Schülerinnen und Schülern beim Experimentieren sensibilisiert zu werden.

Neben dem Zeitpunkt des Eingreifens und dem richtigen Maß an Zurückhaltung wurden in den Portfolios vor allem Probleme artikuliert, die sich auf das *richtige Maß an Unterstützung* beziehen (die Frage nach dem WIE VIEL) sowie auf die *Formulierung geeigneter Impulse* (Frage nach dem WAS). Hinter der Problematik, passende Impulse zu formulieren steckt einerseits die Angst, zu viel zu helfen:

„Ich wusste in dem Moment nicht genau, wie ich dem Kind helfen kann bzw. soll, ohne etwas vorwegzunehmen“ (JS).

„Vor jeder Aktion meinerseits, möchte ich die möglichen Auswirkungen auf das Kind und seinen Lernprozess abwägen. Ich stand in der konkreten Situation davor, nichts zu tun, zu verbieten, die Motive des Kindes zu erfragen oder einen anderen Impuls zu setzen. Diese Auswahl erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern bildet lediglich meine bedachten Handlungsalternativen ab“ (BW).

„War mir nicht klar, ob und in wie weit ich ihm helfen durfte und fragte mich wie ich ihm erklären könnte, was er zu tun hat, damit der Versuch gelingt, ohne ihm etwas vorweg zu nehmen. [...] Im Nachhinein betrachtet wäre es möglicherweise noch eine Option gewesen, zu versuchen ihm mit Hilfe einer polnischen Übersetzungs-App den Schritt des Versuchs zu erklären“ (AA).

Andererseits steckt dahinter womöglich eine Unsicherheit, die auf mangelndes Fachwissen oder gefühlte (Nicht-)Kompetenz zurückgeführt werden kann. In diese Richtung geht z.B. die Aussage einer Studierenden aus dem WiSe18/19:

„Grundsätzlich startete ich mit einem sichereren Gefühl in diesen Schülertag, da mir die Thematik einfach besser liegt, als die der vorherigen Schülertage“ (JW).

Studierenden-Co-Reflexion

Für die Bearbeitung und „Auflösung“ der Lernproblematiken, die von den Studierenden lernprozess- bzw. semesterbegleitend in den Portfolios identifiziert werden konnten, spielt in der Konzeption des GOFEX_PP die Studierenden-Co-Reflexion⁸

8 Dieser Begriff wurde selbst entwickelt. Gemeint ist die Reflexion der eigenen Lernprozesse in Verbindung mit den Lernprozessen der anderen Mitlernenden, so dass sich die Studierenden gegenseitig in der Identifizierung ihrer jeweiligen Lernproblematiken unterstützen und in der Folge gemeinsam Lösungen für diese gefunden und erarbeitet werden können. V.a. die Beobachter-Rolle ist hier von Bedeutung, da sie einen externen Blick auf das eigene Handeln bietet, der eher die Veränderung eigener Handlungsmuster induziert als Theoriewissen oder Erklärungen seitens der Dozierenden (vgl. von Felten 2005, 165).

eine wichtige Rolle. Zu Beginn jedes Seminars werden die Erfahrungen, ggf. unter Zuhilfenahme der aufgenommenen Videosequenzen⁹, ausgetauscht und aus den unterschiedlichen Blickwinkeln der Teilnehmenden (also unter Berücksichtigung der jeweils eingenommenen Rollen!) diskutiert und analysiert. Diese gemeinsame Reflexionsphase fußt wesentlich auf zwei Grundlagen:

- Berücksichtigung der im Begleitseminar gelegten theoretischen Grundlagen (...)
- Vertrauensbasis zwischen den Teilnehmenden untereinander sowie zwischen den Teilnehmenden und Dozent/in.

„Um professionelles Handeln zukünftiger PädagogInnen anzubahnen und auszubilden, bedarf es besonderer pädagogischer Formate, die ein wertschätzendes Klima für das Reflektieren eigener und beobachteter Lernprozesse ermöglichen [...]“ (Wedekind u.a. 2014, 5).

Eine Begegnung auf Augenhöhe und freundlicher, ehrlicher, wertschätzender Umgangston sind daher vorausgesetzt. Im Seminar wird dies u.a. dadurch hergestellt, dass sich Studierende und Seminar„leitung“ duzen und dies als Teil des Seminars konzipiert und ausgehandelt wird. Auch wird darauf geachtet, dass die Studierenden miteinander als Gruppe kommunizieren und nicht Dozierenden-gerichtet. Die Seminar„leitung“ hält sich zunächst mit Kommentaren zurück und steigt dann in die Diskussion ein, wenn diese zu stocken droht oder zu oberflächlich wird. Dabei geht die Seminar„leitung“ wertungsfrei auf die Aussagen der Teilnehmenden ein und spiegelt Fragen der Studierenden an diese zurück. Ob dieses Konzept gelingt, hängt auch von den teilnehmenden Studierenden selbst ab. Die Rückmeldungen der Studierenden zeigen jedoch, dass die Atmosphäre im Seminar als wertschätzend und kollegial wahrgenommen wird. So lautete das persönliche Fazit einer/s Teilnehmenden: *„Eine wirklich angenehme, respektvolle und wertschätzende Lernumgebung und Gruppe!“*.

Vergleich der Portfolio-Review mit den Evaluationsergebnissen

Im Rahmen der Veranstaltungsevaluation wurden den Studierenden u.a. verschiedene Fragen zu ihrem Reflexionsverhalten gestellt. Sie sollten einschätzen, inwiefern sich ihr Reflexionsverhalten im Rahmen des GOFEX_PP verändert hat. Die Ergebnisse der wichtigsten Fragen sind in den folgenden Abbildungen 1 und 2 für das jeweilige Semester dargestellt, wobei alle Fragen signifikant positiv beant-

⁹ In der *Beobachter-Rolle* nehmen die Studierenden u.a. kurze Videosequenzen auf, die im begleitenden Seminar als Diskussionsgrundlage für wiederholte Analyse der Situationen und zur Eigen- und Fremdeinschätzung dienen.

wortet wurden – mit Ausnahme der Frage nach gesteigerter Reflexion im Wintersemester¹⁰:

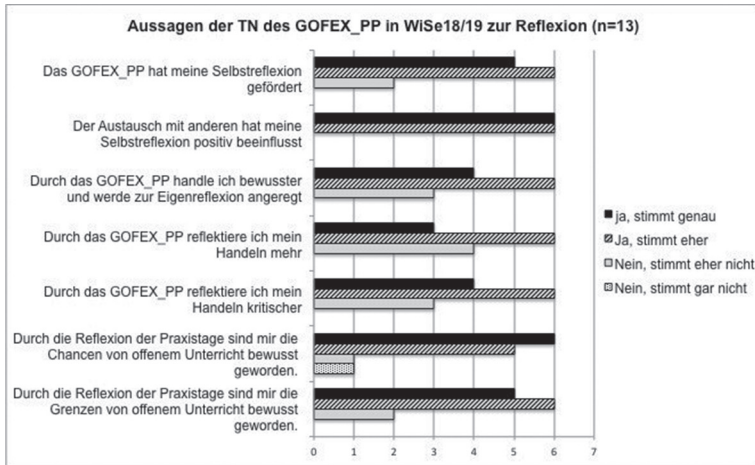


Abb. 1: Aussagen der Teilnehmenden des GOFEX_Projektpraktikums im Wintersemester 2018/19 zur Einschätzung ihres Reflexionsverhaltens im Rahmen der Lehrveranstaltung.

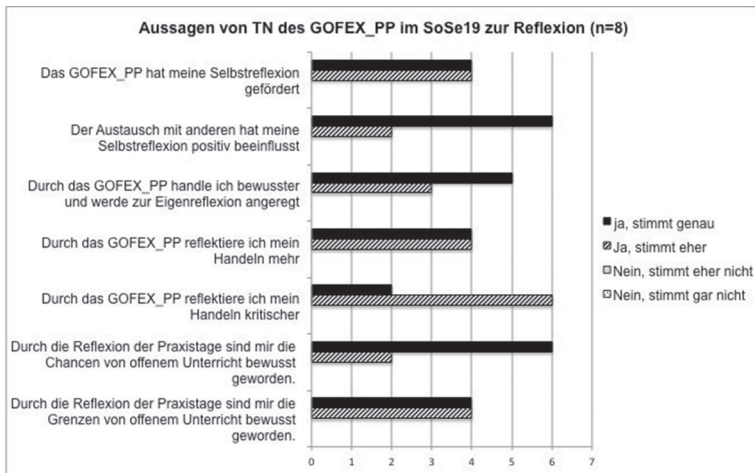


Abb. 2: Aussagen der Teilnehmenden des GOFEX_Projektpraktikums im Sommersemester 2019 zur Einschätzung ihres Reflexionsverhaltens im Rahmen der Lehrveranstaltung.

¹⁰ Hier waren die Antworten zu heterogen, da vier Studierende dieser Aussage eher nicht zugestimmt hatten.

Da es sich um relativ geringe Teilnehmerzahlen ($n_{\text{ges}} = 21$; $n_{i_1} = 13$; $n_{i_2} = 8$) handelt, ist eine quantitativ-statistische Analyse nicht aussagekräftig und wird hier auch nicht verfolgt. An dieser Stelle geht es vielmehr darum, erste Einblicke in mögliche Veränderungen im Reflexionsverhalten der Studierenden zu erhalten. Ferner soll die Frage, ob es Unterschiede zwischen den Semestern gibt, die möglicherweise auf die geänderte Form des Portfolios zurückzuführen sind, geklärt werden.

Feststellen lässt sich, dass im Sommersemester (SoSe) keine der Fragen mit „Nein, stimmt eher nicht“ oder „Nein, stimmt gar nicht“ beantwortet wurde. Insofern schätzen alle Studierenden des SoSe ihre Reflexion durch das Projektpraktikum durchweg als häufiger (Quantität) und/oder kritischer (Qualität) ein. Eine Änderung der Quantität und Qualität im Reflexionsverhalten ist zwar auch in den Fragebögen zum WiSe erkennbar, wird jedoch nicht von allen Studierenden gleichermaßen gestützt. Dies deckt sich mit der Analyse der Portfolios, die im Sommersemester mit Hilfe der Leitfragen deutlich weniger rein deskriptive Passagen enthielten. Stattdessen wurden hier mehr Lernproblematiken transparent gemacht und Handlungsalternativen benannt, was auf eine höhere Reflexionstiefe (vgl. oben) hindeutet.

Die Aussage „Der Austausch mit anderen hat meine Selbstreflexion positiv beeinflusst“ im Evaluationsbogen zielt auf die Frage ab, welchen Einfluss die Studierenden-Co-Reflexion auf die Veränderung der Selbstreflexion hat. Aus den Antworten (siehe Abbildung 1 und 2) wird deutlich, dass beide Semester den gemeinsamen Austausch als bedeutungsvoll für die Änderung der Selbstreflexion einschätzen. Gleichzeitig scheint dieser Einfluss der Studierenden-Co-Reflexion im SoSe größer wahrgenommen worden zu sein, was möglicherweise auf eine insgesamt größere Reflexionssteigerung durch die Portfolio-Leitfragen zurückzuführen sein könnte¹¹.

Fazit

Hochschullernwerkstätten können einen Beitrag dazu leisten, die Lernproblematiken von Studierenden – sensu Holzkamp (1995) – transparent werden zu lassen. Im GOFEX_PP hat vor allem (a) die Studierenden-Co-Reflexion in Verbindung mit (b) der auf Leitfragen basierenden Portfolio-Arbeit dazu beigetragen, dass die Studierenden sich ihrer individuellen Lernhemmnisse und Lernproblematiken

11 Seminarthemen und Vorgehen waren in beiden Semestern gleich, lediglich die Leitfragen für die Portfolios sind im Sommersemester 2019 dazugekommen. Ein Einfluss durch die Gruppenzusammenstellung (andere Personen) und unterschiedliche Gruppengröße kann nicht ausgeschlossen werden.

bewusst werden, um in einem nächsten Schritt Lösungsstrategien und Handlungsalternativen zu entwickeln.

Aus den Äußerungen der Studierenden lässt sich schließen, dass sie für die Rolle der Lernbegleitung sensibilisiert sind und ihnen bewusst ist, wie schnell durch Handlungen der Lehrperson die Lernprozesse der Kinder beim Experimentieren beeinflusst werden können (vgl. auch Diener & Peschel 2019 i.V.). Unsicherheiten bestehen grundsätzlich darin, wie die Studierenden in Lehr-Lern-Situationen selbst handeln können, um die individuellen Lernprozesse bestmöglich zu unterstützen (und nicht zu behindern; vgl. Holzkamp 1995). Teilweise finden sich in den Portfolios bereits konkrete formulierte Handlungsalternativen, was auf tiefere Reflexionsprozesse hindeutet (vgl. Roters 2016, 53; Landesinstitut für Lehrerbildung Hamburg 2018, 26; Zimmermann & Welzel 2008). Inwieweit die Studierenden ihre Lernproblematiken auflösen konnten, wird die Analyse der vollständigen Portfolios zeigen.

Literatur

- Boud, David; Keogh, Rosemary & Walker, David (1985). What is Reflection in Learning? In: D. Boud, R. Keogh & D. Walker (Hrsg.), *Reflection: Turning Experience into Learning*. London & New York: Kogan Page/Nichols, 7-17.
- Cramer, Colin (2014): *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen*. DDS 106 (4). Waxmann, 344-357.
- Dewey, John (1933): *How we think*. Boston. <https://www.globalgreyebooks.com/content/books/ebooks/how-we-think.pdf> (Zuletzt abgerufen am 24.07.2019)
- Diener, Jenny & Peschel, Markus (2019, i.V.): *Lehrerhandeln im Grundschullabor für Offenes Experimentieren (GOFEX)*. In: M. Peschel & U. Carle (Hrsg.), *Praxisforschung Sachunterricht (Dimensionen des Sachunterricht)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Faulstich, Peter (2006). *Lernen und Widerstände*. In: P. Faulstich & M. Bayer (Hrsg.), *Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung*. Hamburg: VSA-Verlag, 7-25.
- von Felten, Regula (2005): *Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Analyse*. Münster: Waxmann.
- Hilzensauer, Wolf (2008): *Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag*. In: *bildungsforschung* 5 (2). Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4597/pdf/bf_2008_2_Hilzensauer_Theoretische_Zugaenge.pdf (Abrufdatum: 25.07.2019)
- Holzkamp, Klaus (1995): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a. Main: Campus.
- Högström, Per; Ottander, Christina & Benckert, Sylvia (2010): *Lab Work and Learning in Secondary School Chemistry: The Importance of Teacher and Student Interaction*. *Res. Sci. Educ.* 40, 505-523.
- Kekeritz, Mirja (2019): „Wann gebe ich jetzt Impulse oder wann nicht“ – Herausforderungen der Bildungs- und Lernprozessbegleitung in Lernwerkstätten. In: R. Baar, A. Feindt & S. Trostmann (Hrsg.): *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 74-83.
- Kelkel, Mareike & Peschel, Markus (2018): *Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Berücksichtigung von fachlichen Grundlagen beim pädagogischen Handeln in Lernwerkstätten als Chance der Erweiterung*.

- rung bisheriger Lernwerkstätten-Konzeptionen. In: M. Peschel & M. Kelkel (Hrsg.), *Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 15-34.
- Kelkel, Mareike & Peschel, Markus (2019): Förderung der beruflichen Handlungsfähigkeit von Studierenden im Sachunterricht durch das GOFEX-Projektpraktikum. In: S. Tänzer, G. Mannhaupt, M. Berger & M. Godau (Hrsg.): *Tagungsband der 11. Internationalen Fachtagung der Hochschul-Lernwerkstätten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kihm, Pascal & Peschel, Markus (2020): Einflüsse auf Lernwerkstattarbeit durch Aushandlungs- und Interaktionsprozesse. In: diesem Band.
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (2018): *Reflexionskompetenz fördern, Reflexion und Reflexionskompetenz in der Lehrerbildung*. Hamburg
- Peschel, Markus (2016): *Offenes Experimentieren – Individuelles Lernen. Aufgaben in Lernwerkstätten*. In: H. Hahn, I. Esslinger-Hinz & A. Panagiotopoulou (Hrsg.): *Paradigmen und Paradigmenwechsel in der Grundschulpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 120-129.
- Roters, Bianca (2012): *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. In: *Studien zur International und kulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft Band 12*. Münster: Waxmann.
- Roters, Bianca (2016): Reflexionskompetenz als Merkmal der Professionalität von Lehrkräften. In: *Zeitschrift Seminar. Heft 1/2016*. Bundeskreis der Seminar und Fachleiter (Hrsg.). 46-57.
- Rothland, Martin & Biederbeck, Ina (2018): *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. (Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, Band 4)*. Münster: Waxmann.
- Terhart, Ewald (2009): *Didaktik. Eine Einführung*. Ditzingen: Reclam.
- Wedekind, Hartmut (2006): *Didaktische Räume – Lernwerkstätten – Orte einer basisorientierten Bildungsinnovation*. In: *gruppe & spiel*, 6. Jg., 5-9.
- Wedekind, Hartmut; Peschel, Markus; Franz, Eva-Kristina; Gunzenreiner, Johannes & Müller-Naendrup, Barbara (2014): *Reihenvorwort*. In: E. Hildebrandt, M. Peschel & M. Weißhaupt (Hrsg.): *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 5-6.
- Wenzel, Thomas; Wernet, A. & Kollmer, Imke (2017): *Praxisparolen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wyss, Corinne (2008): *Zur Reflexionsfähigkeit und –praxis der Lehrperson*. In: *bildungsforschung* 5 (2). Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4599/pdf/bf_2008_2_Wyss_Reflexionsfaehigkeit.pdf (Abrufdatum: 25.07.2019).
- Zimmermann, Monika & Welzel, Manuela (2008): *Reflexionskompetenz – ein Schlüssel zur naturwissenschaftlichen Frühförderkompetenz (NFFK)*. In: *Institut Weiterbildung Pädagogische Hochschule Heidelberg* (Hrsg.): *Aspekte zur Elementarbildung II*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 29-36.

Internetquellen

- Lutz, G. (2019). *Reflexion, kognitionspsychologisch*. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Online unter: <https://portal.hogrefe.com/dorsch/reflexion-kognitionspsychologisch/> (Abrufdatum: 11.07.2019)
- Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Online unter: <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/projekte.php> (Abrufdatum: 24.07.2019)

*Marcus Berger, Mei-Ling Liu, Sandra Tänzer,
Hendrikje Schulze, Gerd Mannhaupt und Cindy Winkelmann*

Wie wirkt sich das Lernen in einer Hochschullernwerkstatt auf Professionalisierungsprozesse von Lehramtsstudierenden aus? Ergebnisse aus der evaluativen Begleitforschung

Dieser Artikel beschreibt die Wirkungsforschung der Erfurter Hochschullernwerkstatt anhand eines bestimmten Seminarformates – dem kollaborativen Problem-Based Learning. In einem Mixed Methods Design werden sowohl quantitative als auch qualitative Daten in Bezug auf professionelle Einstellungen angehender Lehrerinnen und Lehrer erhoben, verglichen und trianguliert.

1 Einleitung

Das vom BMBF geförderte Projekt „Hochschullernwerkstatt“ an der Universität Erfurt ist im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung angesiedelt. Ziel ist es, in einem eng verzahnten Prozess von Erprobung und Optimierung vor dem Hintergrund formativer und summativer Evaluationen (1) die Lernwerkstattarbeit zu einem fest verankerten Strukturelement in der Ausbildung der Lehramtsstudierenden an der Universität Erfurt zu machen sowie (2) ihre Wirkungen auf die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden empirisch zu ermitteln. Seit dem Sommersemester 2017 werden dazu in Pilotstudien quantitative Daten mittels schriftlicher Befragungen und Tests erhoben. Richtete sich die qualitative Forschung zunächst ausschließlich auf die Frage, wie Studierende den Lern- und Erfahrungsraum Hochschullernwerkstatt wahrnehmen und beurteilen (u.a. Godau u.a. 2018), wurden ab dem Wintersemester 2018/2019 gezielt auch längsschnittliche, qualitative Verfahren zur Evaluation der Wirkungen des Lernens in einer Hochschullernwerkstatt auf Professionalisierungsprozesse von Lehramtsstudierenden eingesetzt.

2 Problem-Based Learning im Kontext der Lernwerkstattarbeit als hochschuldidaktische Untersuchungsgrundlage

Um Effekte von Lernwerkstattformaten im Vergleich zu anderen hochschuldidaktischen Settings abschätzen zu können, folgte die Wirkungsforschung der konkreten Frage, wie sich die professionelle Kompetenz und das professionelle Wissen bzw. Verständnis vom Lehren und Lernen der Lehramtsstudierenden durch ein Lernwerkstattseminar, konzipiert als kollaboratives Problem-Based Learning (Berger 2019), verändert. Professionstheoretischer Rahmen waren sowohl der kompetenztheoretische Ansatz zur Entwicklung professioneller Handlungskompetenz (Baumert & Kunter 2011) als auch der strukturtheoretische Ansätze zur Entwicklung ihres Professionsverständnisses Kompetenz (Oevermann 2002; Helsper 2016). Um das – im fachwissenschaftlichen Diskurs um Hochschulwerkstätten generell bestehende – Forschungsdesiderat nach Wirkungen von Werkstattlernen in einem quasi-experimentellen Kontrollgruppendesign methodisch kontrolliert zu bearbeiten, konzentrierte sich die Wirkungsforschung auf Lernwerkstattseminare im Studienfach Deutschdidaktik, die konzeptionell der Strategie des Problem-Based Learning (PBL) (Weber 2007) folgten. Die untersuchten Lernwerkstattseminare zeichnen sich damit durch das Merkmal der Orientierung an einer komplexen Problemstellung aus. Ergänzt wurde das Konzept von Weber (2007) um Elemente kooperativen und kollaborativen Lernens (Berger 2019; Berger & Müller-Naendrup 2019), die aus lernpsychologischer Sicht eine hohe Bedeutung für Prozesse der Wissensaneignung und -verarbeitung haben (Gerstenmaier & Mandl 2001).

Für die Untersuchung wurden Seminare der Deutschdidaktik im 1. Fachsemester des Grund- und Förderschullehramts an der Universität Erfurt ausgewählt – ein Seminar nach dem Modell des Kollaboratives Problem-Based Learning (KPBL) und ein Vergleichsseminar, dessen Ausgestaltung von der Dozierenden nach einem traditionellen stärker transmissiven und lehrendenzentrierten Ansatz (mit fachwissenschaftlichem Input der Dozentin und konkreter Zeit- und Arbeitsvorgabe) gestaltet wurde. Im KPBL-Lernwerkstattseminar bearbeiteten die Studierenden aktiv und selbstständig mittels kooperativer und kollaborativer Gruppenarbeit eine konkrete Problemstellung zum konzeptionellen Aufbau des Anfangsunterrichts (für die ersten acht Wochen) einer 1. Klasse. Das Themenfeld „Anfangsunterricht“ stand ebenso im Vergleichsseminar im Mittelpunkt.

3 Forschungsdesign

Die Untersuchung der Wirksamkeit problemorientierten und kollektiven Lernens in der Lernwerkstatt an der Universität Erfurt folgte aus der Perspektive quantitativer Forschung einem quasi-experimentellen Versuchs-Kontrollgruppendesign im Prä-Posttest Verfahren. Aufgrund der zeitlichen Dauer des Veränderungsprozesses und der Beeinflussung durch eine Intervention wurden im Rahmen der quantitativen Evaluation die zu erhebenden psychometrischen Konstrukte zur Erfassung der Wirksamkeit in dynamische und träge Veränderungen unterschieden. Als *dynamisch* werden Veränderungsprozesse bezeichnet, die kurzfristig innerhalb einer 15-wöchigen Intervention im Sinne von Lernwerkstattseminaren zu verzeichnen sind. Ausgehend vom Kompetenzbegriff nach Weinert (2014) kann vor allem die Erfassung der Kognition der Studierenden eine Möglichkeit sein, um dynamische Veränderungsprozesse messbar zu machen. Dazu kann der Bereich der Kognition einerseits in das pädagogisch-psychologische Wissen, andererseits auch in Performanz (z.B. Lösen spezifischer Problemstellungen, Planung und Ausarbeitung von Lernwerkstatt-Unterricht) unterteilt werden. In der Testkonstruktion findet sich dies in der Verwendung eines eigens konzipierten Performanztests wieder. Dieser umfasst am Beispiel „Fachdidaktik Deutsch“ deklarative und prozedurale Wissensfacetten. Im Bereich des deklarativen Wissens muss ausgehend von einem Schreibeispiel eines Kindes ein Stufenmodell zum Schriftspracherwerb skizziert und begründet werden. Das prozedurale Wissen wird durch eine beispielhafte Konzeption eines zweiwöchigen Deutschunterrichts unter Beachtung bestimmter Kriterien wie u.a. Klassenstufe, didaktisches Konzept, Vorkenntnisse einzelner Schülerinnen und Schüler und Lernstandsdiagnostik erhoben.

Als *träge* werden in diesem Kontext Veränderungsprozesse bezeichnet, die über einen längeren Zeitraum ablaufen und somit nicht derart kurzfristig wie dynamische Veränderungsprozesse beeinflussbar sind. Unter die trägen Konstrukte fallen vor allem Einstellungen, Haltungen sowie die Persönlichkeit der Studierenden. Der hierfür eingesetzte Fragebogen diente als Instrument zur Erfassung der Überzeugungen zum Lernen und Lehren (Schlichter 2012) sowie der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer & Jerusalem 1999).

Bereits in der ersten Pilotstudie im Sommersemester 2017 wurde deutlich, dass sich mit Blick auf die trägen Konstrukte entsprechende Änderungsprozesse vermutlich nur über einen entsprechend längeren Zeitraum erfassen lassen. Für die quantitative Wirkungsforschung würde dies ein querschnittliches Untersuchungsdesign über mehrere Semester voraussetzen, in dem die Studierenden konsequent in Versuchs- und Kontrollgruppen aufgeteilt werden müssten. Allein aus Gründen der Struktur eines Lehramtsstudiums in Bachelor- und Masterstudiengängen, wie es an der Universität Erfurt organisiert ist, ließe sich dies nur mit einem extrem hohen Aufwand umsetzen, will man eine ausreichende Größe der Stichpro-

be gewährleisten. Vor dem Hintergrund dieser methodischen Herausforderung stellte sich die Frage, ob sich wie auch immer geartete Veränderungen in den Lehr-Lern-Überzeugungen nicht auf individueller Ebene durch qualitative Erhebungsverfahren genauer erfassen lassen. Die Wirkungsforschung im Projekt der Hochschullernwerkstatt wurde deshalb im Wintersemester 2018/2019 um ein qualitatives Erhebungsverfahren ergänzt.

Die formativ-begleitende qualitative Forschung geht theoretisch von strukturtheoretischen Ansätzen – der strukturtheoretischen Professionstheorie (Oevermann 1996, 2002) und Helpers Antinomien und Paradoxien des Lehrerhandelns – aus (Helsper 1996, 2016). Erforscht wurden die Transformations- bzw. die Beharrungstendenz der pädagogischen Orientierungen der angehenden Lehrkräfte im Rahmen des Seminars. Jeweils zur zweiten, fünften und letzten Sitzung des einsemestrigen Seminars wurden in der Versuchsgruppe (dem „Werkstattseminar“) und der Kontrollgruppe (dem „traditionellen Seminar“) leitfadengestützte Interviews mit je vier Studierenden aus beiden Seminaren über ihre Erfahrungen aus den Seminaren und ihr Lehr-Lern-Verständnis geführt. Ergänzt wurde eine Gruppendiskussion mit vier Studierenden aus dem Lernwerkstattseminar, um mögliche kollektive Orientierungen zu rekonstruieren. Die Interviews wurden transkribiert und mit Verfahren der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2010; Nohl 2006) und der Längsschnittanalyse (Helsper u.a. 2007; Kramer u.a. 2009) ausgewertet.

4 Befunde der quantitativen Wirkungsforschung

In den bisherigen Untersuchungen konnten positive Effekte bezüglich der Performanz der Studierenden (dynamisches Konstrukt) nachgewiesen werden. Insbesondere hinsichtlich des Aufbaus prozeduralen Wissens konnten statistisch signifikante Veränderungen festgestellt werden. Mittels eines T-Tests wurden zwei Versuchsgruppen jeweils mit einer Kontrollgruppe verglichen. Die beiden Versuchsgruppen weisen einen Mittelwert von ($M = 12,7$; $N = 24$) bzw. ($M = 15,2$; $N = 23$) auf, was einen signifikanten Unterschied ($p < .001$) zur Kontrollgruppe ($M = 8,3$; $N = 16$) darstellt.

Hinsichtlich der Untersuchung von trägen psychometrischen Konstrukten sollen an dieser Stelle exemplarisch Ergebnisse zu „Einstellungen zum Lehren und Lernen“ nach Schlichter (2012) aufgezeigt werden. Unterschieden werden die vier Unterskalen „Transmission“, „Konstruktion“, „Partizipation“ und „Schülerorientierung“. In der Datenauswertung mittels Varianzanalysen ist zu erkennen, dass innerhalb eines Semesters keine statistisch relevanten Unterschiede zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe zu verzeichnen waren.

Tab. 1: Mittelwertevergleich der Einstellungen zum Lehren und Lernen

	M VG Prätest	M VG Posttest	M KG Prätest	M KG Posttest
Transmission	4,62	4,48	4,48	4,42
Konstruktion	3,77	3,89	3,84	4,11
Partizipation	4,45	4,70	4,55	4,82
Schülerorientierung	4,00	4,11	4,01	4,18
Signifikanz	-	-	-	-

Wie bereits vermutet, kann davon ausgegangen werden, dass Änderungsprozesse mit dieser Methode nur über einen entsprechend längeren Zeitraum erfassbar sind. Vor diesem Hintergrund stellte sich die Frage, ob durch den Einsatz qualitativ-rekonstruktiver Verfahren Hinweise auf Veränderungen in den Lehr-Lern-Überzeugungen auf individueller Ebene möglich werden.

5 Befunde der qualitativen Wirkungsforschung – der Fall B

In diesem Beitrag wird illustrativ ein Fall aus dem skizzierten Lernwerkstattseminar der Deutschdidaktik vorgestellt, um im längsschnittlich fallinternen Kontrast seiner Lehrorientierungen zwischen Ende und Beginn des Seminars Veränderungen von B differenziert zu beschreiben.

5.1 Lehrorientierung zu Beginn des Seminars

B: ich glaub das kann ich nicht so ähm . °richtig gut formulieren° also , aber ich versuchs na ja dass ich eben den , kindern , den stoff beibringe . so dass sie es eben auch , gut verstehen ja das ist gut obwohl ja dass ich den kindern den stoff beibringe den sie eben für die , für die . eben brauchen den sie eben für die weiterführende schule brauchen dass ich irgendwie so okay , lehren allgemein meinen sie ja (4) na ja dass ich eben den kindern den stoff weiterbringe aber auch so auf dieses soziale vielleicht auch eingehe dass die dann eben was gemeinschaft bedeutet was in klassen was so klassenzusammenhalt , weil das find ich auch wichtig ich find das gehört auch dazu dass man denen das näherbringt , dass die dann auch zusammenhalten und nicht dann jeder gegen jeden also dann so grüppchen gegeneinander . also das ist nämlich also ich weiß nicht °das ist nicht so gut° ähm (4) mehr fällt mir dazu grade nicht ein.

Fall B studiert im zum Grundschullehramt führenden Bachelorstudiengang „Primare und elementare Bildung“. In Bezug auf die Lehrorientierung werden

drei zentrale Punkte zusammengefasst: (1) Fall B instrumentalisiert das Lehren als eine durch Wissensvermittlung erzielbare Dienstleistung bzw. eine ‚Stehleiter‘ der Bildungsbiographie der Kinder in einem selektierenden Bildungssystem. (2) Gewünscht wird eine vergemeinschaftete Klassenbeziehung, dabei orientiert sich B. grundlegend am Aufbau einer diffusen, emotionalen, aber asymmetrischen, ordnungsfunktionellen Lehrer-Schüler-Beziehung. Diese ideale Klassenbeziehung zielt auf das Durchsetzen des Lehrens ab. (3) Fall B hat eine starke Orientierung auf eine fachliche Homogenisierung heterogener Leistungsgruppen. Die Schülerinnen und Schüler haben kaum Lerngestaltungsmöglichkeit; ihnen fehlt es an Lernautonomie.

In Bezug auf das Lehren zeigt sich am Anfang des Seminars eine starke Orientierung auf eine dienende Funktion einer *leistungshomogenisierenden Wissensreproduktion* für einen erfolgreichen Bildungsübergang der Schülerinnen und Schüler. Diese wird durch eine gelingende Kombination zwischen der diffus emotionalen und der hierarchisch strukturierten, sozialen Beziehungen im Klassenraum hergestellt.

5.2 Transformation und Beharrungstendenz der Lehrorientierung nach dem Seminar

B: ja gut (4) ich würde einmal sagen dass eben dazugehört dass man , dass man die kinder eben auch . sich ähm , also sich selber so sachen beibringen lässt also dass man ihnen so ein bisschen sachen offenlässt also dass sie eben auch durch entdeckendes lernen eben dazukommen dass man nicht alles ihnen so , äh dass sie sich selber so was erarbeiten und sich selber was beibringen können durch eigene erkenntnisse , und dass man sie eben draufhinführt und dass dann aber auch ein bisschen was darüberkommt jetzt nicht alles , aber ich finde das gehört auch dazu ähm (5) ich würde auch sagen die zusammenarbeit mit kollegen jetzt in bezug auf dass man mit ihnen darüber diskutiert , wie man dann lerninhalte vermittelt und jetzt die methoden zum beispiel.

Zum Ende des Seminars bildet Fall B das Lehren mit einer offenen, reflektierenden Haltung als Wissenszuordnung und -anordnung ab. Das Thema fokussiert nun viel mehr auf die didaktische als auf die soziale Gestaltung, obwohl die soziale Struktur noch ihre Bedeutsamkeit hat. In dieser Thematisierung ergeben sich neue Tendenzen in Bezug auf Ziele und Wege eines Lehrkonzepts, die seine aktuelle Werthaltung und Bewältigungspotentiale zeigen.

(1) Eine Erweiterung der didaktischen Gestaltung bezieht sich auf eine Ermöglichung der selbstständigen Arbeit der Schülerinnen und Schüler, deren Teilautonomie und eigene Wissensproduktion. Fall B verabschiedet sich von einer totalen *Trichterpädagogik*, hält aber gleichzeitig eine direkte Wissensweitergabe seitens der Lehrperson für notwendig. Fall B entwirft ein ideales Lehrkonzept als Ausgleich zwischen Wissensvermittlung der Lehrperson und Wissensproduktion der Schü-

lerinnen und Schüler sowie zwischen Heteronomie und Autonomie. Dagegen stehen beide Pole – Trichterpädagogik und grenzenlose Lernfreiheit – im negativen Gegenhorizont. Die Schülerinnen und Schüler haben dabei sowohl Wissensdefizite als auch Wissensfähigkeiten. (2) In diesem Orientierungsrahmen ergibt sich eine neue kollektive Dimension: eine kollegiale Kooperation mit „Kollegen“ – ein Terminus, der die lehrende Position dokumentiert. (3) Eine dritte Transformation zeigt sich in der Thematisierung der Individualität des Lernens, die nicht mehr eine Leistungshomogenisierung und einen sozialen Ausgleich aufzeigt, sondern die Lernfreude und -interessen der Schülerinnen und Schüler anspricht. Hier wird ein Ausgleich zwischen Differenzierung und Homogenisierung sowie zwischen Organisation und Interaktion deutlich.

Zum Ende des Seminars zeigen sich einige Transformationen der ursprünglichen Orientierungen. Unter anderem kann seine aktuelle Orientierung als *Dienst für eine erfolgreiche Bildungskarriere durch eine Kooperation zwischen Wissensreproduktion und -eigenproduktion über eine didaktisch und sozial ausbalancierte Struktur sowie Autonomisierung* gekennzeichnet werden.

5.3 Zusammenfassungen aus theoretischer Perspektive

Die pädagogische Orientierung und das Lehrverständnis vom Fall B haben sich verändert. Dies zeigt sich insbesondere in einer erneuerten, starken Orientierung auf einen Ausgleich zwischen Heteronomie und Autonomie, zwischen Differenzierung und Homogenisierung (Helsper 2016, S. 115f.). Sein Verständnis vom Lehren steht am Ende des Seminars einem gelingenden pädagogischen Arbeitsbündnis (Oevermann 1996, 2002; Liu 2018, S. 27) näher als am Anfang des Seminars. Aktuell hat Fall B eine zunehmende Ausrichtung auf Konstruktion, Partizipation und Individualität der Schülerinnen und Schüler. Fallübergreifende Vergleiche zwischen diesem und den anderen drei Fällen dokumentieren mit Blick auf die Spezifik dieses Falles eine ausgeprägte Reflexionsfähigkeit dieses Studierenden – ein Befund, der an dieser Stelle aus kapazitären Gründen für diesen Tagungsbeitrag nur genannt und nicht empirisch belegt werden soll. **Durchaus möglich ist es also, dass die skizzierten Transformationstendenzen Ergebnis einer reflektierten Haltung dieses Studierenden sind. Die in Fall B wahrnehmbaren Transformationen gründen auf einer reflektierenden Haltung und zielen deutlich auf eine pädagogische Professionalisierung.**

6 Fazit

Die empirischen Studien zur Messung der Wirksamkeit von Werkstattlernen mittels Mixed-Methods beziehen sich im hier dargestellten Kontext auf das adaptierte hochschuldidaktische Lernformat des Kollaborativen Problem-Based Learning. Die quantitative Wirkungsforschung konnte bezüglich der untersuchten Performanz der Studierenden positive Effekte aufzeigen. Bezüglich der Einstellungen der Studierenden zeigt sie keine relevanten Veränderungen der Lehr-Lern-Überzeugungen. Während sie sich im Design auf die Wirkung als Gruppe konzentrierte, fokussierte das qualitative Erhebungsverfahren auf die Beobachtung und Erfassung möglicher Wirkungen dieses Seminarformats auf den individuellen Orientierungsrahmen einer oder eines Lehramtsstudierenden und zeigte im Ergebnis Einzelfall positive Ergebnisse für diesen einen Fall. An dieser Stelle verdeutlicht sich auch die Sinnhaftigkeit der Kombination von quantitativen und qualitativen Erhebungsverfahren.

Natürlich ist diese Studie eine explorative Studie mit wenigen Fällen, die noch keine Muster und Typiken hervorbringt und weiterführende Untersuchungen auf der Basis der hier rekonstruierten Zusammenhänge notwendig macht. Und doch lässt sie den vorsichtigen Schluss zu, dass Doing¹ und Learning² mit einer offenen, selbstreflektierenden Haltung im K-PBL-Lernwerkstattseminar eine positive Wirkung auf die pädagogische Orientierung von Lehramtsstudierenden hat und Änderungen der expliziten und impliziten Wissensbestände hervorbringt.

Literatur

- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.
- Berger, Marcus (2019): Kollaboratives Problem-Based-Learning – Ein hochschuldidaktischer Ansatz zur Erschließung professionellen Wissens durch problemorientierte und kollaborative Lernprozesse. In: Tänzer, Sandra; Godau, Marc; Berger, Marcus & Mannhaupt, Gerd (Hrsg.): Hochschullernwerkstätten – Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 191-193.
- Berger, Marcus & Müller-Naendrup, Barbara (2019): Kollaboratives Problem-Based Learning – Ein Kooperationsmodell der Hochschullernwerkstatt Erfurt und der OASE Lernwerkstatt Siegen. In: Tänzer, Sandra; Godau, Marc; Berger, Marcus & Mannhaupt, Gerd (Hrsg.): Hochschullernwerkstätten – Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 122-134.
- Bohnsack, Ralf (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden (UTB, Bd. 8242, 8., durchges. Aufl.). Opladen: Budrich.

1 Doing bezieht sich hier auf das didaktische Praktizieren im Seminar, das durch Erfahrung statt Vorlesung funktioniert.

2 Learning spiegelt den In-Zustand des Lernens mit der Bereitschaft und dem Eintauchen im Seminar bildlich wider.

- Gerstenmaier, Jochen & Mandl, Heinz (2001): *Methodologie und Empirie zum situierten Lernen* (Forschungsbericht 137). München: Ludwig-Maximilian-Universität, Lehrstuhl für empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Godau, Marc; Tänzer, Sandra; Berger, Marcus; Lingemann, Jana & Mannhaupt, Gerd (2018): *Studieren in der Lernwerkstatt. Erwartungen, Möglichkeiten und Herausforderungen für die Lehrerinnen*bildung* (nicht nur) in der Didaktik des Sachunterrichts. In: Franz, Ute; Giest, Harmut; Hartinger, Andreas; Heinrich-Dönges, Anja & Reinhoffer, Bernd (Hrsg.): *GDSU-Journal*, 8, S. 7-65. Online unter: http://www.gdsu.de/gdsu/wp-content/uploads/2019/02/47_65_taenzer.pdf (Abrufdatum: 30.03.2019).
- Helsper, Werner (1996): *Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen*. In: Combe, Arno & Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität* (8. Aufl., 521-569). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, Werner (2016): *Lehrerprofessionalität. Der strukturtheoretische Ansatz*. In: M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 103-125). Münster: Waxmann.
- Helsper, Werner; Kramer, Rolf-Torsten; Brademann, Sven & Ziems, Carolin (2007): *Der individuelle Orientierungsrahmen von Kindern und der Übergang in die Sekundarstufe. Erste Ergebnisse eines qualitativen Längsschnitts*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 53.4, 477-490.
- Kramer, Rolf-Torsten; Helsper, Werner; Thiersch, Sven & Ziems, Carolin (2009): *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Liu, Mei-Ling (2018): *Lehrerhabitus an exklusiven Schulen in China und Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, Arnd-Michael (2006): *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (Qualitative Sozialforschung, Bd. 16, 1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oevermann, Ulrich (1996): *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns*. In: Combe, Arno & Helsper, Werner (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, Ulrich (2002): *Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns*. In: Kraul, Margret; Marotzki, Winfried & Schweppe, Cornelia (Hrsg.), *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 19-63.
- Schlichter, Natalia (2012): *Lehrerüberzeugungen zum Lehren und Lernen. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Sozialwissenschaftlichen Fakultät*. Göttingen: Georg-August-Universität Göttingen.
- Schwarzer, Ralf & Jerusalem, Matthias (Hrsg.) (1999): *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schule*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Weber, Agnes (2007): *Problem-Based Learning. Ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe*. Bern: h.e.p.-Verlag.
- Weinert, Franz (2014): *Leistungsmessungen in Schulen*. Herausgegeben von Franz E. Weinert. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Pascal Kihm und Markus Peschel

Einflüsse von Aushandlungs- und Interaktionsprozessen auf Lernwerkstattarbeit

Nach Dewey (2011) ist individuelles Lernen im Modus der gemeinsamen Auseinandersetzung Kerngeschäft der Pädagogik – dies gilt auch und insbesondere für „Lernwerkstattarbeit“ (vgl. Schmude & Wedekind 2018). Die sozialen Interaktionen (der Schülerinnen und Schüler untereinander sowie zwischen ihnen und den Lehrenden in einer Lernwerkstatt) und die Sach-Interaktionen (mit Phänomenen, Materialien, Räumen, Zeit) beim Lernen in einer Lernwerkstatt konstituieren das Lehr-Lern-Handeln in (Hochschul-)Lernwerkstätten. Im folgenden Beitrag werden theoretische Grundlagen und empirische Näherungen vorgestellt, um Lernwerkstattarbeit operationalisierbar zu machen und spezifisch erforschen zu können. Der Fokus liegt hierbei auf der Aushandlung von Rollenverständnissen, Lernprozessen und Lerninhalten beim Experimentieren in einer Lernwerkstatt.

1 Einleitung

Ein Kerngedanke der Sachauseinandersetzung beim naturwissenschaftlich orientierten Lernen in Lernwerkstätten ist, „dass die Kinder [...] Selbstlernkonstruktionen nachgehen und sich Lerninhalte durch eigenes und Offenes Experimentieren selbst erschließen“ (Peschel 2016, 123). Auf der einen Seite ist die *Lernwerkstatt* selbst (als physischer Raum) eine Bedingung für Selbstlernkonstruktionen und für eigenes, offenes Experimentieren¹, da der Raum – als „dritter Pädagoge“ (vgl. Müller-Naendrup 2013) – Lernprozesse entscheidend mitgestaltet (vgl. auch Kihm & Peschel 2017). Auf der anderen Seite liegt der Fokus auf *Lernwerkstattarbeit*, also auf der Lehr-Lern-Konzeption, der Lehrenden-Lernenden-Beziehung sowie auf der Frage nach der Initiierung und Begleitung von Lernprozessen (vgl. Franz 2012; Kaiser 2016).

Zur Klärung und Differenzierung der Begriffe „Lernwerkstatt“ und „Lernwerkstattarbeit“ wird häufig auf das 2009 veröffentlichte „Positionspapier zu Qualitäts-

¹ Der Begriff „Experimentieren“ ist vielfältig besetzt. Zur Diskussion des unterschiedlichen Verständnisses in puncto Begriff, Definition, Methode des Experimentierens sei auf Murmann u.a. (2007) und Peschel (2016) verwiesen.

merkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit“ vom Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V. (VeLW) rekurriert. Aktuell werden die beiden Begriffe und ihr Verständnis erneut intensiv diskutiert (vgl. z.B. Kaiser 2016; Schmude & Wedekind 2018) und werden durch das Internationale Netzwerk der Hochschullernwerkstätten NeHle e.V. weiter geschärft (vgl. dazu auch Schmude & Rumpf in diesem Band). In diesem Prozess ist u.E. vor allem die Rolle der Lernenden und die Rolle der Lehrenden in Lernwerkstätten zu klären und präzise zu fassen (vgl. auch Kihm & Peschel 2020 i.V.).

Diese jeweiligen Rollenverständnisse und -aushandlungen sind in Lernwerkstätten bzw. bei Lernwerkstattarbeit zwangsläufig miteinander zu verknüpfen und aufeinander zu beziehen, um „Lernwerkstattarbeit“ qua Definition als „Gestaltung von *Interaktionsprozessen zwischen Lehrenden und Lernenden*“ (Schmude & Wedekind 2004, 109; Herv. d. V.] stimmig abzubilden und operationalisierbar zu machen. Ein Beispiel soll diese Problematik verdeutlichen: Laut VeLW (2009, 6) haben „Lernende [in einer Lernwerkstatt] die Aufgabe und die Chance, selbstbestimmt und eigenverantwortlich zu handeln“. Wie selbstbestimmt handelnde Lernende beim Experimentieren Autonomie (nachfolgend synonym: Selbstbestimmung) erfahren, wird in dieser Betrachtung nicht differenziert. Aus einer (fach)didaktischen und/oder lernpsychologischen Perspektive wird Selbstbestimmung dabei u.E. eindimensional bzw. verkürzt als individuelle Eigenschaft des Lernenden beschrieben und die wechselseitige Beeinflussung bzw. Aushandlung von Lehr-Lern-Prozessen, von Selbständigkeit oder von Selbstbestimmung vernachlässigt. Dadurch werden jedoch folgende Fragen zur Analyse kontextueller Faktoren – wie sie besonders in Lernwerkstätten wirken (vgl. auch Schmude & Wedekind 2018) – in der Lehr-Lern-Forschung vernachlässigt bzw. sind nur reduziert zugänglich (vgl. auch Betz & Eßer 2016):

- Welche Konsequenzen ergeben sich für die Interaktion, wenn sich Lehrende (mit Impulsen, Instruktionen) „zurückhalten“? Wie wirkt sich diese Zurückhaltung auf die Haltung der Lehrenden aus?
- Wie findet der (pädagogisch-didaktische) Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden konkret statt? Wie erfahren selbstbestimmt handelnde Lernende im Dialog Autonomie?
- Wie wird Selbstbestimmung zwischen allen Akteurinnen/Akteuren (Lehrende, Lernende) sozial ausgehandelt? Welche Anteile haben dabei welche Akteurinnen/Akteure (Lehrende, Lernende)?
- Wie wirken die verschiedenen Akteurinnen/Akteure miteinander bzw. zusammen (fachlich, fachdidaktisch, pädagogisch, sozial)?
- Welche weiteren Aspekte (z.B. Phänomene, Materialien, Raum, Zeit, Aufgabenformate, Interventionen, Lernbegleitungsmaßnahmen) hängen mit den Entscheidungsmöglichkeiten bzw. -chancen von Lehrenden und Lernenden zusammen?

In diesem Forschungsbeitrag wird ein aus den sozialwissenschaftlichen Disziplinen transferiertes Instrument (AGENCY²) genutzt, das betont, dass Selbstbestimmung (z.B. beim Experimentieren in einer Lernwerkstatt) *in sozialen Prozessen* jeweils neu zwischen den an einer *sozialen Situation* beteiligten Akteurinnen/Akteuren (Lehrende, Lernende) ausgehandelt werden muss (*doing*) (vgl. Raitelhuber 2012). „AGENCY is not something that people *have*; it is something that people *do*“ (Biesta & Tedder 2007, 136; vgl. auch Betz & Eßer 2016). Das Forschungsprojekt *doing* AGENCY fokussiert entsprechend den Aspekt der gemeinsamen Aushandlung (von z.B. Rollen verschiedener Akteurinnen/Akteure in einer Lernwerkstatt, von Lernsituationen) und macht Lernwerkstattarbeit damit einer spezifischeren Analyse zugänglich – als *Interaktionsprozess zwischen* Lernenden und Lehrenden in einer Lernwerkstatt. Es geht darum, Selbstbestimmung beim Experimentieren *als sozialen Aushandlungsprozess* zu erforschen.³

2 Theoretische Näherungen an die Analyse von Lernwerkstattarbeit

Ein erster Schritt ist es, „Experimentieren“ gleichsam (a) als *Sach-Interaktion* sowie (b) als *soziale Interaktion* zwischen verschiedenen Akteurinnen/Akteuren (Schülerinnen und Schüler sowie Lehrende, nachfolgend als „Lehrpersonen“ bezeichnet) mit folgenden „Eckpunkten“ zu modellieren (vgl. Kihm & Peschel 2017; siehe auch Hofstein & Lunetta 2004; Hardy u.a. 2006; Schmude & Wedekind 2018):

1. Eine *Schülerin* oder ein *Schüler* experimentiert mit Mitschülerinnen und Mitschülern (Peers) oder alleine.
2. Eine *Lehrperson* begleitet das Experimentieren pädagogisch-didaktisch.
3. Durch ein *Phänomen* werden die sozialen Experimentierinteraktionen zwischen Schülerinnen und Schülern sowie zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen bzw. Schülern initiiert.

In einer entsprechenden Modellierung als Dreieck (Abb. 1; vgl. Kihm & Peschel 2017; 2020 i.V.) lässt sich die Seite mit den Eckpunkten „Schülerinnen und Schüler“ und „Phänomen“ als „*Experimentieren*“ (vgl. Murmann u.a. 2007;

2 AGENCY lässt sich mit Handlungsmächtigkeit (oder -fähigkeit) übersetzen und adressiert „Fragen der Herstellung, Absicherung oder Ermöglichung von Handlungsfähigkeit“ (Raitelhuber 2012, 122) *in sozialen Situationen*.

3 Der Transfer von AGENCY-Elementen in die Auseinandersetzung mit Lernwerkstattarbeit wurde andernorts bereits theoretisch vorbereitet, indem der Begriff AGENCY geklärt und Begründungslinien für diesen Transfer erörtert wurden (vgl. Kihm & Peschel 2019; vgl. auch Betz & Eßer 2016 aus der Perspektive der Kindheitspädagogik).

Ramseger 1992) bezeichnen; die Dreiecksseite mit den Eckpunkten „Lehrperson“ und „Phänomen“ umfasst die „*didaktische Rekonstruktion*“ (vgl. Kattmann u.a. 1997). Von diesen beiden Aspekten (Experimentieren sowie didaktische Rekonstruktion) sind die *sozialen Interaktionen* zu differenzieren: Beim Experimentieren kommunizieren verschiedene Akteurinnen/Akteure – hier Lehrpersonen mit Schülerinnen und Schülern (folgend *Sach-Lehren* genannt) sowie Schülerinnen und Schüler untereinander in Auseinandersetzung mit dem Phänomen.

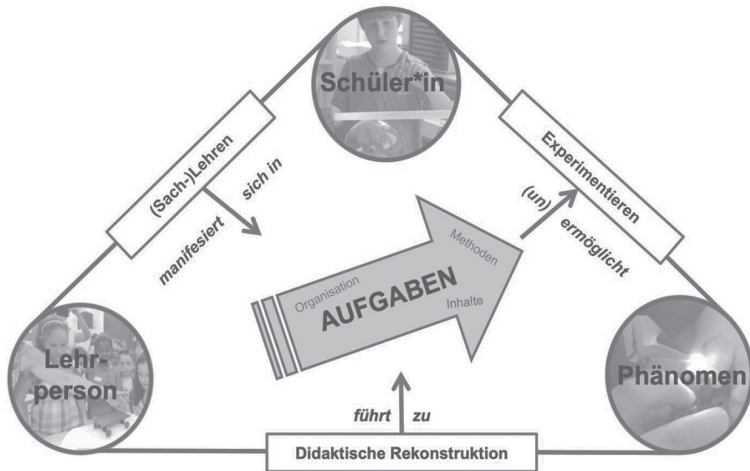


Abb. 1: Experimentierdreieck mit Aufgaben als Mittler (eigene Entwicklung; vgl. Kihm & Peschel 2017; 2020 i.V.)

Das Experimentierdreieck wurde für die Analyse von Lehr-Lern-Handeln in Unterrichtssituationen entwickelt (vgl. Kihm & Peschel 2017). Inwiefern es auf die Analyse von Lernwerkstattarbeit übertragbar ist, wird im Projekt *doing AGENCY* analysiert (vgl. Kihm & Peschel 2020). Konkretisierungen sind u.E. vor allem im Hinblick auf den „Eckpunkt“ *Lehrperson* notwendig: In Lernwerkstätten begleiten – neben Lehrpersonen, welche die Lernwerkstatt mit ihren Klassen besuchen – auch Lernwerkstattbegleiterinnen/-begleiter das Experimentieren pädagogisch-didaktisch (vgl. auch Diener & Peschel 2019). Lernwerkstattbegleiterinnen/-begleiter interagieren mit den Schülerinnen und Schülern (*Sach-Lehren*), aber auch mit den Lehrpersonen. Lernwerkstattbegleiter*innen setzen sich mit dem Phänomen auseinander, sodass auch hier der *didaktischen Rekonstruktion* äquivalente Prozesse stattfinden.

Aufgaben sind in diesem Experimentierdreieck als „Mittler“ zwischen Schülerinnen und Schülern und Phänomen (*Sach-Interaktion*), zwischen Schülerinnen und Schülern untereinander sowie zwischen der Lernwerkstattbegleiterin/-beglei-

ter bzw. Lehrperson und Schülerinnen und Schüler (*soziale Interaktionen*) Element der Steuerung und Strukturierung des Experimentierprozesses (vgl. Hardy u.a. 2006; Kihm & Peschel 2017). Durch verschiedene *Aufgabenformate* werden unterschiedliche Sachauseinandersetzungen (selbstständig-angeleitet, offengeschlossen; vgl. Peschel & Kihm 2019) ermöglicht. Grygier und Hartinger (2013) haben hinsichtlich der Konzeption verschiedener Experimentieraufgaben eine Kategorisierung vorgenommen. Sie unterscheiden zwischen einem selbständig durchgeführten Experimentieren und einem angeleiteten „Versuchedurchführen“ mittels vorbereiteter bzw. durchgeplanter Aufgabe, die dezidiert Vorgaben zu einzelnen Arbeitsschritten macht.

Die Entwicklung und Darbietung unterschiedlicher Aufgabenformate (offengeschlossen) adressiert vornehmlich drei Öffnungsdimensionen, durch welche die Aushandlung von Selbstbestimmung grundgelegt wird.⁴ Durch den Umgang mit verschiedenen Aufgabenformaten in den o.g. sozialen Interaktionen (d.h. *Lernwerkstattarbeit*) wird die Aushandlung von Selbstbestimmung fortgeführt bzw. ausgeweitet; weitere Öffnungsdimensionen werden dabei adressiert:

- a) Beim Experimentieren in Lernwerkstätten werden Aufgaben üblicherweise von den Lernwerkstattbegleiterinnen/-begleitern vorbereitet, gestellt und dargeboten. Die Lernwerkstattbegleiterinnen/-begleiter – bzw. in übertragender Form die Aufgaben – machen Schülerinnen und Schülern in vielen Bereichen (inhaltliche, methodische, organisatorische) Vorgaben zum Experimentierprozess (vgl. Ramseger 1992; Köster 2006; Peschel 2014).
- b) Lernwerkstattbegleiterinnen/-begleiter *und* Lehrpersonen begleiten das Experimentieren außerdem pädagogisch-didaktisch. Mit Interventionen und Lernbegleitungsmaßnahmen beeinflussen sie die Aufgabenbearbeitung, den Freiheitsgrad und die sozialen Sach-Interaktionen beim Experimentieren. Dabei zeigen sich die soziale Offenheit (der Klasse) und die persönliche Offenheit (der Lernwerkstattbegleiterinnen/-begleiter versus der Lehrpersonen) (vgl. Lipowsky 2002; F. Peschel 2012; Košinár & Carle 2012; Schmude & Wedekind 2018).⁵

4 „Öffnung“ definieren wir als (zunehmende) Abwendung von der Zielfokussierung der Lehrperson sowie von den durch die Lehrperson bestimmten Vorgaben. Im Umkehrschluss fordert diese Öffnung Entscheidungen von Schülerinnen und Schülern (zunehmend) ein und lässt sie zu. Einzelne, aufeinander bezogene Bereiche in Aufgaben, die sich „öffnen“ lassen und in denen die Schülerinnen/Schüler Entscheidungen treffen können, nennen wir „Öffnungsdimensionen“. Wir unterscheiden folgende Öffnungsdimensionen: organisatorisch (Zeiteinteilung, Tempo, Sozialform, Bearbeitungsreihenfolge), methodisch (Lernweg, Lernziel), inhaltlich (Lerninhalt). Die Entscheidungsfindung in diesen Bereichen definieren wir im Projekt *doing AGENCY* als „Selbstbestimmung“ (vgl. Ramseger 1992; Köster 2006; Peschel 2014).

5 Aspekte persönlicher Offenheit zeigen sich durch die pädagogisch-didaktische Lernbegleitung, d.h. durch *Kommunikations-* (Körpersprache, Gestik, Mimik) und *Interaktionsgestaltung* (Machtdistanz, Symmetrie, Autorität, unterschwellige „*Botschaften*“) bei der Lernwerkstattarbeit. Die soziale Offen-

Beispiele aus dem qualitativen Forschungsprojekt *doing AGENCY* sollen die im vorangegangenen Kapitel theoretisch entwickelte Sichtweise auf Lernwerkstattarbeit konkretisieren.

3 Empirische Näherungen an die Analyse von Lernwerkstattarbeit

Im Forschungsprojekt *doing AGENCY* wird Selbstbestimmung beim Experimentieren als Aushandlungsprozess spezifisch erforscht. Die Fragestellung im Dissertationsprojekt *doing AGENCY* lautet entsprechend: Wie wird Selbstbestimmung beim Experimentieren zwischen verschiedenen Akteurinnen/Akteuren ausgehandelt?

Im Fokus stehen (1) die sozialen Interaktionen (der Schülerinnen und Schüler untereinander, zwischen ihnen und den Lehrpersonen bzw. Lernwerkstattbegleiterinnen/-begleitern, zwischen den Lehrpersonen und Lernwerkstattbegleiterinnen/-begleitern) sowie (2) die Sach-Interaktionen mit weiteren Aspekten des Experimentierens (z.B. Phänomene, Materialien, Räume, Zeit), die mit den Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten, dem Freiheitsgrad und den sozialen Sach-Interaktionen beim Experimentieren in Zusammenhang stehen bzw. sich gegenseitig beeinflussen.⁶

Um zu prüfen, inwiefern sowohl Interventions-/Lernbegleitungsmaßnahmen und Aufgabenformate als auch Phänomene, Materialien, Räume und Zeit bewusst oder unbewusst eingesetzt werden, werden verschiedene Akteurinnen/Akteure (Schülerinnen und Schüler, Lernwerkstattbegleiterinnen, -begleiter, Lehrpersonen) im „Grundschullabor für Offenes Experimentieren“⁷ – einer Hochschullernwerkstatt

heit bezieht sich auf die Selbstverwaltung der Klasse, z.B. hinsichtlich Arbeitsweise oder Regelfindung (vgl. Lipowsky 2002; Košinár & Carle 2012; F. Peschel 2012).

6 Aspekte, bei denen – ausgehend von Vorarbeiten (Kihm & Peschel 2017; Diener & Peschel 2019) – erwartet wird, dass sie mit den Entscheidungsmöglichkeiten zusammenhängen, sind z.B. Phänomene, Materialien, Räume und Zeit.

7 Das Grundschullabor für Offenes Experimentieren (GOFEX; Universität des Saarlandes) bietet für Schulklassenbesuche sog. GOFEX-Tage an (Schülerlabor) und ist Teil der Lehrer*innenbildung (Hochschullernwerkstatt). Es grenzt sich von instruktionalen Lehr-Lern-Formen ab, setzt eine Öffnung naturwissenschaftlicher Lehr-Lern-Prozesse um und entwickelt dazu in schulnahen Experimentiersituationen Praxisbeispiele für den Schulunterricht. Ausgehend von methodisch ausgearbeiteten Aufgaben zu sachunterrichtlichen Themen sollen Schülerinnen und Schüler bzw. Lehrpersonen zunehmend ein Verständnis für offene, experimentelle Erkenntniswege entwickeln. Den Lernenden an GOFEX-Tagen stehen organisatorische und zunehmend methodische sowie inhaltliche Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten offen, sodass Momente der Aushandlung von Selbstbestimmung in verschiedenen (z.B. methodischen, inhaltlichen, sozialen) Bereichen des Experimentierens erforscht werden können (vgl. Peschel 2014; 2016).

(vgl. Peschel 2014; 2016; Kelkel & Peschel 2019) – bei Experimentierprozessen mit verschiedenen Aufgabenformaten teilnehmend beobachtet (vgl. Breidenstein u.a. 2015).

Ausgehend vom dargestellten Experimentierdreieck (Abb. 1) werden Daten in einem Wechselspiel aus deduktiv und induktiv gewonnenen Kategorien kodiert, analytisch verdichtet und systematisiert (Grounded Theory; vgl. Strauss & Corbin 1996; Glaser & Strauss 2010). Kommunikations-, Interaktions- und Aushandlungsprozesse werden in „dichte Beschreibungen“ überführt.

Ergebnisse

Vorarbeiten für das Projekt *doing* AGENCY haben mittels verschiedener Beobachtungsverfahren (Videographie bzw. teilnehmende Beobachtung mit Feldnotizen) die Sach-Interaktion bzw. die sozialen Interaktionen beim Experimentieren untersucht. Kihm & Peschel (2017) sowie Diener & Peschel (2019) konnten rekonstruieren, dass die Aushandlung von Selbstbestimmung beim Experimentieren durch verschiedene Aspekte beeinflusst und vermittelt wird:

1. durch die Offenheit bzw. Geschlossenheit einer Aufgabe,
2. durch die Gestaltung der Lernumgebung,
3. durch organisatorische Rahmenbedingungen (z.B. Bearbeitungsreihenfolge von Aufgaben, Sozialform, Zeit) sowie
4. durch die Zugänglichkeit und Anordnung von Materialien.

Diese vier Aspekte zeigen deutliche Auswirkungen auf die Handlungs- und Wahlmöglichkeiten im Hinblick auf Inhalte und Methoden beim Experimentieren.

Eine Situation aus dem Dissertationsprojekt *doing* AGENCY soll exemplifizieren, wie Lernwerkstattarbeit mit dem oben entwickelten Experimentierdreieck beschrieben werden kann. Dabei liegt der Fokus auf den Aushandlungsprozessen unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure (Lehrpersonen, Lernwerkstattbegleiterinnen/-begleiter, Schülerinnen und Schüler) beim Experimentieren.

Eine erste Klasse (22 SuS) ist mit ihrer Lehrperson zum Thema „Sinne“ im GOFEX. Als Lernbegleiterinnen fungieren zwei studentische Hilfskräfte (LB-S und LB-J). Nachfolgend wird eine Situation beschrieben, in welcher eine Schülerin und ein Schüler zu Beginn des GOFEX-Tages ein Dosentelefon auf einem Drehschemel entdecken. Darunter liegt eine laminierte DIN A4-Seite mit der Aufgabe „Finde heraus, wie das Dosentelefon am besten funktioniert!“ Die beiden nehmen das Dosentelefon und probieren es einige Minuten inmitten des GOFEX-Raumes aus, ohne dabei das Aufgabenblatt zu beachten. Während die Schülerinnen und Schüler das Dosentelefon explorieren, beobachte ich folgendes:

Einige Schülerinnen und Schüler berühren die Schnur, stolpern, aber kein Kind fällt. Der Junge zieht die Dose mehrfach mit beiden Händen ruckartig näher an seine Brust, wodurch die Schnur stärker gespannt durch den Raum verläuft. Er grinst schelmisch,

hält sich die Hände vor den kaum hörbar lachenden Mund, der nun verdeckt ist. Eine Lehrperson, die die Szene seit einiger Zeit beobachtet, zieht die Schultern hoch, krümmt sie leicht. Ihre Augen weit aufgerissen; immer wieder zuckt sie kurz zusammen, wenn ein Kind die Schnur berührt. Sie wendet sich fragend an LB-J: „Ist das hier immer so chaotisch?“ Etwa zeitgleich betritt LB-S den Raum und schaut sich um. Mit den vor sich hing gesprochenen Worten „Ne! Die machen das ja im Raum! Das finde ich nicht gut!“ geht sie auf den Jungen und das Mädchen zu. Sie umklammert die Schnur mit beiden Händen und spricht, abwechselnd zu beiden blickend: „Macht das doch lieber draußen! Da habt ihr mehr Platz! Und ihr verletzt niemanden!“ Beide nicken und gehen mit LB-S, die vorweg geht, nach draußen auf den Flur. [...]

Der Junge blickt das Mädchen an: „Ich fang an!“ Er artikuliert Flatulenz-Geräusche in seine Dose. Dabei kichert er; teilweise lacht er auch in die Dose hinein, krümmt sich dabei. Das Mädchen blickt irritiert, wird rot. Ich höre einige Minuten zu, wie der Junge wiederholt Flatulenz-Geräusche artikuliert. Die Schnur ist die ganze Zeit gespannt; das Mädchen kichert inzwischen lauter als zuvor. LB-S läuft auf das Mädchen zu: „Sag du doch mal was! Ob er dich dann auch hören kann!“ Das Mädchen kichert weiter vor sich hin, LB-S wird von beiden nicht angeblickt. Sie geht vom Mädchen weg, positioniert sich mittig zwischen beiden an der Schnur. Beide kichern und lachen vor sich hin. Der Junge artikuliert weiter seine Flatulenz-Geräusche in diese Dose, die er fest in Händen hält. Die Schnur des Dosentelefon ist straff gespannt. Die Sprecher- und Zuhörerrollen wechseln ab und an; dann flüstert das Mädchen für mich unverständliche Sätze, der Junge lacht, bis er wieder mit den Flatulenz-Geräuschen beginnt. [...]

Nach einigen Wiederholungen wickelt er die Schnur um seine Hände auf, produziert dabei weiter Geräusche in die Dose. LB-S wendet sich nun an beide, nimmt abwechselnd Blickkontakt auf: „Kommt, wir gehen wieder rein jetzt!“ Sie nimmt den beiden das Dosentelefon ab; das Mädchen geht zurück ins GOFEX, gefolgt vom Jungen – und schließlich von LB-S.

Für eine Beschreibung der hier beobachteten Lernwerkstattarbeit mit dem oben entwickelten Experimentierdreieck (Abb. 1) bieten sich z.B. folgende Aspekte an:

- Welche Rolle spielt die Aufgabenstellung/das Aufgabenformat für das Handeln des Jungen, des Mädchens, der Lehrperson, der LB-S und der LB-J?
- Warum spannt der Junge die Schnur immer wieder straff?
- Warum artikuliert er Flatulenzgeräusche in die Dose?
- Warum wickelt er die Schnur um seine Hände?
- Wie und warum unterscheidet sich das Handeln zwischen dem Jungen und dem Mädchen? Wie gehen das Mädchen und der Junge miteinander um? Welche Rollen handeln sie aus?

- Wie und warum unterscheidet sich das Handeln der beiden im GOFEX und draußen?
- Wie unterscheidet sich das fachliche Lernen, das im GOFEX-Raum stattfindet (ohne LB-S) vom fachlichen Lernen, das außerhalb des Raumes stattfindet (mit LB-S)?
- Was denkt die Lehrperson? Wieso wendet sie sich an LB-J? Wieso greifen sie nicht ein?
- Was denkt LB-S? Wieso greift sie ein? Welche Argumente (Sicherheit, Despektierlichkeiten, Quatsch, Raumgewinn) führt sie an, auf welchen Argumenten fußt ihr Handeln?
- Warum und wann interveniert LB-S? Wie und warum positioniert sie sich räumlich?
- Wie reagieren die Schülerinnen und Schüler auf die Interventionen der LB-S, der LB-J und der Lehrperson? Was verändern sie jeweils? Was bleibt gleich?
- Warum reagieren die Schülerinnen und Schüler nicht von alleine, sondern warten Interventionen von anderen Akteurinnen/Akteuren ab?

Ein möglicher Fokus einer Analyse mittels Experimentierdreieck (Abb. 1) könnte der jeweils differente Umgang der Akteurinnen/Akteure (LB-S, LB-J, Lehrperson und Peers) mit den Handlungen des Schülers sein – also mit der Stolperfalle, die andere gefährdet, und mit den Flatulenzgeräuschen, über die er selbst lacht. Neben den räumlichen Aushandlungsprozessen (im GOFEX oder auf dem Flur) kann aus den Beobachtungen auch geschlossen werden, dass drinnen bzw. draußen ein anderes (fachliches) Lernen stattfindet: Als der Junge mit dem Dosentelefon im GOFEX exploriert hat, hat er die Schnur wiederholt gespannt und locker gelassen, dabei immer wieder auch mit dem Mädchen durch das Dosentelefon kommuniziert, das Ohr angelegt usw. Draußen verändert der Junge abermals den Spannungsgrad der Schnur, indem er anfängt diese aufzuwickeln und gleichzeitig weitere Geräusche artikuliert bzw. in die Metalldose hineinhört. Bei der Artikulation der Flatulenzgeräusche ergeben sich Vibrationen und unterschiedliche Töne, je nach Stellung der Lippen und Position des Mundes. Sowohl drinnen als auch draußen hat der Junge sich also eigenständig – und auf eigenen Wegen – mit dem Dosentelefon und seinen physikalischen Eigenschaften auseinandergesetzt. Dagegen beziehen sich die Interventionen der beiden studentischen Hilfskräfte und der Lehrperson auf ganz andere Aspekte, die u.E. aus bestimmten Erwartungen dieser Akteurinnen/Akteure an die Sachauseinandersetzung, an die Lernenden und an ihr Lernen im GOFEX resultieren (vgl. dazu auch Diener & Peschel 2019): So werden die beiden Lernenden aufgefordert, sich nach draußen zu begeben, wo mehr Platz ist, sie niemanden stören können usw. Sie sollen die Sprecher- und Zuhörerrollen abwechseln, die Schnur des Dosentelefons nicht aufwickeln. Letzt-

lich sollen sie v.a. mit dem „Quatsch“, dem „Chaos“ aufhören und sich stattdessen „ordentlich“ mit der Aufgabe beschäftigen.

Das fachliche Lernen, was mit der Stolperfalle, den Flatulenzgeräuschen und dem Schnuraufwickeln jeweils verbunden ist, wird von den beiden studentischen Hilfskräften und der Lehrperson jedoch gar nicht beachtet, nicht aufgegriffen und nicht ausdifferenziert. Damit *unermöglichen* die Interventionen dieser Akteurinnen/Akteure u.E. das *von den Kindern* intendierte fachliche Lernen. Dieses fachliche Lernen der Kinder reproduziert eben nicht die konventionellen „Königswege“ (vgl. Kihm & Peschel 2019), wie man mit dem Dosentelefon eigentlich umgehen sollte und was man dabei alles entdecken kann. Stattdessen gehen die Schülerinnen und Schüler nämlich eigene, unkonventionelle Wege in der experimentierenden Sachauseinandersetzung mit dem Phänomen.

In den mittels Grounded Theory Kodierverfahren entwickelten verdichteten Kategorien finden sich solche, ähnliche Aspekte wieder, die in Bezug auf ihre Eigenschaften und Dimensionen weiterentwickelt werden müssen (z.B. „Despektierlichkeiten“, „Quatsch“ oder „Sicherheit“).⁸ Die auf diese Weise gefundenen Kategorien werden miteinander in Beziehung gesetzt, um eine gegenstands begründete Theorie zu entwickeln (vgl. Strauss & Corbin 1996; Glaser & Strauss 2010).

4 Fazit

Die beschriebene Situation mit dem Dosentelefon verdeutlicht, wie vielschichtig und multidimensional die Aushandlung von Selbstbestimmung beim Experimentieren ist – in sozialer Interaktion der Schülerinnen und Schüler untereinander, der Lehrpersonen und Lernwerkstattbegleiterinnen/-begleiter miteinander sowie der Lehrpersonen bzw. Lernwerkstattbegleiterinnen/-begleiter und der Schülerinnen und Schüler miteinander. Hinzu kommen weitere Aspekte, die mit diesen Aushandlungsprozessen zusammenhängen (z.B. Phänomene, Materialien, Raum, Zeit, Aufgabenformate) und ein (fachliches) Lernen ermöglichen (vgl. Kihm & Peschel 2017; Peschel & Kihm 2019). Das Projekt *doing AGENCY* untersucht die benannten Aspekte der sozialen sowie der Sach-Interaktionen. Es geht darum zu prüfen, inwiefern diese Aspekte sich auf die Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten bzw. -chancen auswirken, um die Prozesse der Aushandlung von Selbstbestimmung besser zu *verstehen*. Das GOFEX als Hochschullernwerkstatt bietet dabei den Feldzugang.

8 Im Kodierparadigma der Grounded Theory werden für die auftretenden Ereignisse und Vorfälle zunächst einige vorläufige Konzept-Codes vergeben (*offenes Kodieren*), die dann durch permanente Vergleiche weiter zu abstrakteren, hierarchiehöheren Kategorien weiter verdichtet werden (vgl. Strauss & Corbin 1996; Glaser & Strauss 2010).

Das Verständnis für die Vielfalt von Aspekten, die einen Experimentierprozess beeinflussen, soll durch diesen Forschungsansatz geschärft werden, um das Rollen- und Aushandlungsverständnis zwischen Lehrenden und Lernenden in (Hochschul)Lernwerkstätten zu reflektieren und konstruktiv weiterzuentwickeln. Dabei deutet sich an, dass Aushandlungs- und Interaktionsprozesse, also das *doing AGENCY*, den Kern von *Lernwerkstattarbeit* ausmachen könnten.

Literatur

- Betz, Tanja & Eßer, Florian (2016): Kinder als Akteure – forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11, 3, 301-315.
- Biesta, Gert & Tedder, Michael (2007): Agency and Learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39, 2, 132-149.
- Breidenstein, Georg; Hirschauer, Stefan; Kalthoff, Herbert & Nieswand, Boris (2015): *Ethnografie*. Konstanz: UTB.
- Dewey, John (2011): *Demokratie und Erziehung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Diener, Jenny & Peschel, Markus (2019). Lehrerhandeln im Grundschullabor für Offenes Experimentieren (GOFEX). In: M. Peschel (Hg.), *Praxisforschung Sachunterricht – Beispiele für gute sachunterrichtliche Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 11-34.
- Franz, Eva-Kristina (2012): *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe*. Frankfurt: Verlag Peter Lang.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (2010): *Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Grygier, Patricia & Hartinger, Andreas (2013): *Gute Aufgaben Sachunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Hardy, Ilonca; Jonen, Angela; Möller, Kornelia & Stern, Elsbeth (2006): Effects of instructional support within constructivist learning environments for elementary school students' understanding of „floating and sinking.“ *Journal of Educational Psychology*, 98, 307-326.
- Hofstein, Avi & Lunetta, Vincent (2004): The laboratory in science education: Foundations for the twenty-first century. In: *Science Education* 88, 1, 28-54.
- Kaiser, Lena Sophie (2016): *Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogischen Studiengängen – Empirische Studien zur Theorie-Praxis-Verknüpfung*. München: Kopaed.
- Kattmann, Ulrich; Duit, Reinders; Gropengießer, Harald & Komorek, Michael (1997): Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3. Jg. 3-18.
- Kelkel, Mareike & Peschel, Markus (2019): *Lernwerkstätten und Schülerlabore – unterschiedliche Konzepte, ein Verbund. Kooperation zwischen GOFEX und NanoBioLab im Rahmen des GOFEX-Projektpraktikums als Beispiel für kooperatives Lernen*. In: Baar, Robert; Feindt, Andreas & Trostmann, Sven (Hrsg.): *Lernwerkstätten als pädagogisch-didaktischer Lern- und Erfahrungsraum. Potential und Herausforderung für Lehrerbildung und kindheitspädagogische Studiengänge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 185-189.
- Kihm, Pascal & Peschel, Markus (2017): *Interaktion und Kommunikation beim Experimentieren von Kindern – Eine Untersuchung über interaktions- und kommunikationsförderliche Aufgabenformate*. In: M. Peschel & U. Carle (Hrsg.): *Forschung für die Praxis*. Frankfurt am Main: Grundschulverband e.V., 66-80.
- Kihm, Pascal & Peschel, Markus (2019): *doing AGENCY – der Transfer von AGENCY-Elementen in Lernwerkstätten am Beispiel des Grundschullabors für Offenes Experimentieren*. In: Tänzler, Sandra; Mannhaupt, Gerd; Berger, Marcus & Godau, Marc (Hrsg.): *Tagungsband der 11. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 184-188.

- Kihm, Pascal & Peschel, Markus (2020 i.V.): Lehr-Lern-Handeln an außerschulischen Lernorten (AL) – am Beispiel des Grundschullabors für Offenes Experimentieren (GOFEX). In: Beyer, Lena; Gorr, Claudia; Kather, Caroline; Komorek, Michael; Röben, Peter & Selle, Simona (Hrsg.): Tagungsband zur 6. Tagung Außerschulische Lernorte der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg vom 30.08.-31.08.2018. Berlin u.a.: LIT Verlag.
- Košinár, Julia & Carle, Ursula (2012): Die gute Aufgabe ist es nicht. Zur Relationalität von Aufgabenqualität. In: Košinár, Julia & Carle, Ursula (Hrsg.): Aufgabenqualität in Kindergarten und Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 239-246.
- Köster, Hilde (2006): Freies Explorieren und Experimentieren. Berlin: Logos.
- Lipowsky, Frank (2002): Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschungen. Auf die Mikroebene kommt es an. In: U. Drews & W. Wallrabenstein (Hrsg.): Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis. Frankfurt am Main: Grundschulverband, 126-159.
- Müller-Naendrup, Barbara (2013): Lernwerkstätten als „Dritte Pädagogen“: Räumliche Botschaften von LWS. In: Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Wiesbaden: Springer-Verlag, 193-206.
- Murmann, Lydia; Steffensky, Mirjam & Gebhard, Ulrich (2007): Wie experimentieren Kinder und was denken sie sich dabei? In: R. Lauterbach u.a. (Hrsg.): Kompetenzerwerb im Sachunterricht fördern und erfassen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Peschel, Falko (2012): Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation. Teil 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Peschel, Markus (2014): Vom instruierten zum Freien Forschen – Selbstbestimmungskonzepte im GOFEX. In: Elke Hildebrandt, Markus Peschel & Mark Weißhaupt (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 67-79.
- Peschel, Markus (2016): Offenes Experimentieren – Individuelles Lernen. Aufgaben in Lernwerkstätten. In: Hahn, Heike; Esslinger-Hinz, Ilona & Panagiotopoulou, Argyro (Hrsg.): Paradigmen und Paradigmenwechsel in der Grundschulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 120-129.
- Peschel, Markus & Kihm, Pascal (2019): Fachliche Kompetenz der Lernbegleitung in Lernwerkstätten. In: Baar, Robert; Feindt, Andreas & Trostmann, Sven (Hrsg.): Lernwerkstätten als pädagogisch-didaktischer Lern- und Erfahrungsraum. Potential und Herausforderung für Lehrerbildung und kindheitspädagogische Studiengänge. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Raitelhuber, Eberhard (2012): Ein relationales Verständnis von Agency. Sozialtheoretische Überlegungen und Konsequenzen für empirische Analysen. In: S. Bethmann u.a. (Hrsg.): Agency: Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit. Weinheim: Beltz Juventa, 122-154.
- Ramseger, Jörg (1992): Offener Unterricht in der Erprobung. Weinheim: Beltz.
- Schmude, Corinna & Wedekind, Harmut (2014): Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik. In: Hildebrandt, Elke; Peschel, Markus & Weißhaupt, Mark (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 103-122.
- Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (2018): Von der Sache aus denken und pädagogisch handeln. In: Peschel, Markus & Kelkel, Mareike (Hrsg.): Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 35-51.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1996): Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V. (2009): Positionspapier zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Bad Urach, 14.02.2009. Online unter: <http://www.forschendeslernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf> (Abrufdatum: 10.08.2019).

Marcus Berger und Barbara Müller-Naendrup

Seminare in Hochschullernwerkstätten prozessorientiert erforschen. Design-Based Research am Beispiel des standortübergreifenden Seminar-Projekts „Digital teilhaben“ der Hochschullernwerkstätten Erfurt und Siegen.

Der Beitrag skizziert zum einen den Prozess eines standortübergreifenden Seminar-Projekts der OASE Lernwerkstatt der Universität Siegen und der Hochschullernwerkstatt der Universität Erfurt, das bereits zweimal durchgeführt wurde. Konkrete Zielstellungen des Seminars sind eine handlungsorientierte, interdisziplinäre und kollaborative Auseinandersetzung mit digitalen Medien in inklusiven Lehr- und Lernsettings, die Analyse ihrer gesellschaftlichen Relevanz und die Erarbeitung realistischer Umsetzungsstrategien. Zum anderen wird mit dem Ansatz des Design-Based Research (DBR) ein Verfahren aus dem Bereich der hochschuldidaktischen Forschung vorgestellt, welches nicht nur dem Prozesscharakter des Forschungsgegenstandes gerecht wird, sondern die Möglichkeit von Interventionen im Projektverlauf bewusst mit vorsieht.

1 Einleitung – die Idee

“I begin with an idea and then it becomes something else.”
(Pablo Picasso)

Im allgemeinen Sprachgebrauch kennzeichnet der Begriff „Idee“ einen Gedanken, Einfall, eine Vorstellung, Ahnung oder den geistigen Gehalt eines Kunstwerks (Wahrig 1991, 630). Somit kann eine Idee einen Ausgangspunkt bilden. In dem o.g. Zitat von Pablo Picasso werden das Potenzial, die Dynamik und Vielfalt sowie mögliche Herausforderungen des sich an die Idee schließenden Prozesses angedeutet. In vielen Kontexten ergeben sich in der Folge u.a. konkrete Planungs- und Handlungssituationen, weitere Diskurse, neue Betrachtungen und konkrete Ausgestaltungen.

In diesem Beitrag wird die Idee über die Verknüpfung der Konzeption von Hochschullernwerkstätten mit der hochschuldidaktischen Strategie des Problem-Based Learning (PBL) eine „Brücke zwischen oftmals instruktionsdidaktischer univer-

sitärer Lehre und freiem Tätigsein im Lernwerkstättenkontext“ (Baar u.a. 2019, 13) zu schlagen vorgestellt. Diese Idee bildet die Basis für ein sich anschließendes standortübergreifendes Seminar-Projekt der OASE Lernwerkstatt der Universität Siegen und der Hochschullernwerkstatt der Universität Erfurt. Thematisch orientiert sich dieses Projekt an der „Schnittstelle inklusiver Lernumgebungen und digitaler Medien“ (Berger & Müller-Naendrup 2019, 122).

Mittlerweile wurden in diesem Kontext drei Seminarangebote durchgeführt und evaluiert, eine nächste Projektphase ist bereits in Planung. Schon im Anschluss an den ersten Durchgang wurde das Potenzial sowie die Notwendigkeit einer konzeptionellen Weiterentwicklung des Seminar-Projekts erkannt und ein „strukturierter qualitativer Zugang“ (Berger & Müller-Naendrup 2019, 132) als Grundlage einer prozessorientierten Forschung mit Blick auf eine „veränderte Neuauflage“ (ebd. 133) empfohlen. Entsprechend sollen im Folgenden Entwicklungen, Grundlagen und Überlegungen vorgestellt werden, die sowohl die kooperative Seminarorganisation beschreiben, als auch die Basis für eine zu erforschende Bildungspraxis im Kontext einer Hochschullernwerkstatt betreffen. Ein Blick auf Lernwerkstätten als Forschungsfeld und bzw. oder -gegenstand zeigt, dass sich diese Lernorte unterschiedlichen empirischen Zugängen öffnen. Für die Begleitung und Veränderung des Seminarkonzepts, im Sinne des oben angedeuteten typischen Verlaufs nach einer ‚zündenden‘ Idee, bietet sich der bildungswissenschaftliche Forschungsansatz des Design-Based Research (vgl. Reinmann 2019) an, der die Grundlage für Begleitung, Veränderungen und prozessorientierte Beforschung des hier vorgestellten Seminar-Projekts bildet.

2 Entwicklung und Prozess

Ausgangspunkt für das kooperative Seminar-Projekt bildet, wie bereits genannt, die Idee eine hochschuldidaktische Strategie, wie die des PBL, im Kontext von Hochschullernwerkstätten im Sinne einer ‚win-win-Situation‘ umzusetzen. Nicht nur die Schnittmengen, sondern besonders das sich gegenseitig inspirierende Entwicklungspotenzial bieten eine Basis für die sich anschließenden Maßnahmen und Prozesse (Müller-Naendrup 2019, 34-35). Eine erste markante Weiterentwicklung dieser Ursprungsidee ist die Entscheidung, das Seminarprojekt kollaborativ an zwei unterschiedlichen Hochschulstandorten durchzuführen. Zudem wird von Anfang an der Anspruch erhoben, die Qualität der Planungs- und Durchführungsprozesse zu evaluieren.

2.1 Kooperation der Hochschullernwerkstätten Siegen und Erfurt

Seit dem Wintersemester 2017/2018 besteht eine intensive Zusammenarbeit der beiden Hochschullernwerkstätten Siegen und Erfurt. In Anlehnung an das Modell der Kooperationsstufen zur Zusammenarbeit von Lehrpersonen nach Gräsel u.a. (2006) kann das Zusammenspiel der beiden Lernwerkstätten strukturell auf drei Ebenen beschrieben werden. Dabei handelt es sich um die Ebenen des Austauschs, der arbeitsteiligen Kooperation und der Kokonstruktion (siehe Abbildung 1). Im Folgenden werden die jeweiligen Ebenen anhand von konkreten Beispielen skizziert.

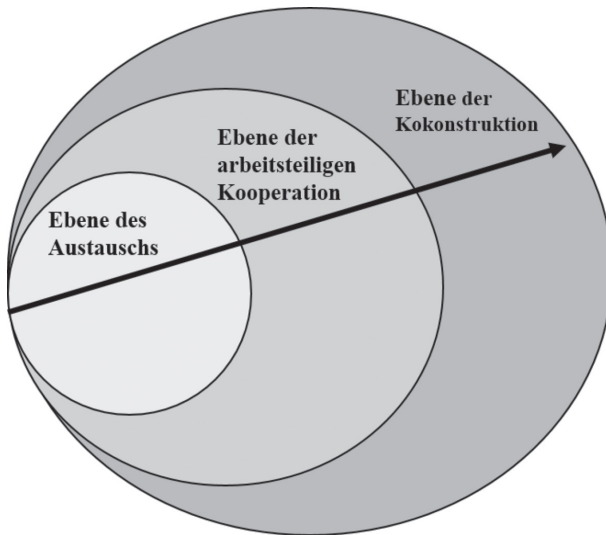


Abb. 1: Modell der Kooperationsstufen nach Gräsel u.a. (2006)

Ebene des Austauschs:

Gräsel u.a. (2006) kennzeichnen eine Zusammenarbeit auf dieser Ebene beispielsweise durch den Austausch von relevanten Informationen sowie des gegenseitigen Aufsuchens von Rat und Unterstützung. Voraussetzungen sind eine gemeinsame übergeordnete Zielstellung, das Vorhandensein unterschiedlicher Informationen (Ressourceninterdependenz) sowie, dass eine Informationssuche nicht als Inkompetenz gewertet wird.

So findet in der konkreten Zusammenarbeit der beiden Hochschullernwerkstätten ein regelmäßiger inhaltlicher Austausch zu allgemeinen hochschuldidaktischen und lernwerkstätten-spezifischen sowie lehrpraktischen- und forschungsmethodischen Fragestellungen statt.

Ebene der arbeitsteiligen Kooperation:

Wenn es um die Aufteilung der Arbeit zwischen Individuen bzw. Einrichtungen geht, ist zunächst eine entsprechende Strukturierung der Aufgaben und eine möglichst präzise Zielstellung erforderlich, um eine verteilte Bearbeitung, die den Kompetenzen der Beteiligten entspricht, zu ermöglichen (Gräsel u.a. 2006).

Am Beispiel der Kooperation der Hochschullernwerkstätten Siegen und Erfurt sind hier im speziellen inhaltliche Vorarbeiten zur gemeinsamen Konstruktion von Lehrveranstaltungen zu nennen sowie die Nutzung unterschiedlicher Kompetenzen und Ressourcen bezüglich deren evaluativen Begleitung.

Ebene der Kokonstruktion:

Konstruktion meint an dieser Stelle einen intensiven Austausch hinsichtlich einer Aufgabe, bei dem individuelles Wissen gegenseitig aufeinander referenziert wird. Dabei wird neues Wissen erworben und ggf. ein Problemlösevorgang entwickelt (Gräsel u.a. 2006).

Für das hier vorgestellte Seminar-Projekt ist das Konzept der Kokonstruktion mit dem der Kollaboration bspw. „auf Ebene der Dozierenden“ (Berger & Müller-Naendrup 2019, 127) vergleichbar. So wird

„[...] verschiedenartige Expertise von Seiten der Lehrenden zu Inhalten inklusiver (Hoch-)Schulentwicklung bzw. zu digitalen und kollektiven Lernprozessen arbeitsteilig eingebracht und anschließend in einem ko-konstruktiven Prozess zu einem gemeinsamen Konzept auf Basis des Problem-Based Learning im Kontext der Hochschullernwerkstatt verwoben“ (ebd. 127).

Aus Perspektive einer ganzheitlichen Forschung im Kontext von Hochschullernwerkstätten bildet die kooperative Herangehensweise auf allen drei Ebenen eine grundlegende Voraussetzung, um prozessorientiert zu arbeiten. Beginnend mit Formaten des Austauschs werden arbeitsteilige Phasen initiiert und diese schlussendlich kokonstruktiv bzw. kollaborativ auf konkrete Bedingungen angepasst.

Diese gemeinsame kollaborative Konzeption, Durchführung, Auswertung und Weiterentwicklung von standortübergreifenden Lehrveranstaltungen im Kontext inklusionsorientierter und digitaler Bildung kann beispielhaft die Grundlage für prozessorientierte Forschungszugänge im Rahmen der Bildungspraxis von Hochschullernwerkstätten bilden.

2.2 Entwicklungspotenziale initiieren

Der Anspruch einer Qualitätsverbesserung von Lehr-Lernkulturen in den jeweiligen Bildungskontexten von Hochschullernwerkstätten, von der man sich nachhaltige Impulse für Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse bzw. für kindheitspädagogische Konzepte erhofft, ist ein zentrales Kennzeichen der zugrundeliegenden Lernwerkstattidee (vgl. Müller-Naendrup 1997; Kekeritz 2017).

Damit wird die Relevanz dieser Hochschuleinrichtungen im Rahmen von hochschuldidaktischen Diskursen deutlich (vgl. Baar & Feindt 2019). Viele Konzeptvorstellungen und Thesen bis hin zu Forschungsergebnissen, die in der Fachcommunity der Hochschullernwerkstätten diskutiert werden weisen darauf hin, „dass an vielen Orten intensiv an der Entwicklung innovativer, oftmals auch experimenteller Konzepte gearbeitet wird, die darum bemüht sind, das Verhältnis von Handlung und Struktur auf der Ebene hochschuldidaktischer Praxis auszutarieren“ (ebd. 12). Damit verbunden ist allerdings auch der Anspruch über die rein „deskriptive Ebene“ (ebd.) hinaus zu gehen und diese Entwicklungsprozesse nicht ‚nur‘ durch Beschreibungen transparent zu machen, sondern theoriegeleitet und empirisch zu fundieren.

Die Möglichkeit ein gemeinsames Seminar-Projekt, wie es bei Berger und Müller-Naendrup (2019) ausführlich dargestellt wird, theoriegeleitet und empirisch fundiert weiter zu entwickeln ist in diesem Fall durch die Einbettung des Vorhabens in einen prozessorientierten Forschungsansatz gegeben. Dementsprechend wird im weiteren Verlauf das verwendete Konzept des Design-Based Research (DBR) kurz erläutert und am Beispiel des Seminar-Projekts veranschaulicht.

3 Begleiten – Verändern – Evaluieren: Der Design-Based Research-Ansatz im Kontext von Hochschullernwerkstätten

Bezüge zur Forschung und der Auftrag die Qualität, Wirkung und Zusammenhänge von Lernwerkstatt-Konzeptionen und -settings zu beforschen gehören zum Selbstverständnis von Hochschullernwerkstätten:

„Lernwerkstätten an Hochschulen definieren sich nicht als reine Forschungsinstitute, da sie ihr Aufgabenspektrum weiter fassen und ihre Forschungskapazitäten begrenzt sind. Trotzdem integrieren sie als Hochschuleinrichtung den Forschungsauftrag in ihr Konzept und versuchen ihn, soweit dies die räumlichen, finanziellen und personellen Ressourcen zulassen in mehrfacher Hinsicht zu erfüllen“ (Müller-Naendrup 1997, 313).

Im Fokus steht dabei sowohl das Verständnis von Lernwerkstatt als Ort und Raum (vgl. Stadler-Altmann & Winkler 2019, 180ff.) als auch die Kennzeichnung von Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Das gemeinsame Setting, das Keckeritz (2017) als „pädagogisch organisierte, räumlich wie auch zeitlich strukturierte Rahmung von Lern- und Bildungsprozessen samt den darin wirksamen Interaktionen“ kennzeichnet (ebd., S. 15-16) bietet Gelegenheiten und Anlässe für unterschiedlichste Forschungszugänge (vgl. Rumpf 2016). Dabei werden sowohl quantitative und qualitative Forschungsdesigns, wie z.B. ethnografische Zugänge (vgl. Lange u.a. 2019) als auch die Kombination beider Verfahren bspw. in mixed-method Ansätzen (Tänzer u.a. 2020) gewählt.

Erfolgen Forschungsaktivitäten in Hochschullernwerkstätten im Rahmen einer Evaluation von Lehr-Lernsettings bzw. mit forschendem Blick auf eine „Lernwerkstattdidaktik für Professionalisierungsprozesse“ (Godau u.a. 2018, 49) sind sowohl für die Anlage des Forschungsprozesses als auch für die beteiligten Personen deutliche Bezüge zur hochschuldidaktischen Forschung zu erkennen (vgl. Franz 2013, Bree 2017). Dies gilt z.B. für das Rollenverständnis der beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, wie es Reinmann (2019) formuliert: „Hochschuldidaktisch Forschende sind in der Regel selbst auch lehrend tätig, agieren also in der Rolle von Forschenden ebenso wie von Lehrenden und haben damit stets Anteil an der zu erforschenden Bildungspraxis“ (ebd. 127). Durch die hier angedeutete Involviertheit der forschenden Personen im Setting einer Lernwerkstatt sowie durch das Selbstverständnis von Hochschullernwerkstätten als prozessorientierte Orte mit hochschuldidaktischer Ausrichtung bietet sich der bildungswissenschaftliche Forschungsansatz des DBR an.

DBR setzt sich zum Ziel einen theoriegeleiteten Erkenntnisgewinn mit praktisch relevanten Problemlösungen zu verknüpfen, und somit die klassische Trennung von Anwendungs- und Grundlagenforschung zu überwinden. Die Authentizität des Kontextes und ein zyklisches Vorgehen sind dabei von zentraler Bedeutung. „Im weitesten Sinne setzt man auf ein Erkennen durch Verändern, wobei der Akt der Entwicklung dessen, was zur Veränderung führt (also die Intervention), zum Prozess der Forschung gehört“ (Reinmann 2019, 129).

So wird es ermöglicht, die Entwicklung einer Intervention (Design) als fortwährenden, iterativen Bestandteil eines Forschungsprozesses zu betrachten. Erste Ergebnisse werden formativ und mit Fokus auf individuelle Besonderheiten evaluiert und in weiteren Schleifen überarbeitet (Re-Design).

Mehrere Re-Designs erfolgen in Kombination mit Evaluationen so lange, bis sowohl eine praxistaugliche Intervention als auch wissenschaftlich relevante Aspekte hervorgebracht werden. Beispielsweise kann durch die Beschreibung grundlegender Gestaltprinzipien eines Designs ein theoretischer Mehrwert generiert und darauf aufbauend eine ausgereifte Intervention nach Abschluss summativ evaluiert und geprüft werden (Reinmann 2019; 2016). Auf diese Weise können nicht nur Probleme aus der Bildungspraxis gelöst, sondern gleichzeitig tragfähige Theoriebasierte Konzepte entwickelt werden, die wissenschaftliche Erkenntnisse zum Lehren und Lernen fördern (Reinmann 2005).

„Zusammenfassend lässt sich DBR als ein Typus von Forschung charakterisieren, der für und (in definierter Form) zusammen mit der Bildungspraxis einen instrumentellen Nutzen und gleichzeitig grundlegende konzeptionelle Erkenntnisse hervorbringen will, dazu modellierende Tätigkeiten in den Forschungsprozess integriert, die Komplexität des Einzelfalls aufsucht und in der Konstellation die Standards herkömmlicher Forschung notwendigerweise auch überschreiten muss. Mit diesen Eigenschaften eignet sich DBR meiner Einschätzung nach besonders gut dafür, in der hochschuldidaktischen Forschung herangezogen zu werden (...)“ (Reinmann 2019).

In Bezug auf eine theoriegeleitete konzeptionelle Gestaltung und Erforschung im hochschuldidaktischen Kontext – nicht nur von Hochschullernwerkstätten –, stellt dieser Ansatz eine passfähige Möglichkeit dar, um den Herausforderungen zu begegnen, die sich im Spannungsfeld von Prozessorientierung, Praxisrelevanz und theoretischer Fundierung aufzeigen.

4 „Digital teilhaben“ – Seminarkonzept im Re-Design

In der Entwicklung und im Prozess des hier skizzierten standortübergreifenden Seminar-Projekts sind typische Phasen und Schleifen des o.g. zyklischen Prozesses des DBR erkennbar, die sich sowohl auf einer eher theoretisch-konzeptionellen Makro-Ebene als auch auf einer empirisch ausgerichteten Mikro-Ebene abspielen (siehe Abb. 2 u. vgl. IHB 2019, 5)¹.

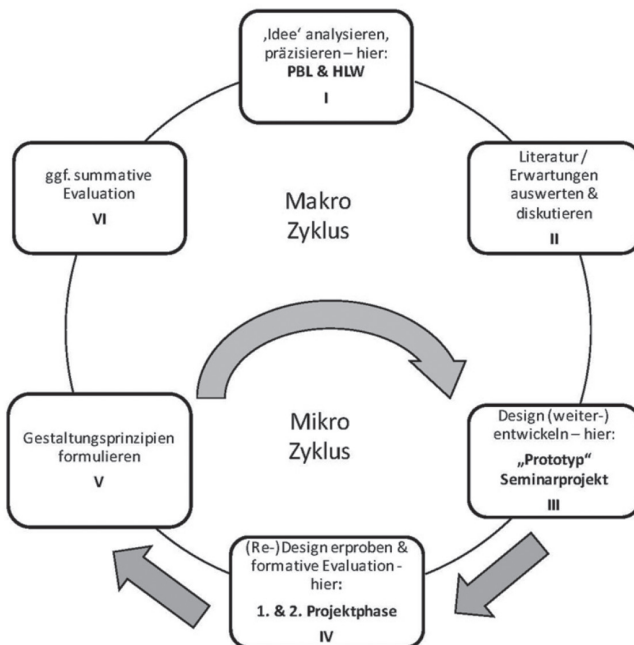


Abb. 2: Zyklische Abläufe des DBR im Seminarkontext

¹ Der hier skizzierte zyklische Phasenablauf ist stark angelehnt an das Modell, wie es in dem Projekt „seamless-learning“ im Rahmen des Verbunds der „Internationalen Bodenseehochschule“ (IHB) von der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) entworfen wurde. <https://seamless-learning.eu/seamless-learning/seamless-learning/> (Abrufdatum: 01.08.2019).

In der *ersten Phase* wird die ‚Idee‘ die PBL-Lehr-Lern-Strategie im Kontext von Hochschullernwerkstätten zu realisieren aus der Perspektive der Wissenschaft und der Praxis vorgenommen (siehe Abbildung 2, *Phase I* u. vgl. Müller-Naendrup 2019). Die *zweite Phase* ist gekennzeichnet durch die kooperative und kollaborative Zusammenarbeit der beiden Lehrpersonen (siehe Abbildung 1). Dabei bilden sowohl die jeweiligen fachlichen Diskurse und der Blick auf die Relevanz des Vorhabens für die betroffenen Praxisfelder die Basis der Entscheidungen. Daraus resultiert in der *dritten Phase* zunächst der Prototyp des Seminar-Projekts, welches auf Grundlage des kollaborativen PBL eine standortübergreifende und handlungsorientierte Auseinandersetzung mit digitalen Medien in inklusiven Lernumgebungen vorsieht (vgl. Berger & Müller-Naendrup 2019). Die sich daran anschließende erste Erprobung und formative Evaluation im WS 17/18 (ebd. 132) kennzeichnet die *Phase IV* im DBR Zyklus. „In dieser Phase wird die Anwendbarkeit und Nutzbarkeit der didaktischen Konzepte durch ihre Implementation im Praxisfeld getestet und erprobt“ (IHB 2019, 8). Auf Basis „unstrukturierter Beobachtungen“ (ebd. 131) der Dozierenden und verschriftlichter Reflexionen der Studierenden in den Projekttagbüchern (ebd. 132) werden schließlich in *Phase V* weiterführende Gestaltungsprinzipien formuliert, die entsprechend der iterativen Vorgehensweise im Mikro Zyklus des DBR Prozesses in das Re-Design (*Phase III*) des Seminar-Projekts im Rahmen der nächsten Erprobungsphase (*Phase IV*) einfließen.

Die verschiedenen Änderungen und Innovationen hinsichtlich der Seminarkonzeption sind sowohl organisatorischer als auch inhaltlicher Art (siehe Tabelle 1).

Tab. 1: Anpassungen im Re-Design im standortübergreifenden Kooperationsseminar „digital teilhaben“

Planungsaspekte	erstes Design	Re-Design
Seminarausschreibung & Titel	verschieden	identisch
Strukturierungselemente	gering	ausgeweitet
Seminarzeit am jeweiligen HS Standort	asynchron	synchron
Prüfungsleistung	verschieden	vergleichbar
Problemaufgabe	allgemein verfasst	konkretisiert
Evaluation		Fremdevaluation „TAP“ & Präsentation, Diskussion und Workshop, Internationale Fachtagung der Hochschullernwerkstätten, Brixen

Hier ist zunächst die Fokussierung beider Seminar-Kontexte auf ein Thema zu nennen, welches sich u.a. im gemeinsamen Titel des Seminars² und der betreffenden Seminaranschreibung niederschlägt. Dabei geht es im Sinne des *digitalen Teilhabens*, einerseits um Inklusion *mit* digitalen Medien und andererseits um Inklusion *in* die digitale Gesellschaft. Ziel des Seminars ist eine niedrigschwellige und handlungsorientierte Auseinandersetzung mit modernen Medien sowie zugehöriger Software in inklusiven Lehr- und Lernsettings – sowohl in face-to-face als auch in virtuellen Arbeitssituationen.

Ist der erste Seminar-Durchlauf noch durch einen geringen Anteil von Strukturierungselementen und uneinheitlichen Vorgaben (Berger & Müller-Naendrup 2019, 126ff.) gekennzeichnet, erfolgt im Re-Design eine Adaption der Bedingungen, die sich u.a. in gemeinsam verbindlichen Seminar-Zeitfenstern an den unterschiedlichen Hochschulstandorten und vergleichbaren Prüfungsanforderungen erkennen lässt. Gleich geblieben ist die hochschuldidaktische Strategie des kollaborativen PBL mit der entsprechenden klar strukturierten „Siebensprung-Methode“ (Müller-Naendrup 2019, 31) und der vorgegebenen Problemaufgabe.

Besonders die Funktion und Qualität der Problemaufgabe wurde bei der ersten formativen Evaluation als noch nicht zufriedenstellend eingestuft.

„Bei allen Gruppen entwickelte sich im Laufe des Semesters eine gewisse Eigendynamik, die den referentiellen Bezug zur Problemstellung nicht konsequent verfolgte. Es ist anzunehmen, dass die Qualität der verwendeten Problemaufgabe hier eine entscheidende Schlüsselstelle darstellt“ (Berger & Müller-Naendrup 2019, 131).

Von daher wird die ursprüngliche Aufgabenstellung (ebd. 130) im Re-Design konkretisiert und durch zusätzliche Arbeits-Impulse nachvollziehbarer gemacht. Um die schon im ersten Durchgang bemerkbaren Herausforderungen und Probleme (ebd. 131ff.) v.a. hinsichtlich gruppenspezifischer Elemente und der Selbstorganisation der Lernprozesse noch zielführender in Blick zu nehmen, wird bei der zweiten Erprobungsphase u.a. auf das Angebot einer qualitativen Fremdevaluation (Teaching Analysis Poll – TAP) seitens des Qualitätszentrums der Universität Siegen (vgl. Qualitätszentrum Siegen 2019) zurückgegriffen. Dieses Evaluationsinstrument ermöglicht es in Form einer Zwischenauswertung einer Lehrveranstaltung, Veränderungen bereits im Laufe des Seminarprozesses vorzunehmen. Zudem wurde die Weiterentwicklung des Seminar-Projekts im Rahmen der 12. internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten an der Freien Universität Bozen am Campus Brixen präsentiert und zur Diskussion gestellt. Beide externe Evaluationsquellen sowie die Reflexionen der Studierenden, die sie im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Hausarbeiten formuliert haben, dienen als

2 Vollständiger Seminartitel: „Digital teilhaben. Planung und Analyse von inklusiven Lernsettings“

Grundlage der Gestaltungsprinzipien (siehe Abbildung 2, *Phase V*) für die weitere Re-Design-Phase.

5 Fazit und Ausblick

Ohne an dieser Stelle bezüglich der oben erwähnten Evaluationsergebnisse zur ersten Re-Design-Phase des Seminar-Projekts ins Detail gehen zu können, sollen abschließend drei Aspekte hervorgehoben werden, die die Weiterentwicklung des Seminarkonzepts und die Bedeutung des DBR für eine prozessorientierte Forschung im Kontext von Hochschullernwerkstätten verdeutlichen können.

So gilt es, neben manchen organisatorischen Maßnahmen, wie z.B. eine Erweiterung des zeitlichen Rahmens oder Entkoppelung von Prüfungs- und Studienleistungen, weiter an der Qualität der Problemaufgabe zu arbeiten. Das *Problem* sollte noch präziser und herausfordernder formuliert werden und daran anknüpfend Möglichkeiten bieten, eigene Lernfragen zu formulieren. Dabei ist zukünftig noch mehr darauf zu achten, dass die Bearbeitungsschritte des PBL iterativ und konsequent in ihrer Abfolge durchgeführt werden, damit die Qualität des Endprodukts noch mehr gesichert werden kann.

Sowohl von den Lehrenden als auch von den Studierenden wird die Heterogenität der Lerngruppe als sehr positiv und konstruktiv eingeschätzt. Daher soll zukünftig noch mehr die Möglichkeit einer multiprofessionellen und interdisziplinären Zusammenarbeit gegeben werden, was z.B. die Öffnung des Seminarangebots für verschiedene – auch nicht lehramtsbezogene – Studiengänge nach sich ziehen wird.

Weiterhin bleibt es eine Herausforderung sich der Antinomie zwischen Instruktion und freiem und selbstbestimmten Tätigsein zu stellen. Auf der einen Seite wird die gewollte Selbständigkeit und Freiheit von den Studierenden sehr wertgeschätzt, auf der anderen Seite wird zu wenig Input seitens der Dozierenden bemängelt. Hier gilt es das Pendel zwischen „Instruktion und Konstruktion“ (Gruhn & Müller-Naendrup 2014, 147) weiterhin auszutarieren und sich der Herausforderung zu stellen wie es Baar und Feind (2019) formulieren:

„Die auf Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit ausgerichtete interne Struktur einer Lernwerkstatt stößt beispielsweise nicht nur aufgrund externer, institutionell-formaler Struktur an ihre Grenzen, sondern auch dann, wenn die potentiellen Nutzerinnen und Nutzer das Verständnis von ‚Denk-Handeln‘ nicht teilen und sich ihre Lernorientierung auf die rein rezeptive Aneignung ‚brauchbaren‘ Wissens bezieht“ (ebd. 25).

Mit dem bildungswissenschaftlichen Forschungsansatz des DBR ist die Möglichkeit gegeben den oben skizzierten Entwicklungsprozesses sowohl empirisch als auch theoriegeleitet (hochschul-)didaktische Interventionen kritisch zu begleiten,

zu prüfen und zu hinterfragen. Sowohl die Rückbindung an „wissenschaftliche Ziele, Theorien und Befunde“ (Reinmann 2005, 60), der zyklische Prozessverlauf, die multimethodischen Evaluationsmöglichkeiten als auch die Einbindung aller Projektbeteiligten werden dem Anspruch und der Komplexität von Lehr-Lernsituationen in Hochschullernwerkstätten sehr gerecht. Denn es geht nicht nur um die „Untersuchung von bestehenden Wirklichkeiten, sondern zudem um die Entwicklung von zukünftigen Möglichkeiten“ (Euler & Sloane 2014, 7).

Literatur

- Baar, Robert & Feindt, Andreas (2019): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten – eine theoretische Einordnung. In: Baar, Robert; Feindt, Andreas & Trostmann, Sven (Hrsg.): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten – Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27-39.
- Berger, Marcus (2019): Kollaboratives Problem-Based Learning. Ein hochschuldidaktischer Ansatz zum Aufbau professionellen Wissens durch problemorientierte und gemeinschaftliche Lernprozesse bei Lehramtsstudierenden. In: Kansteiner, Katja; Stamann, Christoph; Buhren, Claus & Theurl, Peter (Hrsg.): Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen. Weinheim: Beltz Juventa, 252-260.
- Berger, Marcus & Müller-Naendrup, Barbara (2019): Kollaboratives Problem-Based Learning – Ein Kooperationsmodell der Hochschullernwerkstatt Erfurt und der OASE Lernwerkstatt Siegen. In: Tänzer, Sandra; Mannhaupt, Gerd; Berger, Marcus & Godau, Marc (Hrsg.): Lernwerkstätten im Spannungsverhältnis zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 122-134.
- Bree, Stefan (2017): Das Lernwerkstattmodell als hochschuldidaktische Herausforderung für die Ausbildung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen. In: Kekeritz, Mirja; Graf, Ulrike; Brenne, Andreas; Fiegert, Monika; Gläser, Eva & Kunze, Ingrid: Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 67-82.
- Euler, Dieter & Sloane, Peter F.E. (Hrsg.) (2014): Design-based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik/Beiheft. Stuttgart: Steiner 7-12.
- Franz, Eva-Kristina (2013): Lernwerkstattarbeit – mögliche Wirkungen einer hochschuldidaktischen Rahmung. In: Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: VS Verlag, 141-150.
- Godau, Marc, Tänzer, Sandra, Berger, Marcus, Mannhaupt, Gerd & Knigge, Jens (2019): Implementation von Hochschullernwerkstatt. Zur Entwicklung des Lernwerkstatt-Konzepts an der Universität Erfurt. In: Baar, Robert; Feindt, Andreas & Trostmann, Sven (Hrsg.): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten – Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 120-132.
- Godau, Marc, Tänzer, Sandra, Berger, Marcus, Lingemann, Jana & Mannhaupt, Gerd (2018): Studieren in der Lernwerkstatt. Erwartungen, Möglichkeiten und Herausforderungen für die Lehrerinnen/bildung (nicht nur) in der Didaktik des Sachunterrichts. In: GDSU Journal 2018, Heft 8, 47-65.
- Gräsel, Cornelia, Fußangel, Kathrin & Pröbstel, Christian (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik 52(2), 205-219.
- Gruhn, Annika & Müller-Naendrup, Barbara (2014): „We don't need no education!“ – Hochschullernwerkstätten zwischen Angebot und Nachfrage. In: Hildebrandt, Elke & Peschel, Markus & Weißhaupt, Mark (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 146-159.

- Internationale Bodenseehochschule (IHB): Seamless Learning. Online unter: <https://seamless-learning.eu/seamless-learning/seamless-learning/> (Abrufdatum: 01.08.2019).
- Kekeritz, Mirja (2017): Didaktische Interaktionen im Übergang zur Grundschule. Zum Wechselspiel von Kontinuität und Neubeginn. Wiesbaden: Springer VS.
- Kinne, Tanja & Tänzer, Sandra (2018): Verantwortung im Lehramtsstudium. In: Bartusch, Steffen; Klektau, Claudia; Simon, Toni; Teumer, Stephanie & Weidemann, Anne: Lernprozesse begleiten. Anforderungen an pädagogische Institutionen und ihre Akteur*innen. Wiesbaden: Springer Verlag, 241-256.
- Lange, Jochen, Müller-Naendrup, Barbara, Schulte-Buskase, Alina & Wiesemann, Jutta (2019): Mensch.Ding.Raum. „Was geschieht in Lernwerkstätten?“ In: Tänzer, Sandra; Mannhaupt, Gerd; Berger, Marcus & Godau, Marc (Hrsg.): Lernwerkstätten im Spannungsverhältnis zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 93-104.
- Müller-Naendrup, Barbara (2019): „Ich denk’ – ich tu’ – WIR lösen was!“ – Problem Based Learning in Hochschullernwerkstätten. In: Baar, Robert; Feindt, Andreas & Trostmann, Sven (Hrsg.): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten – Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27-39.
- Müller-Naendrup, Barbara (1997): Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag.
- Qualitätszentrum Siegen der Universität Siegen (2019): Teaching Analysis Poll (TAP). Online unter: http://www.uni-siegen.de/start/die_universitaet/qualitaetsmanagement/instrumente/tap/?lang=de. (Abrufdatum: 01.08.2019).
- Reinmann, Gabi (2019): Die Selbstbezüglichkeit der hochschuldidaktischen Forschung und ihre Folgen für die Möglichkeiten des Erkennens. In: Jenert, Tobias/Reinmann, Gabi & Schmohl, Tobias (Hrsg.): Hochschulbildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, 126-148.
- Reinmann, Gabi (2016): Design-Based Research am Beispiel hochschuldidaktischer Forschung. Redemanuskript vom 18.11.2016. Online unter: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/11/Vortrag_Berlin_Nov2016.pdf. (Abrufdatum: 25.07.2019).
- Reinmann, Gabi (2005): Innovation ohne Forschung. Ein Plädoyer für den Design-Based Research Ansatz in der Lehr-Lernforschung. In: Unterrichtswissenschaft 33 (2005) Heft 1, 52-69.
- Rumpf, Dietlinde (2016): Forschendes Lernen und Forschen lernen in Hochschullernwerkstätten. In: Schude, Sabrina; Bosse Dorit & Klusmeyer, Jens (Hrsg.): Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule. Wiesbaden: VS Verlag, 74-85.
- Stadler-Altman, Ulrike & Winkler, Gerda (2019), Aus zwei Orten wird ein Lernraum. Transformationsprozesse inhaltsbezogener Raumgestaltung – die Kooperation zwischen Universitätsbibliothek und EduSpace Lernwerkstatt. In: Tänzer, S.; Mannhaupt, G.; Berger, M.; Godau, M. (Hrsg.), Lernwerkstätten im Spannungsverhältnis zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 170-184.
- Tänzer, Sandra; Godau, Marc; Berger, Marcus; Liu, Meiling; Schulze, Hendrikje & Mannhaupt, Gerd (2020 angenommen): Was wirkt wirklich? Wie das Lernen in der Hochschullernwerkstatt zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte beiträgt. In: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hrsg.): Wirkung – Wirksam – Wirklich: Schulen unterstützen, aber wie? Bad Berka.
- Wahrig, Gerhard (1991): Wahrig. Deutsches Wörterbuch. Jubiläumsausgabe. Gütersloh/München: Bertelsmann Lexikon Verlag.

Marcel Veber

Mentalisierungsgestützte Lernwerkstattarbeit – Chancen für inklusionsbezogene Kooperationsprozesse

In diesem konzeptionellen Beitrag wird ein mentalisierungsgestütztes Lernwerkstattseminar vorgestellt. Mittels einer vernetzten hochschuldidaktischen Gestaltung von blended-learning-Anteilen und intensiver Reflexion u.a. anhand Säuglingsbeobachtung erhalten Studierende die Möglichkeit, sich für inklusive Kooperationsprozesse nachhaltig zu qualifizieren.

1 Einleitung¹

Nachhaltige Erziehungs- und Bildungsprozesse setzen – gerade aus inklusionspädagogischer Warte – tragfähige Beziehungen voraus. Kooperationsprozesse gelten als zentraler Bestandteil dieser Beziehungen, die nicht nur zwischen Lehrpersonen und Schülern stattfinden, sondern auch im Kontext von universitären Angeboten von großer Bedeutung sind. Auf dieser Basis wird hier eine Konzeption für Lernwerkstattarbeit vorgestellt, die auf dem psychoanalytischen Ansatz der Mentalisierung aufbaut und mittels Reflexion Kooperation erleichtern soll. Um diesem Ziel nachzugehen, wird folgender Weg beschritten: Zunächst werden die relevanten theoretischen Grundlagen beschrieben. Dem schließt sich die Seminarkonzeptvorstellung an. Abschließend werden ein Ausblick auf die Begleitforschung gegeben und Übertragungsmöglichkeiten projiziert.

2 Theoretische Grundlagen

Ausgangspunkt dieses Beitrags ist die von Schmude & Wedekind (2019, 42) ausführlich begründete Erkenntnis, dass Hochschullernwerkstätten Orte von und für reformpädagogische Arbeit allgemein sowie ein adäquater Rahmen für inklusionsorientierte Professionalisierungsprozesse im Besonderen sind. Inklusion mit dem ihr inhärenten Ziel der Partizipation stellt Lehrende sowie Studierende vor eine

¹ Für die Assistenz bei der Projektdurchführung sei Linda Potthoff herzlich gedankt.

besondere Aufgabe, da ein systemveränderndes Moment diesen Prozess kennzeichnet. Tradierte Kulturen, Strukturen und Muster eines selektiven Bildungssystems sind zu reflektieren und schrittweise zu verändern (vgl. Boban & Hinz 2017). Es bietet sich dabei ein prozessorientiertes Verständnis von Inklusion an, wie es bereits in der Arbeitsgruppe um Reiser – damals noch unter dem Label Integration – anhand der Theorie integrativer Prozesse vorgeschlagen wurde: Sie stellten fest, dass Prozesse integrativ sind, wenn Einigungen zustande kommen; Einigungen bedeuten den Verzicht auf die Verfolgung des „Anders-Seins“ (Klein u.a. 1987, 37-38). Es ist somit kein cut-off-Kriterium vorhanden, was überwunden werden müsste, um inklusiv zu handeln. Als Implikation für hochschuldidaktische Professionalisierungsprozesse sowie einer inklusionsorientierten Lernwerkstatt gewinnt daher Reflexion – gerade dem berufsbiografischen Ansatz folgend – an Bedeutung (vgl. Grummt & Veber 2019).

2.1 Reflexion

Reiser betont, dass die „*wichtigste* Dimension von Professionalität [...] *die* der Reflexivität [sei, M.V.], die auch Widersprüche im Selbstbild der Profession thematisiert“ (Reiser 1998, 49). Diese Aussage bezog er auf die Profession Sonderpädagogik im Zuge inklusionsbezogener Veränderungen, wobei es sich allgemein auch auf pädagogische Professionalisierungsprozesse übertragen lässt. Daher stellt sich die Frage, welche Reflexionsebenen angezeigt sind. Häcker warnt deutlich vor oberflächlicher Reflexion:

„Eine einseitig auf die Steigerung der Reflexivität der Lehrpersonen gerichtete Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die nicht zugleich eine Steigerung der Reflexivität der Institutionen betreibt, fordert personalisierende Tendenzen bzw. affirmiert bestehende Strukturen und begibt sich damit ihres kritischen Potenzials“ (Häcker 2017, 21).

Die Unterstützung von personalisierenden Tendenzen sowie Affirmation bestehender Strukturen sind nicht inklusionskompatibel, daher ist ein Operationalisierungsrahmen für inklusionsbezogene Reflexionsprozesse zu suchen. Ein etablierter Rahmen basiert auf der Theorie integrativer Prozesse. Darauf aufbauend hat Hinz (1993) eine Reflexionsfolie für Einigungsprozesse entwickelt (siehe Tabelle 1).

Inklusionsorientierte Einigungsprozesse finden statt, wenn Verschiedenheit und Gleichheit durch Reflexion in Balance gebracht werden. Die Einigungsprozesse erfolgen pendelartig zwischen Abgrenzung und Annäherung, was reflexiv auf miteinander verbundenen Ebenen geschieht: innerpsychisch, interaktionell, handlungsbezogen, institutionell, gesellschaftlich-normativ. Es werden Reflexionsräume über Kooperationsformen und -intensitäten erschlossen.

Tab. 1: Ebenen integrativer Prozesse und ihre Pole (Hinz, 1993, 53)

EBENE	POLE PROZESSE	VERSCHIEDENHEIT	BALANCE	GLEICHHEIT
		ABGRENZEN	EINIGUNG	ANNÄHERUNG
INNERPSYCHISCH		VERFOLGUNG	AKZEPTANZ	FIXIERUNG
INTERAKTIONELL		DISTANZIERUNG	DIALOG	SYMBIOSE
HANDLUNGSBEZOGEN		VERWEIGERUNG	KOOPERATION	VEREINNAHMUNG
INSTITUTIONELL		AUSSONDERUNG	GEMEINSAMKEIT	ANPASSUNG
GESELLSCHAFTLICH-NORMATIV		EXOTISIERUNG	NORMALISIERUNG	KOLONIALISIERUNG

2.2 Kooperative Prozesse

In diesem Band wird bezogen auf handlungsbezogene Prozesse hinsichtlich der Qualität und Intensität zwischen Kooperation und Kollaboration differenziert. Eine Differenzierung bietet u.a. Marvin (1987) an, die zwischen Koaktivität (Nebeneinanderarbeiten), Kooperation (zunehmend gemeinsam gestaltete Aktivitäten), Koordination (partielle Koordination von Tätigkeiten) und Kollaboration (Einigungen bezogen auf Ziele und Werte) unterscheidet. Das in diesem Artikel zugrunde gelegte Kooperationsverständnis ist kongruent zu der von Marvin angebotenen Definition von Kollaboration. Im Unterschied zu Marvin wird keine graduelle oder wertende Differenzierung zwischen Kooperation und Kollaboration vorgenommen. Das Kooperationsverständnis wird handlungsbezogen als Balance zwischen Verweigerung und Vereinnahmung interpretiert; es ist somit Ergebnis eines fortlaufenden Einigungsprozesses. Erinnerung sei, dass Kooperation nicht nur von der handlungsbezogenen Ebene gerahmt wird. Auch die weiteren Ebenen determinieren – durch ihre Interdependenz – Kooperationsräume und somit die Realisierung inklusiver Momente.

Für den (Handlungs-)Raum der Lernwerkstatt impliziert dies, dass gerade in inklusionsorientierten Professionalisierungsprozessen möglichst umfassend die verschiedenen Ebenen, auf denen Einigungen möglich sind, hochschuldidaktisch einbezogen werden, um nachhaltige und intensive Reflexionsprozesse zu ermöglichen. Diese Vielschichtigkeit ist eine lehr- als auch lernseitige Herausforderung. Ein Zugang zu intensiven Reflexionsprozessen bietet die pädagogische Adaptation der Mentalisierung.

2.3 Mentalisierung

Mentalisieren heißt, sich auf die *inneren Zustände* in sich selbst und im anderen zu beziehen. Mentalisierung ist ein spezifisches Konzept der Entwicklung von Repräsentanzen sowie der Trennung und des Bezogenseins zwischen dem Selbst und dem Anderen. Um kooperative Prozesse zu ermöglichen und auf Handlungsebene ein Balanceakt zwischen Abgrenzung und Annäherung zu erleichtern, bildet Mentalisierung ein notwendiges Element für vielschichtige Reflexion. Die Handlungen zwischen verschiedenen Individuen sind neben institutionellen und gesellschaftlich-normativen Ebenen auch von innerpsychischen und interaktionellen Prozessen reflexiv determiniert. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass Reflexion über Kooperation auch die mentalen Zustände der kooperierenden Personen wechselseitig einbeziehen sollte. Dies wird zumeist mit *Feinfühligkeit* und *Empathie* in Verbindung gebracht; Mentalisierung ist eng mit beiden Konstrukten verknüpft (siehe Abbildung 1).

Unter Feinfühligkeit werden meist spezifische Reaktionen seitens der primären Bezugsperson auf Mitteilungen des Säuglings verstanden, wobei durch diese Interaktion eine Reflexion der Verbindung des Verhaltens des Kindes mit dem der Bezugsperson begünstigt wird und zudem eine angemessene Reaktion wahrscheinlicher ist (vgl. Strauß 2014, 130). Aber auch in der Diskussion um professionelle pädagogische Beziehungen gibt es die Übertragung dieses Konstrukts. Feinfühligkeit bedeutet, „sich auf einen anderen Menschen einzustellen [...] Sie hilft dabei, Beziehungen förderlich zu gestalten – eine Grundlage für emotionales und kognitives Lernen“ (Staats 2014, 7). Feinfühligkeit kann somit Basis für Kooperation sowie emotionales und kognitives Lernen – sprich Erziehung und Bildung – sein. Empathie und Einfühlung wurden oftmals in nahezu gleicher Bedeutung verwendet. Aus psychoanalytischer Warte kann unter Empathie die Qualität der Objektbeziehung oder eines Selbstobjektes verstanden werden. Gerspach hat es für den pädagogischen Bereich zusammengefasst:

„Empathiefähigkeit [...] ermöglicht, M.V.] bewusste wie nicht-bewusste Beziehungsfällen zu erkennen, mit Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen [... M.V.] reflektiert umzugehen [... M.V.] Es bedeutet, unser Gegenüber aus dem, was es offen und verschleiert in Szenen von sich mitteilt, zu verstehen“ (2014, 186).

Somit kann mit Milch (vgl. 2014) Feinfühligkeit als Vehikel zur Realisierung von Empathie verstanden werden.

Zahlreiche Definitionen von Mentalisierung, deren Theorie Anfang der 1990er Jahre von Fornagy und Target entwickelt wurde (vgl. Taubner 2016, 9) und dessen Konstrukt fortlaufend weitergedacht wird (vgl. Brandl 2017, 334), liegen mittlerweile vor. Im Zuge dessen entwarf ein DFG-Netzwerk eine theoretisch fundierte Adaption für pädagogische Settings (siehe: <https://mented.de>). Men-

talisierung wird hier als Basis verstanden, auf der Feinfühligkeit und Empathie sich entfalten können. Im Folgenden wird sich an Gingelmaier (2016) orientiert:



Abb. 1: Mentalisierung – in Bezug zu Feinfühligkeit und Empathie

Mentalisieren ist sowohl kognitive als auch emotionale Leistung, welche intersubjektiv erworben wird (vgl. Kirsch 2016, 23). Nur in der Interaktion mit anderen Menschen und der darin erlebten Differenz zum Gegenüber sowie der Annäherung an den vermuteten emotionalen Zustand des anderen Menschen kann sich ein Individuum selbst erkennen. Mentalisierungsfähigkeit steht demnach in Abhängigkeit zu der erlebten Bindung, sodass sie dynamisch zu verstehen ist. Und dies betrifft nicht nur den frühkindlichen Bereich:

„Wenn der Psychotherapeut sich in die Gedanken, Intentionen und Affekte des Patienten hinein denkt und einfühlt, fördert er im Patienten ein Gefühl von Sicherheit, um etwas Neues zu wagen und mit dem Psychotherapeuten zu kooperieren. Mentalisieren fördert epistemisches Vertrauen“ (Brockmann und Kirsch 2015, 18).

Gleiches lässt sich auf Beziehungen in der Schule oder Hochschule übertragen. So ist bekannt, dass die Entfaltung kognitiver Potenziale untrennbar mit der emotional-sozialen Entwicklung verbunden ist.

Brandl (2017) hat aufbauend auf Teilfertigkeiten des Mentalisierens Schritte expliziert, die für Professionalisierungskontexte leitend sein können:

„1. Die Aufmerksamkeit für eigene und fremde mentale Zustände schärfen, 2. ein Gewahrsein multipler Perspektiven kultivieren und 3. die Mentalisierungsfähigkeit – vor allem in emotionalen Erregungszuständen – verbessern“ (2017, 334).

Hier wird der zirkuläre Schluss bezogen auf pädagogische Kontexte sowie die hochschuldidaktische Rahmung entsprechender Professionalisierungskontexte deutlich. Um die (Anbahnung und Ausdifferenzierung von) Mentalisierungsfähigkeit lernseits zu unterstützen, ist lehrseits genau diese Fähigkeit gefragt. Da diese Fähigkeit nicht punktuell erlernt werden kann, ist es notwendig, dies in Professionalisierungsangebote – hier in Lernwerkstattarbeit – einzubinden. Gingelmaier und Ramberg haben die weitreichende Bedeutung des Mentalisierungsansatzes für die Pädagogik, fokussiert auf die emotional-soziale Entwicklung sowie die Arbeit mit jungen Menschen, prägnant zusammengefasst:

„Mentalisieren in der Pädagogik bedeutet, die sozial-emotionale Entwicklung eines jungen Menschen aus dessen Perspektive zu betrachten, um pädagogische Interaktionen über professionelle Haltungen und Interventionen danach auszurichten. Das Verhalten des Kindes wird also über das Verstehen seiner mentalen Zustände und empirisches Entwicklungswissen interpretiert. Diese Reflexionen sind für Pädagogen handlungsleitend, was bedeutet, dass Reflexion somit letztlich als Form der angemessenen Reaktion innerhalb pädagogischer Interaktion zu verstehen ist“ (Gingelmaier und Ramberg 2018, 89).

Für den hier beleuchteten Rahmen können diese Ausführungen so übertragen werden: Der Mentalisierungsansatz bietet eine theoretische wie auch hochschuldidaktische Basis, um fundiert und tiefgreifend über Kooperation zu reflektieren. Vor allem für inklusionsorientierte Lernwerkstattarbeit wird dieses Moment relevant. Wie im Folgenden anhand eines Seminarkonzepts aufgezeigt wird, kann dadurch ermöglicht werden, Professionalisierungskonzepte entlang der Theorie integrativer Prozesse – konkretisiert auf pädagogische Kooperationen – didaktisch zu gestalten. Somit soll den Studierenden entlang des von Brandl aufgezeigten Dreischritts die Möglichkeit geboten werden, ihren individuellen Entwicklungsprozess mit Bezug zu ihrer späteren praktischen Arbeit theoretisch fundiert zu reflektieren. Damit werden neben theoretischen Inhalten und praktischen Handlungserfahrungen auch die für die pädagogische Arbeit relevanten Haltungen mit Blick auf das Wechselspiel von Nähe und Distanz hochschuldidaktisch einbezogen.

3 Säuglingsbeobachtung – mentalisierungsgestütztes Reflexionsangebot für Kooperationsprozesse

Die Einbindung psychodynamischer Ansätze in pädagogische Professionalisierungskonzepte ist nicht neu, sodass hierzu schon zahlreiche Erkenntnisse vorliegen. Auch liegen Erfahrungen zu mentalisierungsbasierten Lehrformaten für angehende Lehrpersonen vor. Mit Lernwerkstattangeboten wurden diese Zugänge

bislang kaum verbunden. Um diese Lücke zu schließen und die positiven Impulse von Lernwerkstattarbeit und Mentalisierung zu synchronisieren, wurde im Studienjahr 2018/19 in der *Lernwerkstatt Inklusion* der Universität Osnabrück ein neues Seminkonzept entwickelt und erprobt. Die Evaluation befindet sich aktuell in der Auswertung.

In Osnabrück wurde für inklusionsorientierte Professionalisierungsangebote ein Infusion-Modell (für das Lehramt Primarstufe und Sekundarstufe I) gewählt; angehende Lehrpersonen belegen ein inklusionsorientiertes Modul. Innerhalb dieses Lehrangebots ist das hier beschriebene Seminar als Wahl(pflicht)angebot verortet. Studierenden wird ermöglicht, sich einerseits grundlegende inklusionsrelevante Inhalte anzueignen und diese mit ihrem individuellen Professionalisierungsverlauf abzustimmen sowie andererseits Kulturen, Strukturen und Praktiken des Bildungssystems allgemein und konkreter pädagogischer Kooperationen zu reflektieren.

Um sich diesem Ziel zu nähern, wurde u.a. neben der Einbindung von szenischer Narration und Feldvignetten nach Prengel (2014) und der Selbst-Prozess-Reflexion mittels Lern-Land-Karten (angelehnt an: Dexel u.a. 2019 i.E.) der Zugang der Säuglingsbeobachtung für Lernwerkstattarbeit adaptiert. Säuglingsbeobachtung ist etablierter Bestandteil u.a. psychotherapeutischer Ausbildungsgänge. Diese Zugänge sind jedoch meist über einen längeren Zeitraum angelegt, sowohl hinsichtlich der jeweiligen Beobachtungen sowie des fokussierten Entwicklungszeitraums.

Aufgrund der Semester-Seminar-Struktur war daher eine Adaption notwendig. Diese Adaption wurde auch durch die von Brisch bekannt gemachte Form, die er als B.A.S.E.-Babywatching© (*Baby-Watching Against Aggression and Anxiety for Sensitivity for Empathy*) bezeichnet (Hollerbach & Brisch 2015), inspiriert. Das Programm wurde nicht direkt in die Arbeit der Lernwerkstatt übernommen, jedoch lieferte es hilfreiche Ansätze im Hinblick auf die Organisation der Besuche. Beim Ansatz von Brisch kommt ein Elternteil mit neugeborenem Kind im ersten Lebensjahr einmal pro Woche in eine Einrichtung (u.a. Schule) für 15-20 Minuten zu Besuch. Dort interagieren Elternteil und Kind in einem Stuhlkreis. In der Schule animiert die (fortgebildete) Lehrperson die jungen Menschen im Stuhlkreis zum genauen Beobachten und ihre Beobachtungen zu verbalisieren. Dabei wird der Fokus auf die (feinfühlig) Eltern-Kind-Interaktionen gerichtet. Des Weiteren wird ermuntert, sich empathisch in die Dyade einzufühlen, um zu erspüren, wie sich bzw. was Eltern und Kind jeweils fühlen. Im Sinne der Mentalisierung, auf die sich Brisch nicht bezieht, werden die Beobachtenden darüber hinaus angeregt, zu visualisieren, wie sie jeweils in der Eltern-Kind-Interaktion agieren und was sie fühlen würden. Somit wird der Bezug zur individuellen und gruppalen Entwicklung gerahmt.

Das Lernwerkstattseminar fokussiert als inhaltlichen Schwerpunkt die für Inklusion konstituierende Herausforderung hinsichtlich des lehr- und lernseitigen Umgangs mit inter- wie auch intrapersonaler Vielfalt inklusive des *Dekategorisierungskurses* und den Ambivalenzen für Lehrhandeln. Als durchgehende Reflexionsfolie werden den Studierenden die Ebenen integrativer Prozesse und ihrer Pole (siehe Tabelle 1) zur Reflexion angeboten. Der Ablauf des Seminars ist in Blöcke mit inhaltlichen Schwerpunkten unterteilt:

Einstieg & Theoretische Grundlagen (3 Sitzungen): Der Block startet mit einer Sitzung zur reflexiven Einordnung, in der die Studierenden ihre aktuelle Situation in Form von Lern-Land-Karten gestalten. Mittels dieser Visualisierungen wird ein Austausch hinsichtlich der eigenen Sicht auf Vielfalt – lehr- wie auch lernseits – angeregt. Es werden auch Grundlagen der Inklusionspädagogik wiederholt, das Seminarkonzept (v.a. inkl. blended-learning und Säuglingsbeobachtung) erläutert und eine Einführung in das Mentalisierungskonzept gegeben.

Exklusion in Inklusion (3 Sitzungen): Schwerpunkte in diesem Block sind gesamtgesellschaftliche Exklusionstendenzen (u.a. in Form von Pathologisierungen), die direkte Auswirkungen auf pädagogische Settings und gerade auf Kooperationsprozesse haben. Für die inhaltliche Arbeit stehen pro Sitzung ca. 60 Minuten zur Verfügung. Zu Beginn dieses Blocks startet auch die Säuglingsbeobachtung: Jeweils am Anfang der Sitzung kommt (insgesamt 10mal) ein Elternteil mit einem neugeborenen Kind in das Seminar. Hier ist ein Halbkreis aufgebaut und die Studierenden beobachten für 15-20 Minuten – unter Anleitung – die Eltern-Kind-Interaktion, um so ihre eigene Mentalisierungsfähigkeit zu schulen. Im Anschluss an jede Sitzung mit Säuglingsbeobachtung beantworten die Studierenden drei Fragen im Blended-Learning-Bereich:

1. Was hat Sie während der Beobachtung der Mutter-Kind-Interaktion besonders berührt?
2. Haben Sie in der Beobachtung etwas über den Umgang mit Kindern gelernt, was pädagogisch relevant sein könnte? Bitte hier das Gelernte ganz ausführlich beschreiben und die pädagogische Handlungsrelevanz ausführlich darstellen und begründen!
3. Welche Bedeutung hatte für Sie das vertiefende Seminargespräch? Welche Themen darin waren besonders relevant und wichtig für Sie?

Mittels dieser Fragen werden die Studierenden einerseits ermuntert, relevante Inhalte der Sitzung zu reflektieren, zu vertiefen und zu verknüpfen. Andererseits wird so der Mentalisierungsprozess, der jeweils durch die Säuglingsbeobachtung angeregt wird, fortgesetzt.

Bildung und Erziehung im frühkindlichen Bereich (3 Sitzungen): In diesem Block, in dem die Reflexion mittels nachbereitender blended-learning-Phasen sowie Säuglingsbeobachtung fortgesetzt wird, werden Erziehung und Bildung angesichts von neoliberalen Gesellschaftsbewegungen detailliert bearbeitet. Ein Schwerpunkt ist hier die eigene Sozialisation als Studierende, sprich als nutznießende Person von Exklusion, und der berufliche Auftrag als Lehrperson mit Bildungsungleichheiten ausgleichend umzugehen.

Diversitätssensible Bewertung und De-Kategorisierung (3 Sitzungen): Der *De-Kategorisierungsdiskurs* sowie ein verändertes Leistungsverständnis sind konstitutiv für inklusionssensible Veränderungen auf allen Ebenen (der integrativen Prozesse; siehe Tabelle 1). Diese Veränderungsprozesse werden hier u.a. bezogen auf Leistungsbewertung (zur schulischen Einordnung; vgl. Prengel 2016) fokussiert und detailliert – auch bezogen auf den eigenen Entwicklungsprozess (siehe Tabelle 1) – reflektiert. Die Säuglingsbeobachtung inkl. der Reflexion im blended-learning-Bereich wird hier fortgesetzt.

Abschluss & Übertrag (2 Sitzungen): In der vorletzten Seminarsitzung findet die letzte Säuglingsbeobachtung inkl. nachbereitender blended-learning-Phase statt. Zudem erfolgt die Erstellung von Lern-Land-Karten sowie ihrer Reflexion (im Plenum). In der letzten Sitzung wird die Gesamtreflexion über den Umgang mit Vielfalt auch mittels szenischer Narration und Feldvignetten (vgl. Prengel 2014) realisiert. Diese Übung mündet in einer Betrachtung des eigenen Entwicklungsverlaufs anhand der Ebenen integrativer Prozesse mit besonderem Fokus auf Kooperationsprozesse.

Durch die mentalisierungsgestützte Reflexionsarbeit anhand der Ebenen integrativer Prozesse wird es den Studierenden somit ermöglicht, gerade die Verbindungen der einzelnen Prozessebenen, die die Kooperation determinieren, zu beleuchten. Des Weiteren wird durch diese Lernwerkstattarbeit ein Beitrag zur inklusionssensiblen Professionalisierung der Studierenden für zukünftige Tätigkeit geleistet. Einerseits erhalten sie die Möglichkeit, ihre Mentalisierungsfähigkeit zu schulen. Andererseits können die eingesetzten Zugänge (Ich-Geschichten, Lern-Landkarten, Säuglingsbeobachtung...) später in ihrer eigenen pädagogischen Praxis eingesetzt werden.

4 Zusammenfassung – Ausblick

Im vorgestellten mentalisierungsbasierten Lernwerkstattseminar erhalten Studierende – angelehnt an die Theorie integrativer Prozesse – ein Angebot, in dem sie vielschichtig über inklusive Bildungsprozesse allgemein und Kooperationspro-

zesse im Besonderen reflektieren können. In der Evaluation werden verschiedene Datenquellen (Lern-Land-Karten im Prä-Post-Vergleich, Dokumentation des blended-learnings, Video-Mitschnitte der Säuglingsbeobachtungen) trianguliert. In diesem Seminar wurde ein Zugang der Säuglingsbeobachtung eingeflochten, um Mentalisierungsprozesse hochschuldidaktisch zu rahmen. Mit Blick auf die vorläufigen Erkenntnisse ließe sich auch eine Integration weiterer mentalisierungsbasierter Zugänge in die Lernwerkstattarbeit realisieren. Diese hochschuldidaktischen Alternativen in Praxis-Projekten zu beleuchten, wäre eine weitere Bereicherung für Reflexionsangebote im Lernwerkstattkontext.

Literatur

- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2017): Das Inklusionsverständnis und seine Bedeutung für die Entwicklung von Bildungsprozessen. In: Boban, Ines & Hinz, Andreas (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte*. Seelze: Klett, 32-51.
- Brandl, Sarah Yvonne (2017): Figurativ denken. Gruppenanalytische Perspektiven des Mentalisierens für pädagogische Professionalisierungsprozesse. In: *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik* 53 (4), 332-345. doi:10.13109/grup.2017.53.4.332.
- Brockmann, Jonas & Kirsch, Holger (2015): Mentalisieren in der Psychotherapie. In: *Psychotherapeutenjournal* 14 (1), 13-22.
- Dexel, Timo; Benölken, Ralf & Veber, Marcel (2019 i.E.): Diversity, Inclusion and the question of Mathematics Teacher Education – How do student teachers reflect a potential-related view? pre-conference-proceedings. Utrecht: Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (Abrufdatum: 05.01.2019).
- Gerspach, Manfred (2014): Das Projekt als curriculärer Anlass zu Fallverstehen und Selbstreflexion. In: Gerspach, Manfred; Eggert-Schmid Noerr, Annelie; Naumann, Timo & Niederreiter, Lisa (Hrsg.), *Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule. Theorie, Selbstreflexion, Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer, 179-199.
- Gingelmaier, Stephan (2016): Schwierige Beziehungsdynamiken mentalisieren. Familienberatung als Frühförderung eines Jungen, der auffälliges Verhalten zeigt. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* (2), 203–216.
- Gingelmaier, Stephan & Ramberg, Axel (2018): Reflexion als Reaktion. Die grundlegende Bedeutung des Mentalisierens für die Pädagogik. In: Gingelmaier, Stephan; Taubner, Svenja & Ramberg, Axel (Hrsg.), *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 89-107.
- Grummt, Marek & Veber, Marcel (2019): Kasuistische Analyse von Unterrichtsreflexionen. Ein neues Konzept der reflexionsorientierten, kasuistischen Lehrer_innenbildung in der Diskussion. In: *Pädagogische Horizonte* 3 (1), 63-77. Online unter: <https://paedagogische-horizonte.at/index.php/article/view/63/46> (Abrufdatum: 02.09.2019).
- Häcker, Thomas (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Berndt, Constanze; Häcker, Thomas & Leonhard, Tobias (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21-45.
- Hinz, Andreas (1993): Heterogenität in der Schule. Integration – interkulturelle Erziehung – Koedukation. Online unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-heterogenitaetschule.html> (Abrufdatum: 02.09.2019).
- Hollerbach, Jeannette & Brisch, Karl-Heinz (2015): Sekundäre Prävention von emotionalem Problemverhalten durch »B.A.S.E.« – Babywatching gegen Aggression und Angst zur Förderung von

- Sensitivität und Empathie«. In: Seifert-Karb, Inken (Hrsg.), *Frühe Kindheit unter Optimierungsdruck. Entwicklungspsychologische und familientherapeutische Perspektiven*. Gießen: Psychosozial-Verlag, 165-173.
- Kirsch, Holger; Brockmann, Josef & Taubner, Svenja (2016): *Praxis des Mentalisierens*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Klein, Gabriele; Kreie, Gisela; Kron, Maria & Reiser, Helmut (1987): *Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Marvin, Christine Ann (1987): *Consultation Services. Changing Roles for SLPs*. *Journal of Childhood Communication Disorders* 11 (1), 1-15.
- Milch, Wolfgang (2014): *Einführung, Empathie*. In: Mertens, Wolfgang (Hrsg.), *Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe* (4., überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer, 196-201.
- Prenzel, Annedore (2014): *Introspektion und Empathie in pädagogischer Ausbildung, Fortbildung und Forschung. Zur Arbeit mit szenischen Narrationen und Feldvignetten*. In: Gerspach, Manfred; Eggert-Schmid Noerr, Annelie; Naumann, Timo & Niederreiter, Lisa (Hrsg.), *Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule. Theorie, Selbstreflexion, Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer, 219-246.
- Prenzel, Annedore (2016): *Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrarbeit – „Formatives Assessment“ im inklusiven Unterricht*. In: Amrhein, Bettina (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 49-63.
- Reiser, Helmut (1998): *Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* (2), 46-54.
- Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (2019): *Lernwerkstatt(arbeit) zwischen pädagogischem Anspruch und strukturellen Rahmenbedingungen*. In: Baar, Robert; Feindt, Andreas & Trostmann, Sven (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 40-50.
- Staats, Hermann (2014): *Feinfühlig arbeiten mit Kindern. Psychoanalytische Konzepte für die Praxis in Kita und Grundschule*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Strauß, Bernhard (2014): *Bindung*. In: W. Mertens, Wolfgang (Hrsg.), *Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe* (4., überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer, 129-134.
- Taubner, Svenja (2016): *Konzept Mentalisieren. Eine Einführung in Forschung und Praxis* (2. Auflage). Gießen: Psychosozial-Verlag.

Verena Bedruna, Werner Hausmann und Franziska Trefzer

Reisen in Lernlandschaften. Die „Nürnberger Lernumgebung Religionsdidaktik: Schöpfung“. Empirische Einblicke – (Religions)Didaktische Ausblicke

Der Beitrag skizziert die theoretischen Grundlegungen der Nürnberger Lernumgebung und gibt einen kurzen Einblick in die praktische Umsetzung. Vor diesem Hintergrund werden die Ergebnisse einer Untersuchung dargestellt und reflektiert, welche sich mit Einschätzungen von Studierenden in der Lernumgebung in Bezug auf Qualitätsmerkmale für Lernwerkstätten (vgl. VeLW 2009) und „theologisch-religionspädagogische Kompetenz“ (EKD 2009) befasst.

1 Eine hochschuldidaktische Lernumgebung als Antwort auf die veränderte Lern- und Lebenswelt

Die viel beschworene Veränderung unserer Lebenswelt (Digitalisierung, neue Formen der Kommunikation, Wissen, das schneller denn je abgerufen und verifiziert werden kann) stellt auch und gerade die Lehrerbildung vor neue Herausforderungen und wird entsprechend fachlich diskutiert (vgl. z.B. Heinen & Kerres 2017; Huber 2018): Fachwissenschaftliche Gegenstände werden zunehmend komplexer und kumulativ unübersichtlicher, die Lebens- und Glaubenswelten der Schülerinnen und Schüler (SuS) verändern sich rasant. All dies und die damit zusammenhängenden vielschichtigen Umbruchprozesse verunsichern auch Studierende, was ein Umdenken erfordert, wenn es darum geht, zukünftige Lehrkräfte kompetent werden zu lassen.

Als eine Antwort hierauf sind in der universitären Lehrerbildung offene Lernformen feststellbar, wie z.B. Lernwerkstätten oder Lernumgebungen (vgl. Brügelmann in Coelen & Müller-Naendrup 2013; Hagstedt o.J.; Gottein 2016). Wenngleich solche Lernformen in der Schule nicht neu sind, so ist deren Einzug in die Lehrerbildung durchaus ein Gegenentwurf zu klassischen Seminar- und Vorlesungsmodellen und nach wie vor im *status nascendi*. Die wachsende Bedeutung eines konstruktivistischen Lernverständnisses (vgl. u.a. Siebert 2003; Mendl 2005) befördert und begünstigt solche „alternativen“ Lehr- und Lernformen.

Deshalb wurde in den vergangenen Jahren an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des evangelischen Religionsunterrichts eine fachdidaktische Lernumgebung konzipiert, evaluiert und fortan weiterentwickelt (vgl. Bedruna & Haußmann 2015). Damit soll Lehramtsstudierenden der evangelischen Theologie ein selbstgesteuerter Kompetenzerwerb ermöglicht werden, bei dem besonderer Wert auf kollaboratives Arbeiten gelegt wird. Die „Nürnberger Lernumgebung Religionsdidaktik“ ist der Versuch, „theoretisches Wissen“ in Theorie-Praxis-Kontexte zu überführen (vgl. Stadler-Altman 2018). Studierende sollen sich in einer doppelten Rolle erleben können, als Lernende, die fragend lernen und als Lehrende, die dies später ebenso bei SuS initiieren sollen. Pate stand bei der Entwicklung auch John Dewey, der um die Bedeutung von Lernarrangements weiß:

„Wir erziehen niemals unmittelbar, sondern mittelbar, und zwar durch das Mittel der Umgebung. Worauf es ankommt, ist, ob wir einer zufälligen Umgebung das Werk überlassen oder eine besondere Umgebung für diesen Zweck schaffen.“ (Dewey 2000, 35).

Innerhalb der Lernumgebung bilden Religionspädagogik und Fachdidaktik das Fundament, andere theologische Bezugswissenschaften kommen in ihrer Relevanz für die unterschiedlichen Phänomene ebenso in den Blick wie z.B. entwicklungspsychologische oder schulpädagogische Aspekte. Als übergreifendes Rahmenthema wurde „Schöpfung“ deshalb gewählt, weil es in allen theologischen Teildisziplinen vielfältige Ansatzpunkte bietet, aber unter fachdidaktischer Betrachtung zu einem spannungsvollen „Weggeflecht“ zusammenwächst. Dennoch ist der angestrebte Kompetenzerwerb in erster Linie auf didaktische Aspekte ausgerichtet und nicht auf Schöpfung selbst.

Durch die eigenständige, aber gleichwohl impulsgeleitete Auseinandersetzung mit (gekürzten) Originaltexten aus Bereichen der Fachwissenschaft, Fachdidaktik und unterrichtlich-praktischer Methodik, aber auch „fachfremden“ Medien und Materialien (z.B. Bilder, Clips, Websites, ...) ¹ versteht sich diese Lernumgebung als eine fach- und hochschuldidaktische „Werkstatt“, in der letztlich eine „theologisch-religionspädagogische Kompetenz“ (EKD 2009) gewonnen werden kann. Allerdings sind die Begriffe *Lernumgebung* oder *Lernlandschaft*, wie Büttner & Mendl (2012) deutlich machen, durchaus erklärungsbedürftig, denn gerade die „Lernlandschaft“ suggeriert ein blühendes, ja fast paradiesisches Umfeld, in dem man sich bewegt (vgl. a.a.O., 39). Nach Reinmann-Rothmeier & Mandl ist eine Lernumgebung „in einem engeren Sinne das Arrangement von Lernmethoden, Lernmaterialien und Medien“ (Reinmann 2005, 126), das die Ganzheit des Lehr-/Lern-Prozesses in den Blick nehmen möchte.

¹ Vgl. https://www.evrel.phil.fau.de/files/2019/09/Lernumgebung_Lernwege-Übersicht-mit-Thementabelle.pdf

Die „Nürnberger Lernumgebung Religionsdidaktik: Schöpfung“ bietet im Sinne konstruktivistischen Lernens Möglichkeiten für einen Kompetenzerwerb, indem sich das theoretische Wissen stets in „praktischen“ Kontexten („Reisen in Lernlandschaften“) bewähren muss, um es zu einem Werkzeug zukünftiger Lehrkräfte werden zu lassen.

Der konstruktivistischen Auffassung, dass man sich die Welt selbst konstruiere (vgl. Brügelmann in Coelen 2013, 41) wird zum „Ausgleich“ das Moment der Kollaboration entgegengesetzt. Im Wechselspiel von Assimilation und Akkommodation erfahren sich die Studierenden in einem Tandem als Lernende, für die Diskurs, Austausch und Problemlösestrategien Möglichkeiten und Herausforderungen zugleich sind:

„Das, was gelernt wird (...) ist ein inhaltlicher, gegenständlicher Bezug, der aufgenommen, sozusagen referiert wird. Auf Bildung bezogen geht es um eine produktive Seite des Lernens: die Verwandlung dieser Bezüge im Sinne des Schaffens von (neuer) Wirklichkeit, in diesem Fall die Aneignung und der Erwerb von neuen bzw. die Vertiefung von Kompetenzen.“ (Leonhard 2014, 11).

Im Unterschied zu vielen Konzepten von Lernwerkstätten oder Lerntheken, in denen Material in möglichst freier Form dargeboten wird, sind die Materialien, Impulse und Aufgabenstellungen in dieser Lernumgebung eingebunden in einen Lernweg, der selbst didaktisch durchstrukturiert ist:

Jeder Lernweg entfaltet sich vom „Ausgangspunkt“ startend in „Lernebenen“, die einen ersten großen Erfahrungsraum der Reise darstellen, geht über zu einer „Sehenswürdigkeit“, deren Bezug zum Ausgangspunkt bereits gewisser „Reiseerfahrungen“ bedarf und keinesfalls immer „auf dem Weg liegt“, hin zu „Didaktisch-methodischen Erfahrungsfeldern“, um schließlich die Reise in einem „Rückblick“ enden zu lassen. Dazwischen bahnen sich immer wieder – wie kleine Querstraßen – „Didaktische Vertiefungen“ ihren Weg, welche die Vernetzung mit dem zentralen Anliegen ermöglichen.² Auf den einzelnen Etappen des „Weges“ erfolgt – in verschiedenen Variationen – eine Bezugnahme, Hereinnahme und Aufnahme, grundlegender fachdidaktischer Fragestellungen, Phänomene und Erkenntnisse. Fragen, Wissen und Verstehen bleiben damit keine Sackgassen, sondern werden zu Kreuzungen mit vielen möglichen Fortführungen.³

2 Exemplarisch dazu: <https://www.evrel.phil.fau.de/files/2019/09/Routenplaner-Kleidung.pdf> und <https://www.evrel.phil.fau.de/files/2019/09/Reiseführer-Kleidungskurz.pdf>

3 Eine etwas ausführlichere Beschreibung der Lernumgebung findet sich bei Bedruna & Haußmann (2015) und: <https://www.evrel.phil.fau.de/files/2019/09/Lernumgebung-Einführungsmaterial-mit-Link.pdf>

2 Befunde aus der empirischen Begleitforschung

Ob und inwieweit man den intendierten Zielsetzungen der Nürnberger Lernumgebung in der Praxis nahekommt, wurde in einer ausführlichen empirischen Begleitforschung untersucht.⁴ Leitend war dabei die übergeordnete *Forschungsfrage* „Welche Einschätzungen haben Studierende, die in der Lernumgebung lernen, in Bezug auf die Qualitätsmerkmale für Lernwerkstätten (VeLW 2009) und die theologisch-religionspädagogische Kompetenz (EKD 2009)?“ Im Einzelnen ergaben sich hierbei folgende Fragen:

- Gibt es einen persönlichen Kompetenzzugewinn durch die aktive Auseinandersetzung mit den Lernwegen?
- Erreichen die Seminarteilnehmenden ihre selbstgesetzten Lernziele?
- Können die Qualitätsmerkmale (vgl. VeLW 2009) in der Lernumgebung umgesetzt werden?
- Inwiefern trägt die Lehrveranstaltung zum Erwerb der „theologisch-religionspädagogischen Kompetenz“ (EKD 2009) bei?
- Wie werden die Nichtpräsenz Sitzungen im Blended Learning von den Studierenden im Tandem genutzt?
- Wird das Lernen in der Lernumgebung als nachhaltiges Lernen wahrgenommen?

Für die Erhebung (vgl. Benesch & Raab-Steiner 2015; Pirner in Pirner & Rothgangel 2018) und Auswertung der Daten wurde ein *MixedMethods Design* (vgl. Baur u.a. 2017, 46ff.) gewählt⁵.

Quantitative Ergebnisse wurden im Rahmen der deskriptiven Statistik in Form verschiedener Tabellen und Grafiken dargestellt (vgl. Roth in Pirner & Rothgangel 2018, 173f). Das qualitative Material aus Leitfaden-Interviews⁶ wurde mittels induktiver Kategorienbildung analysiert (vgl. Mayring 2015, 61ff). Um eine Daten-Triangulation vorzunehmen, wurde anschließend eine deduktive Kategorienanwendung (ebd.) am gesamten Material durchgeführt⁷.

⁴ Einige der Ergebnisse finden sich auf dem Poster, das bei der Tagung in Brixen vorgestellt wurde: <https://www.evrel.phil.fau.de/files/2019/09/Trefzer-Poster-Lernumgebung.pdf>

⁵ Die verschiedenen Items und Skalen ergeben sich daraus, dass auch Evaluationsmaterialien miteinbezogen wurden, die ursprünglich nicht für eine empirische Forschung angelegt waren. In den Fragebögen wurde durchgehend eine 4-stufige Skala (Lehre an der FAU, Qualitätsmerkmale für Lernende (vgl. VeLW 2009) verwendet, bei Einschätzungen zur „theologisch-religionspädagogischen Kompetenz“ (EKD 2009) und zum Lernprozess und Lernerfolg eine 6-stufige Skala.

⁶ Interviews WS 18/19, n=10

⁷ <https://www.evrel.phil.fau.de/files/2019/09/Kodierleitfaden.pdf>

Tab. 1: Übersicht Fragebögen

	Stichprobe	offene Fragen	Geschlossene Fragen	Skalen
Fragebogen 1 ⁸ , WS 18/19	n=17	4	11	1 (4-stufig) 1 (6-stufig)
Fragebogen 2, WS 18/19	n=14	1	2	3 (4-stufig) 1 (6-stufig) 1 Ordnungsskala: Wichtigkeit
Fragebogen 3, WS 18/19	n=19	3	7	1 (4-stufig) 1 (6-stufig)
Fragebogen ⁹ , WS 16/17 und 17/18	n=16	3	5	5 (4-stufig) 2 (6-stufig) 1 (Ordnungsskala, Wichtigkeit)

Tab. 2: Übersicht Evaluationsbögen

Semester	Stichprobe Evaluationsbogen 1 (Lernweg B1)	Stichprobe Evaluationsbogen 2 (verschiedene Lernwege)	Items: durchgängig 11 Skalen (-5, stimme gar nicht zu bis +5, stimme voll zu, 11-stufig)
WS 15/16	n=18	n=17	
WS 16/17	n=10	n=12	
WS 17/18	n=23	n=21	
WS 18/19	n=22	n=20	

2.1 Kompetenzerwerb

Die Lernumgebung Fachdidaktik Religion hat es sich zur Aufgabe gemacht, die Studierenden im Blick auf die zwölf Teilkompetenzen des EKD-Konzepts einer *theologisch-religionspädagogischen Kompetenz* (vgl. EKD 2009) immer wieder in Suchbewegungen zu versetzen, um einen Äquilibrationsprozess anzustoßen, der bereits vorhandene Kompetenzen erfahrbar werden lässt, wodurch die Motivation für anknüpfende Assimilations- und Akkomodationsprozesse steigt. Die Frage „Inwiefern trägt die Lernumgebung *Religionsdidaktik: Schöpfung* zum Erwerb der theologisch-religionspädagogischen Kompetenz bei?“¹⁰ erbrachte folgendes Ergebnis:

⁸ Zusätzliche Items zur Fallerhebung nicht in Tabelle aufgeführt.

⁹ Zusätzliche Items zur Fallerhebung nicht in Tabelle aufgeführt.

¹⁰ 6=trägt sehr gut bei; 1=trägt nicht bei

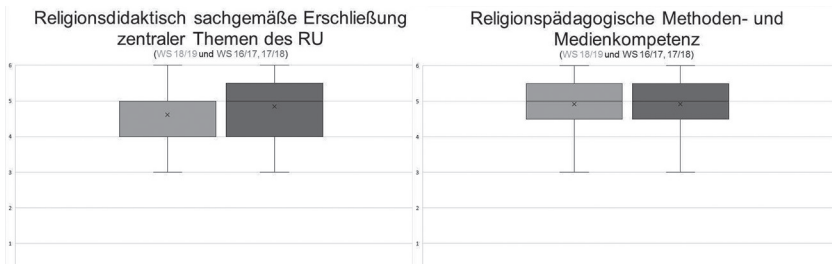


Abb. 1: Beitrag der Lernumgebung zum Erwerb didaktischer Kompetenzen

Auffällig ist, dass alle Kennzahlen des Boxplots deutlich in der positiven Hälfte der Skala angesiedelt sind; die Mehrheit der Studierenden ist also der Meinung, dass das Lernen in der Lernumgebung gut bis sehr gut sowohl zur sachgemäßen Erschließung als auch zum Methoden- und Medienkompetenz innerhalb des EKD-Konzeptes beigetragen hat (siehe Abb.1). Zwar erkennen nur 36,8% der Studierenden¹¹ die vorrangige Präsenz von fachdidaktischen Inhalten innerhalb der Lernwege, dennoch sind 69,2% der Studierenden¹² der Meinung, dass sie aus der Lernumgebung einen größeren Nutzen für die Berufspraxis ziehen, als aus anderen didaktischen Lehrveranstaltungen ihrer Fächergruppe.

2.2 Zufriedenheit

„Wie zufrieden bist du mit der Lehrveranstaltung ‚Religionsdidaktik: Schöpfung‘ mit deinem Lernprozess in der Lehrveranstaltung?“ Auf diese Frage antworteten 87,5% der Studierenden¹³, dass sie mit ihrem Kompetenzerwerb in der Lernumgebung zufrieden seien; im Vergleich dazu sind nur 72,4%¹⁴ eher zufrieden mit der Lehre an der FAU im Allgemeinen. 60% der Studierenden¹⁵ bevorzugen Lehrveranstaltungen in Seminarform, da die Möglichkeit zum Dialog, zum Fragen stellen, zur Vertiefung der Inhalte und zur Arbeit in Gruppen besteht; zudem seien Seminare durch Praxisnähe und eine gute Atmosphäre gekennzeichnet.

2.3 Selbstständigkeit

70% der Studierenden¹⁶ nennen den „hohen Anteil an Selbststudium und Selbstverantwortung“ als einen von drei wichtigen Unterschieden der Lernumgebung zu anderen Lehrveranstaltungen; dabei schätzen sie das selbstständige und selbst-

11 WS 18/19, Fragebogen, n=19

12 WS 16/17, 17/18, Fragebogen, n=16

13 WS 16/17, 17/18, 18/19, Fragebogen, n=32

14 WS 16/17, 17/18, 18/19, Fragebogen, n=29

15 WS 16/17, 17/18, 18/19, Fragebogen, n=29

16 WS 18/19, Interviews, n=10

verantwortliche Lernen in der Lernumgebung. Etwa zwei Drittel der Befragten bestätigen im Bereich von +3 bis +5, dass sie „das eigenständige Arbeiten sehr genossen“ hätten¹⁷.

Es konnte auch beobachtet werden, wie die Studierenden Verantwortung für ihren Lernweg übernehmen, indem sie einen konkreten Zeitplan erstellen, strukturiert oder kleinschrittig vorgehen, Schwerpunkte setzen, Aufgaben mit ihrem Partner bzw. ihrer Partnerin aufteilen und diese gewissenhaft bearbeiten.

2.4 Ganzheitliche dialogische Struktur

Lernen vollzieht sich in einem Geflecht aus den klassischen psychologischen Dimensionen der Kognition, Motivation, Emotion und sozialer Interaktion (Reinmann 2005, 39ff.), was oft nur theoretisch und analytisch trennbar ist. Eine bloße Aneinanderreihung von Fakten oder Fragestellungen ließe diese Komponenten unberücksichtigt und damit einhergehend wäre die motivationale Lage vergleichbar mit jeder beliebigen Vorlesung oder einem Seminar, das auf konventionelle Aneignung setzt. Deswegen macht es sich die Lernumgebung zur Aufgabe, von den Rezipienten her zu denken und zugleich durch eine jeweils konstruierte Rahmenhandlung die Lerngegenstände so zu situieren, dass die affektiv-emotionale Dimension des Lernens ebenso wie die kognitive Berücksichtigung findet. Von daher erfährt jeder Aspekt der Schöpfungsthematik eine Einbettung in einen narrativen Gesamtkontext, der eine emotionale Verknüpfung anbahnt. Gerade die soziale Interaktion als „Aktivitätssystem“ im Tandem kann dies verstärken: „Es geht um geteiltes Wissen und darum, dieses Wissen durch Partizipation und Ko-Konstruktion zu verbessern.“ (Reinmann 2005, 69). Die Bedeutsamkeit der dialogischen Arbeit im *Tandem* zeigen sowohl die Auswertungen der quantitativen und qualitativen Daten sowie die Ergebnisse der Seminarevaluation: „Die Arbeit in einem Tandem halte ich für extrem wichtig“ wird in allen Jahrgängen von mehr als zwei Dritteln der Studierenden¹⁸ im Bereich +3 bis +5 angesiedelt. Kommunikation wird dann zu einem besonderen Merkmal in Lernprozessen, wenn der bewusste und zielgerichtete Austausch über gemeinsame „Reiseerfahrungen“ im Kontext der RL-Bildung, die „Religionspädagogische Diskurskompetenz“ (EKD) fördert, weil die Rolle von Fragenden immer mit der von Antwortgebenden wechselt. Dies fördert auch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Ansätzen und Lösungswegen.

17 WS 17/18, verschiedene Lernwege, n=21; WS 18/19, verschiedene Lernwege, n=20; Skala: -5=stimme gar nicht zu; 5=stimme voll zu.

18 Evaluationsbögen WS 15/16, WS 16/17, WS 18/19, n=10-23; Interviews WS 18/19, n=10

2.5 Reflexion

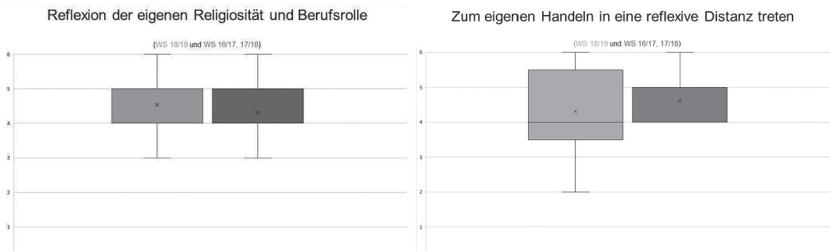


Abb. 2: Beitrag der Lernumgebung zur Reflexionsfähigkeit

Die Studierenden reflektieren ihren Lernprozess allein (z.B. beim Rückblick auf den Lernweg), im Tandem und in der Seminargruppe während Präsenzsitzungen (z.B. bei der Vorstellung der begangenen oder konzipierten Lernwege). Hinsichtlich des Erwerbs der Fähigkeit zur „Reflexion der eigenen Religiosität und Berufsrolle“ sowie derjenigen „Zum eigenen Handeln in eine reflexive Distanz treten“ zeigen sich deutliche Zustimmungswerte¹⁹.

80% der Studierenden²⁰ nutzen das vorstrukturierte individuelle Lerntagebuch²¹ zur Reflexion und sind mit diesem zufrieden; es erweist sich als guter Begleiter im Lernprozess, sodass dieser besser wahrgenommen und nachvollzogen werden kann. Gerade der Wechsel von Präsenzphasen und der eigenständigen Arbeit im Tandem wird von den Studierenden positiv wahrgenommen und fördert anscheinend das selbstständige und eigenverantwortliche Lernen.

2.6 Ziele und Zieltransparenz

70% der Studierenden²² machten die Erfahrung, dass es oft kein eindeutig richtiges oder endgültiges Ergebnis bei der Bearbeitung der Lernwege gibt. Selbst innerhalb eines Tandems gab es oftmals unterschiedliche Sichtweisen und Lösungen. Kann oder muss ein Lernweg eine klare Zieltransparenz vorweisen, um als guter Lernweg angesehen zu werden? 31,56% der Teilnehmenden²³ sind zufrieden und 52,63% eher zufrieden mit ihrem Lernprozess in der Lernumgebung, obwohl die Zieltransparenz bei gleichbleibenden Bedingungen für die Studierenden von WS 15/16 bis WS 18/19 abnimmt.²⁴

19 WS 16/17 + 17/18, Fragebogen (n=16); WS 18/19, Fragebogen (n=14), Skala: 6=trägt sehr gut bei; 1=trägt nicht bei

20 WS 18/19, Interviews, n=10

21 <https://www.evrel.phil.fau.de/files/2019/09/Persönliches-Lerntagebuch-Lernumgebung.pdf>

22 WS 18/19, Interviews, n=10

23 WS 18/19, Fragebogen, n=19

24 vgl. Evaluationsbögen WS 15/16 bis 18/19, n=10-23

Um im Bild der Reise zu bleiben: Das Reiseziel muss nicht von vorneherein bekannt sein (Es erschließt sich für das Tandem nur bedingt durch den zur Verfügung stehenden Routenplaner oder eine pointierte Kurzbeschreibung.), damit die Reisenden ihren Weg als gewinnbringend einschätzen.

Die Lernwege eröffnen die Möglichkeit, sich entsprechend eigener Interessen zu vertiefen und bewirken somit einen individuellen Lernprozess mit persönlich relevanter Zielsetzung.

2.7 Nachhaltigkeit

85,7 % der Studierenden²⁵ sind der Meinung, dass das Lernen in der Lernumgebung nachhaltiger ist als in anderen Lehrveranstaltungen am Campus; 61,54%²⁶ stufen ihren Kompetenzerwerb in der Lernumgebung (im Vergleich zu anderen didaktischen Lehrveranstaltungen ihrer Fächergruppe) höher ein. Exemplarisch zeigt dies das Zitat einer ehemaligen Teilnehmerin:

„Die Tiefe der Themen hat mich überrascht, also fachwissenschaftliche, philosophische und didaktische Fragen und Zugänge, die ich dadurch endlich mal aufeinander beziehen konnte. Dadurch war es ein Beitrag zur professionellen Arbeit als Lehrerin.“

Der Faktor Nachhaltigkeit scheint nicht allein auf eine bessere Verknüpfung der Lerninhalte in der Lernumgebung zurückzuführen zu sein, weil diese von den Befragten²⁷ mehrheitlich nicht bestätigt wurde (53,85%: „trifft eher weniger zu“, 46,15%: „trifft voll und ganz zu“ sowie „trifft zu“. Keine Nennung gab es bei „trifft nicht zu“.)²⁸

Eine größere Rolle dürften hingegen positive Erfahrungen mit dem Lernen in der Lernumgebung spielen, sowie das selbstständige Lernen im Tandem, die z.T. ungewöhnlichen Zugänge. Inwieweit der narrative Kontext bedeutsam ist, ist eine interessante Frage, die noch zu untersuchen wäre.

2.8 Fragen und Impulse

Dass neue Erkenntnisse und Antworten nachhaltig gewonnen werden, konnte im letzten Punkt gezeigt werden. Gleichzeitig möchte die Nürnberger Lernumgebung die Studierenden aber auch in eine fragende Haltung bringen.

25 Fragebogen an ehemalige Seminarteilnehmende WS 16/17 + WS 17/18, n=16: „Findest du, dass dein Lernen in der Lernwerkstatt ‚Religionsdidaktik: Schöpfung‘ nachhaltiger war, als dein Lernen in anderen Lehrveranstaltungen?“

26 Fragebogen an ehemalige Seminarteilnehmende WS 16/17, WS 17/18, n=16

27 Fragebogen an ehemalige Seminarteilnehmende WS 16/17 + WS 17/18

28 Verwendete Skalierung: trifft voll und ganz zu (1) - trifft zu (2) - trifft eher weniger zu (3) - trifft nicht zu (4)

Auch dies scheint der Fall zu sein, denn 90% der Studierenden²⁹ entwickeln eigenständig Fragen während sie die Lernwege bearbeiten. Darüber hinaus schätzen es die ehemaligen Teilnehmenden³⁰ weit überwiegend so ein, dass es ihnen nach dem Besuch der Lehrveranstaltung leichter fällt, Fragen zu stellen.

Die Entwicklung einer Fragehaltung sowie das Aufnehmen von Impulsen wird von den Teilnehmenden als wichtige Kompetenz erkannt, denn als wichtigste Kompetenzen bei der Bearbeitung der Lernwege werden das „Entdecken der übergreifenden Perspektiven von Fragen über die Grenzen von Unterrichtsfächern oder wissenschaftlichen Disziplinen hinweg“ sowie das „Aufnehmen von Lernimpulsen und deren Weiterentwicklung entsprechend der eigenen Interessen“ genannt.³¹

2.9 Zwischenfazit

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung lassen insbesondere vier Aspekte zutage treten, welche die Einschätzung der Studierenden im Blick auf das Lernen in der Lernumgebung maßgeblich bestimmen:

1. Der (fachdidaktische) *Kompetenzerwerb* wird von den Lernenden erkannt und als zufriedenstellend erlebt.
2. Die *Freiräume* – sowohl bedingt durch das Konzept des Blended Learnings als auch in den Lernwegen selbst – sorgen für eine hohe Motivation, weil diese Selbstständigkeit ermöglichen und provozieren, die Selbstwirksamkeit erfahrbar macht und wiederum Zufriedenheit schafft.
3. Das Lernen in *Beziehungen* (Tandem) nötigt zur Interaktion und zum kollaborativen Arbeiten) und fördert damit gleichzeitig die Reflexion. Die Dinge durchdrungen zu haben, stellt sich auch als Notwendigkeit dar, wenn anderen eigene Reiseerfahrungen oder -konzepte präsentiert werden sollen.
4. Letztlich scheint auch die *Intensität* der Lernerfahrungen eine Rolle zu spielen, auf die u.a. auch deren Nachhaltigkeit zurückgeführt werden kann. Im Wesentlichen dürfte es aber das Arrangement der Lernumgebung als solches sein, das einen Kontrast zum üblichen Programm in der Universität darstellt: „Uni ist sonst leider nicht so.“ (Zitat einer Teilnehmerin)

29 WS 18/19, Interviews, n=10

30 Fragebogen WS 16/17 + 17/18, n=13; Fragebogen WS 18/19, n=19: „Durch den Besuch der Lehrveranstaltung fällt es mir leichter nachzufragen, wenn ich etwas nicht verstanden habe.“

31 WS 18/19, Seminarevaluation, n=20

3 Perspektiven

Gegenwärtig sind auch religionspädagogische Seminare in der Lehrerbildung kaum noch homogene Lerngruppen; stattdessen lässt sich eine große Bandbreite konstatieren, z.B. hinsichtlich der religiösen Sozialisation, der Glaubensüberzeugungen, der Frömmigkeitsstile. Doch gerade die gemeinsame Arbeit von Studierenden aus verschiedensten Kontexten oder mit unterschiedlichster Prägung im Blick auf ein gemeinsames Ziel in einer gestalteten Lernumgebung könnte die unterschiedlichen Voraussetzungen zu einer echten Lernchance werden lassen:

„Konstruktive Wege sind unsere Chance, etwas für uns zu lernen, weil wir eigene Wege gehen. Damit eröffnen sich uns Erfahrungen. Sie bieten die Möglichkeit, als Akteur (learning by doing), als Teilnehmer (Verständigungen über die eigenen Voraussetzungen), als Beobachter (sich und andere sehend und reflektierend) zu lernen.“ (Reich 2013).

Wer nicht nur beobachtet, sondern in einer Lernumgebung teilnehmend bzw. teilhabend wird (z.B. in Tandems), kann sich auch als Akteurin oder Akteur wahrnehmen, von der bzw. dem andere etwas lernen können und damit Wertschätzung erfahren.

Kooperatives und kollaboratives Lernen (z.B. im Tandem oder in einer Gruppe) sollten zum festen Bestandteil der Lernkultur werden (vgl. Konrad & Traub 2009, 79). Lernende erzielen in kooperativen Lernprozessen bessere Ergebnisse im Bereich des Wissenszuwachses im Vergleich zu individuellem und kompetitivem Lernen (vgl. Sternbauer in Roithmayr 2014, 20). Kooperationsfähigkeit ist im Studium auch deswegen zu lernen, fördert Kooperation doch Empathie und die Fähigkeit zuzuhören (vgl. Herold & Herold 2013, 245), was im späteren Berufsalltag einer Lehrkraft essenziell ist.

Neben der Einrichtung von Lernumgebungen oder Lernwerkstätten brauchen Studierende auch Seminare, die sie an diese Art des Lernens heranführen (vgl. Holub in Kelkel & Peschel 2018, 216). Eine hochschuldidaktische Lernwerkstatt oder Lernumgebung sollte immer folgende Punkte berücksichtigen: Reflexivität, Handlungsorientierung, Sozialraum, Netzwerkorientierung und Zielorientierung (vgl. Stadler-Altman in Kelkel & Peschel, 2018, 241). Es bedarf aktiver Lernbegleitung durch das Initiieren und Begleiten, das Setzen von Impulsen, die Schaffung einer Informations- und Kommunikationsplattform, sowie die „strukturelle Verankerung der jeweiligen Arbeitseinheit mit Metareflexionen und theoretischen Diskursen“ (a.a.O., 242). Dazu bedarf es in Lernumgebungen neben der Offenheit, eine gewisse Art der Strukturierung, die durch personale Bedingungen, die Aufgabenwahl, eine Anreizstruktur und einen organisatorischen Rahmen gekennzeichnet ist (vgl. Konrad & Traub 2009, 77f.).

Abschließend lässt sich festhalten, dass Konzeptionen wie die „Nürnberger Lernumgebung Religionsdidaktik: Schöpfung“ einen wichtigen Beitrag zum ei-

genständigen und selbstbestimmten Lernen liefern und somit zu einer kompetenzorientierten Hochschuldidaktik beitragen. Universitäre Lernumgebungen oder Lehrwerkstätten sind eine Antwort auf die wachsende Heterogenität unter Studierenden. Hochschuldidaktik sollte also vermehrt offene Formen des Lernens ermöglichen, bei denen die Lehrperson stärker eine begleitende und anregende Funktion (Diskussion und Reflexion) hat und bei Fragen oder Problemen zur Verfügung steht.

Lernen an Universitäten wird derzeit oft als verschult beschrieben. Lernumgebungen und das ihnen zugrundeliegende konstruktivistische Lernverständnis geben Studierenden hingegen die Möglichkeit, ihr Lernen zu steuern und zu reflektieren sowie sich als kompetente und eigenständige Lernende zu erfahren; dies eröffnet ihnen die Chance, eine „umfassende pädagogisch-didaktische Kompetenz“ (Rosen in Büttner u.a. 2012, 21) zu entwickeln.

Literatur

- Baur, Nina; Kelle, Udo & Kuckartz, Udo (2017) (Hrsg.): *Mixed Methods*. Sonderheft 57/2017 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Bedruna, Verena & Haußmann, Werner (2015): *Reisen in Lernlandschaften*. Lernwerkstatt: Fachdidaktik Religion: „Schöpfung“. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 14 (2015), H.2, 125-143. Online unter: <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-201502a/13.pdf> (Abrufdatum: 09.07.2019)
- Benesch, Michael; Raab-Steiner, Elisabeth (2015): *Der Fragebogen*. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung, 4. Auflage, utb facultas, Wien.
- Brügelmann, Hans (2013): *Labor oder Werkstatt? – Persönliche Einsichten aus 40 Jahren Lernen und Lehren in der Pädagogik*. In: Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (Hg.), *Studieren in Lernwerkstätten, Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung*, Wiesbaden: Springer VS, 41.
- Büttner, Gerhard; Mendl, Hans; Reis, Oliver & Roose, Hanna (2012) (Hrsg.): *Religion lernen*. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Bd. 3: Lernumgebungen. Hannover: Siebert.
- Büttner, Gerhard & Mendl, Hans (2012): *Lernlandschaften – religionspädagogisch durchbuchstabiert*. In: Büttner, G. u.a.: *Religion lernen*, 39-52.
- Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (2013) (Hrsg.): *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer.
- Dewey, John (2000): *Demokratie und Erziehung*. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. hg. von Oelkers, Jürgen (3. Auflage). Weinheim/Basel: Beltz.
- Gottein, Hans Peter (2016): *Tun sie denn, was sie wissen? Hochschuldidaktische Überlegungen für eine kompetenzorientierte und handlungspsychologisch begründete Lernumgebung in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hagstedt, Herbert (o.J.): *Diskrete Schulentwicklung durch Lernwerkstätten*. Online unter: http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/Hagstedt_Diskrete-Schulentwicklung-durch-Lernwerkstaeten.12.pdf (Abrufdatum: 09.07.2019).
- Heinen, Richard & Kerres, Michael: *„Bildung in der digitalen Welt“ als Herausforderung für Schule*. In: *Die deutsche Schule*, 109 (2017) 2, S. 128-145
- Herold, Cindy & Herold, Martin (2013): *Selbstorganisiertes Lernen in Schule und Beruf. Gestaltung wirksamer und nachhaltiger Lernumgebungen*, 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Huber, Susanne (2018): *Schule und lernen verändern sich in der digital geprägten Welt*. In: *Lehren & lernen*, 44 3, S. 4-9.

- Kirchenamt der EKD (2009) (Hrsg.): Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung. Hannover (= EKD Texte 96).
- Konrad, Klaus & Traub, Silke (2009): Selbstgesteuertes Lernen. Grundwissen und Tipps für die Praxis, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Leonhard, Silke (2014): Form-Gebungen. Gestaltungskompetenz im Religionsunterricht, S. 11. Online unter: http://www.rpi-loccum.de/material/pelikan/pel3-14/3-14_leonhard (Abrufdatum: 07.07.19).
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (12. überarb. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.
- Mendl, Hans (2005) (Hrsg.): Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch. Münster: LIT.
- Pirner, Manfred L.: Fragebogen In: Pirner, Manfred L. & Rothgangel, Martin (2018) (Hrsg.): Empirisch forschen in der Religionspädagogik. Ein Studienbuch für Studierende und Lehrkräfte. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reich, Kersten (2013): Methodenlandschaft. Online unter: http://methodenpool.uni-koeln.de/methodenlandschaft/frameset_methodenlandschaft.html (Abrufdatum: 10.07.19).
- Reinmann, Gabi (2005): Blended Learning in der Lehrerbildung. Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Rosen, Susan: Lernumgebungen konstruktiv gestalten – und was das für die Lehrerbildung bedeutet. In: Büttner, Gerhard u.a. (2012). Religion lernen, 11-26.
- Roth, Andrea: Analyse quantitativer Daten. In: Pirner, Manfred L. & Rothgangel, Martin (2018) (Hrsg.), Empirisch forschen in der Religionspädagogik. Ein Studienbuch für Studierende und Lehrkräfte. Stuttgart: Kohlhammer.
- Siebert, Horst (2003): Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit, 2. vollst. überarb. und erw. Aufl., München: Luchterhand Verlag.
- Stadler-Altman, Ulrike (2018): EduSpaces – Räume für kooperativen Theorie-Praxis-Transfer. In: Peschel, Markus & Kelkel, Mareike (Hrsg.) (2018), Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 227-246.
- Sternbauer, Christina (2014): Kommunikative und kollaborative Lernmethoden in unterschiedlichen Lernumgebungen. Linz: Trauner.
- Verbundes europäischer Lernwerkstätten e.V. (Hrsg., 2009): Positionspapier zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit, Bad Urach. 14.02.2009. Online unter: <http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf> (Abrufdatum: 10.08.2019).

Werner Wiater

Lernwerkstätten in Zeiten des digitalen Lernens

Immer dann, wenn sich die Gesellschaft verändert, muss sich auch die Schule verändern. Die Gegenwart des beginnenden 21. Jahrhunderts ist in mehrfacher Hinsicht eine Zeit der Veränderungen und Umbrüche, an denen die Schule nicht vorbeisehen kann. Denn sie hat die Aufgabe, die nachwachsenden Generationen auf das gelingende und verantwortliche Leben in der jeweiligen Gesellschaft vorzubereiten. Das hat auch Konsequenzen für Lernwerkstätten, die es als schulische Lernorte in vielen Schulen des Primar- und Sekundar-I-Bereichs gibt.

1 Gesellschaftliche Umbrüche am Beginn des 21. Jahrhunderts

Folgt man den Veröffentlichungen von Trendforschern, die mit wissenschaftlichen Methoden gesellschaftsrelevante Entwicklungen für die nächsten zehn bis 15 Jahre prognostizierend erarbeiten wie z.B. Horx (2011, 2016, 2019), dann sind einige Trends und Tendenzen für die Schule unhintergebar. Wie so oft bei neuen Entwicklungen, sind deren Auswirkungen ambivalent.

1.1 Digitalisierung

Die Digitalisierung verändert zurzeit die Gesellschaft und ihre Schule in einem rasanten Tempo. Arbeit, Wirtschaft, Technik, Kultur, Freizeit, Lernen, Bildung, Politik und das Alltagsleben folgen den Vorgaben der Digitalisierung, d.h. Informationen, Sachverhalte und Phänomene in Daten zu transformieren, sie zu speichern, zu verteilen und (möglichst durch Algorithmen) selbstständig bearbeiten zu lassen. Tafel und Kreide, Schulbuch und Overheadfolie werden durch Beamer, Dokumentenkameras, schüleradaptierte Lernprogramme, Tablets, Internetrecherchen und Clouds ersetzt. Die Unterrichtsvorbereitung der Lehrkräfte erfolgt internetbasiert, die Lernprozesse und die Lern- oder Arbeitsergebnisse der Lernenden werden als Dateien erfasst, von den Lehrkräften bearbeitet und das Lehrer-Feedback auf deren Smartphone oder Computer geschickt. Schülerinnen und Schüler kooperieren per Handy oder Computer, Lehrerinnen und Lehrer ebenso.

Einerseits bringt die Digitalisierung im Verbund mit Algorithmierung und Globalisierung für Schülerinnen und Schüler mehr Möglichkeiten eines selbstgesteuerten, individualisierten, selbstkontrollierten und eigenverantwortlichen Lernens,

ermöglicht ihnen eine aktive Teilhabe an der digitalen Arbeits-, Freizeit- und Lebenswelt und den Erwerb von kreativen Design-Kompetenzen. *Andererseits* ist die unkontrollierte Internetnutzung durch Kinder bzw. Jugendliche hoch problematisch (vgl. Cybermobbing/Cyberkriminalität, Rechtsverletzungen, Suchtverhalten)(vgl. Käser 2018), sie reduziert die Beziehungskultur zwischen Lehrkraft und Schülerin bzw. Schüler und ersetzt sie teilweise durch Mensch-Maschine-Interaktionen (vgl. humanoide Lernroboter) (Damberger 2017, 22ff.). Zudem macht eine unreflektierte Internetnutzung das Kind und den Jugendlichen durch externe Algorithmen auf Grund von freiwillig preisgegebenen privaten Daten *gläsern* und fremdgesteuert. (vgl. Forschungsgruppe Lehrerbildung 2017, 65ff.; Wiater 2018; Zierer 2018)

1.2 Individualisierung

Individualisierung beim Lernen ist eine Forderung, die seit drei Jahrzehnten erhoben und in der Schule von heute umgesetzt wird. Ihre positiven Effekte sind die Berücksichtigung der jeder einzelnen Schülerin und jedem einzelnen Schüler aneignenden Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse und Motivationen und damit die Personalisierung der Lehr-Lern-Prozesse. Alles Denken und Tun, Planen und Umsetzen folgt dem Ziel, aus dem Einzelnen das Beste auf der Basis bestehender Potenziale herauszuholen. Dahinter wird der hohe Anspruch auf Freiheit, Eigenmächtigkeit, Selbstbestimmung, Autonomie und Selbstverwirklichung erkennbar, der vom Optimismus des selbst lernen wollenden Kindes geprägt ist. Doch auch bei diesem Trend gibt es Pro und Contra zu bedenken.

Einerseits wird die Individualisierung und Personalisierung beim Lehren und Lernen dem einzelnen Schüler und der einzelnen Schülerin mit ihren besonderen Lernfähigkeiten, Lernweisen, Interessen und Lernbereitschaften besser gerecht und erlöst sie vom Vergleich und Konkurrenzkampf mit den anderen Klassenkameraden, erst recht wenn es sich um Kinder und Jugendliche aus anderen Kulturräumen oder bildungsfernen Elternhäusern handelt. Sie erwerben ihre Kompetenzen in der Lernzeit, die sie individuell benötigen, und mit einer Bewertung, die auf ihre persönlich möglichen Leistungsfortschritte eingeht. *Andererseits* verändert sich die soziale Beziehungskultur zwischen den Schülerinnen und Schülern, gibt es Probleme mit der Orientierung des Einzelnen in der Klasse und im schulischen Werdegang, mit der Unterscheidung und Prüfung von wahr-falsch, mit dem persönlichen Halt, so dass eine Suche nach Geborgenheit und Identität entsteht. Vereinsamung und Selbstüberforderung der Einzelnen sind dabei ebenso ernst zu nehmen wie Egoismus (vgl. die Redeweise von der „Generation Me“, der „Ego-Generation“ oder der Forderung „Vive le moi!“) und die Fragmentierung von Gesellschaft und Schule mit Abgrenzungen von reich und arm, bildungsorientiert und bildungsfern, Ich und Anderen/Fremden. (vgl. Wiater 2017, 39ff.)

1.3 Flut an Informationen

Mit dem Aufstieg der Kommunikations- und Informationstechniken seit den 1980er Jahren ist Wissen als Ressource in allen Bereichen der Gesellschaft immer bedeutsamer geworden. Nur zu einem geringen Teil ist das Wissen, auch das schulische Wissen, ein Bestand an Faktenwissen. Wissen muss vielmehr permanent auf seinen jeweils aktuellen Problemlösewert überprüft werden und dann neu erworben und ggf. auch verlernt werden. Die Folge davon ist ein Anwachsen der Informationsmenge, die über das Internet verbreitet und zugänglich gemacht wird. Das hat bedeutsame Konsequenzen:

Einerseits bedeuten die vielen, für alle Gesellschaftsmitglieder zugänglichen Informationen ein Zeichen für die Demokratisierung auch des Expertenwissens. Wie weit das geht, zeigt sich am besten an der Erstellung von Wikipedia-Artikeln, an deren Zustandekommen verschiedene Autorinnen und Autoren beteiligt sind, ohne dass sie jeweils ihre Kompetenz vorher hätten nachweisen müssen.

Andererseits ist ein Zuviel an Informationen z.B. für Schülerinnen und Schüler verwirrend und überfordert häufig ihre Fähigkeit zur Klassifizierung, Einordnung und Bewertung von Informationen über Sachverhalte. Der Naturwissenschaftler und Philosoph Axel Grychta hat bereits vor zehn Jahren auf dem Kongress „WissensWerte“ in Bremen für die dadurch entstehende zunehmende Desorientierung den Slogan geprägt: „overnewsed and underinformed“ (23.11.2009). Die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zum Argumentieren ist davon ebenso betroffen wie ihre Möglichkeiten zur Feststellung von Fake News. Erst recht verleiten die stark emotional geprägten Beiträge in Chats und Sozialen Medien zu einer Reduzierung rational überzeugender Meinungsbildung. Einer Umfrage zufolge fühlen sich über 30% der Deutschen durch die Fülle von Nachrichten überfordert, bei den Sozialen Medien sind es sogar noch zehn Prozent mehr. (Qlik-Umfrage 2017; Dietrich 2017; Deutscher Bundestag 2017, 1-19)

Bei den ausgeführten Megatrends war das Auswahlkriterium das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Die Trendforschung listet noch zahlreiche andere Trends auf: New Work-Konzepte, Urbanisierung, Mobilitätsentwicklung, demographische Entwicklung, Gesundheitsoptimierung, Ökologisierung, Re-Lokalisierung und Cocooning.

2 Neue Zugänge zum Lernen im digitalen Zeitalter

Die Trends und Tendenzen der Gegenwart verändern das Lernen in der Schule ganz entscheidend und fordern die bestehenden didaktischen Theoriemodelle heraus.

2.1 Besonderheiten des digitalen Lernens bei der Individualisierung und Personalisierung

Das herkömmliche Klassenzimmer mit Tafel, Zweiertischen und Tischreihen gehört in modernen Schulen der Vergangenheit an. Das *Digitale Klassenzimmer* ist angesagt. Es besteht aus einem Lehrerarbeitsplatz mit Präsentationstechnik und digitalen Geräten für jeden einzelnen Schüler (PCs, Notebooks, Tablets, Smartphones), verfügt über eine Netzwerkinfrastruktur, hat einen Drucker, eine interaktive Großbilddarstellung und eine Dokumentenkamera zur Nutzung durch Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler; es ist flexibel und mobil gestaltet für Einzelarbeit, Gruppenarbeit, kollaboratives Arbeiten, hat zusätzliche Computerräume für das Fach Informatik/Informationstechnologie und weitere Fachräume für die naturwissenschaftlichen und die künstlerischen Fächer sowie Werkstätten und Labors für experimentelles Lernen einzelner Schüler, kleinerer und größerer Gruppen.

Dabei erfahren *Individualisierung und Personalisierung* beim Lernen der Schülerinnen und Schüler einen qualitativen Fortschritt. Am Beispiel der amerikanischen AltSchools (seit 2016), einem Start-up Unternehmen des ehemaligen Google Managers Max Ventilla im Bereich von Vor- und Grundschulen, kann das gut demonstriert werden. Mit technischen Hilfsmitteln, d.h. mit Gesichtsscanning, Stimmerkennung, Audio- und Video-Aufzeichnungen der Schülerinnen und Schüler vor dem Unterricht und während des selbstgesteuerten Lernens, entwerfen Lehrer, Erzieher, Designer, Netzwerkspezialisten, Forscher und Fachexperten für jede und jeden einzelnen eine individuelle *playlist* in den kognitiven Lernbereichen und Schulfächern. Diese Playlists bestehen aus individuell zugeschnittenen Lernaufgaben-Sets, die permanent und kontinuierlich auf Grund der beim Lernen der Schülerin bzw. des Schülers erfassten Daten verändert werden, d.h. sie werden seiner jeweils aktuellen Lern- und Arbeitsweise detailgenau angepasst und wirken wie ein Feedback. Jedes Kind lernt daher den schulischen Inhalt nach seinen momentanen Fähigkeiten, Motivationen und Lernweisen, individuell und personell auf seine jeweils aktuelle Stimmungs- und Lernlage ausgerichtet. Den Lehrern werden dazu vom Computer entwickelte Empfehlungen zum didaktischen Eingreifen und Handeln übermittelt.

Die jährlich anwachsende Zahl der AltSchools und der darin lernenden Kinder führt zu einer immensen Datenmenge über alle Möglichkeiten erfolgreichen Lehrens und Lernens bei Kindern mit höchst unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, wechselnden Lernbedingungen, Lernfähigkeiten und Lernweisen in Schulfächern mit kognitiven Lernanforderungen. Gleichzeitig belegt sie den wirtschaftlichen Erfolg des Startup-Unternehmens, das dieses System weltweit verkaufen wird. (AltSchool Homepage)

2.2 Besonderheiten des digitalen Lernens bei der Entgrenzung der Wirklichkeit

Virtuelle Lernumgebungen mit Hilfe von WLAN und VR-Headsets erweitern die den Schülerinnen und Schülern zugängliche Wirklichkeit in bisher nicht gekanntem Maße. Schon in den 1980er Jahren, als der Computer Einzug in den Unterricht hielt, beklagte der Pädagoge v. Hentig (und mit ihm zahlreiche andere) „das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit“, da die Wirklichkeit der Medien eine „Wirklichkeit aus zweiter Hand“ sei (v. Hentig 1987). Den Schülern und Schülerinnen werde durch diese Medien ein Eskapismus ermöglicht, der die Begrenzungen und Bedingungen der Wirklichkeit in ihrem jeweiligen Hier und Jetzt außer Acht lasse. Die Virtualisierung auf der Basis von Virtual oder Augmented Reality lässt Befürchtungen dieser Art weit hinter sich. Sie vermag Sachverhalte und Dinge zu entmaterialisieren und kann Realitäten konstruieren, die zwar imaginär sind, aber Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen als möglich erscheinen. Als von der realen Wirklichkeit unabhängige Konstrukte dieser oder anderer Wirklichkeiten weisen sie unverkennbare Vorteile auf, die seit langem für erfolgreiches Lernen genutzt werden: als Flugsimulator, Fahr Simulator, Verhaltenssimulator, militärischer Trainer, Simulationen in der Architektur, als Trainieren von medizinischen Eingriffen, als virtuelle Therapien, als Roboter-Einsatz usw.. Auch im schulischen Lernen sind sie mittlerweile in fast allen Schulfächern im Einsatz. Bevorzugte Fächer sind zur Zeit die Naturwissenschaften (z.B. aufwändige, teure und gefährliche Experimente), Geschichte und Sozialkunde (z.B. Reisen in die Vergangenheit), Geographie/Erdkunde (vgl. Expeditionen in fremde Länder und Kontinente synchron und diachron), Fremdsprachen (z.B. virtual speech bei Dialogen und kulturgeschichtlichen/kulturaktuellen Inhalten), Sport (z.B. bei Bewegungsabläufen), Musik (z.B. Kompositionen) usw. Hinzu kommt als besondere Möglichkeit, dass Lehrerinnen und Lehrer, aber auch Schülerinnen und Schüler sich die eigene Lernumgebung mit Hilfe von VR selbst gestalten können, ohne dass andere diese übernehmen müssten (vgl. Zachmann u.a. 2014; SESAM-Baden Württemberg 2016ff.; Hellriegel & Cubela 2018).

2.3 Besonderheiten des digitalen Lernens beim sozialen Austausch

Neueren Untersuchungen zufolge besitzen 97% der Kinder und Jugendlichen ein eigenes Handy, bei den Jugendlichen vermehrt auch Smartphones. (vgl. Thomas 2017, 10ff.) In der Regel sind sie täglich im Durchschnitt drei Stunden online, hohe Anteile davon kommunikativ auf Twitter, in Chatrooms und mit Bloggen beschäftigt. Eine nicht unerhebliche Zahl von ihnen ist rund um die Uhr erreichbar (MPF 2018). In der letzten Zeit sind bei den Internet-Nutzern vermehrt Lerneffekte festzustellen. Sie betreffen das Sprachverhalten, das Absinken von Hemmschwellen im Sprechen und Zeigen und bei einigen Schülern und Schülerinnen auch die Haltung gegenüber Gewalt und Sexualität, gesellschaftliche Autoritäten

und Demokratie. Kritiker einer ungezügelter Offenheit Sozialer Medien sprechen von ihnen als Massenmanipulationsmaschinen mit negativen Folgen für die Identitätsentwicklung junger Menschen und für deren demokratisches Bewusstsein. Über Likes werden Meinungen dank tausendfacher automatisierter algorithmisch gesteuerter Kommentare zu Mehrheitsmeinungen und Trends, was für die Nutzerinnen und Nutzer nicht überprüfbar und als Fake News kaum identifizierbar ist. Unkontrollierte Internetnutzung ist zudem problematisch wegen der Gefahr von Cybermobbing, Cyberkriminalität und Rechtsverletzungen, gravierend sind auch die Auswirkungen auf die Beziehungskultur der Schüler und Schülerinnen untereinander und zu Erwachsenen (Eltern, Lehrkräften, Autoritätspersonen) (Käser u.a. 2018). Befürchtet werden muss ferner, dass Kinder und Jugendliche auf Grund freiwillig preisgebener privater Daten und Informationen fremdgesteuert und in ihrer Mündigkeitsentwicklung eingeschränkt werden.

3 Neue didaktische Herausforderungen durch das digitale Lernen

In Deutschland ist die Schule seit einigen Jahrzehnten als Lernort und Lebensraum definiert (v. Hentig 1993, 186ff.; Meyer 1997, 59 u.ö.; Hillenkamps u.a. 2011). An diesem Lernort und Lebensraum sollen Kinder und Jugendliche in der Gemeinschaft mit anderen und mittels Anleitung und Unterstützung durch Lehrkräfte eine *Erziehung* zur Mündigkeit (d.h. zu Selbstbestimmung, Eigenverantwortlichkeit, kritischer Reflexivität und humanem Verhalten) erfahren, und sie sollen durch ganzheitliche Lernprozesse in Form von geistiger, emotionaler, sozialer und tätiger Auseinandersetzung mit der komplexen Lebenswirklichkeit *Bildung* (d.h. die Welt verstehen, sich selbst und die Anderen verstehen und die Welt verantwortlich gestalten) erlangen (Wiater 2016, 12ff.). Die Erfüllung dieser Erziehungs- und Bildungsaufgabe erfährt beim digitalen Lernen Modifikationen, die – bei Beibehaltung des skizzierten Erziehungs- und Bildungsverständnisses und trotz aller Nützlichkeit für den Lehr-Lern-Prozess – didaktische Relevanz haben. Vier Beispiele, aus denen die pädagogische Sorge um den schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrag spricht, sollen das verdeutlichen.

3.1 Wachsende Desozialisierung

Durch die Individualisierung und Personalisierung durch schüleradaptierte Lernprogramme wird das Lernen in den kognitiven Lernfeldern, zumindest zeitweilig, vom Lernen in der Gemeinschaft mit den Anderen abgekoppelt. Das kann für den Einzelnen Probleme bei der Orientierung in der Klasse und beim schulischen Werdegang mit sich bringen. Desozialisierung, unsolidarisches Verhalten, Gna-

denlosigkeit gegenüber Mitschülerinnen und Mitschülern, die nur noch als Konkurrenten wahrgenommen werden, sind eine mögliche Folge, Isoliertheit, Vereinamung, Entfremdung, Selbstüberforderung und Verzweiflung bei ausbleibendem Erfolg bei den nicht erfolgreichen Schülerinnen und Schülern eine andere. Denn der einzelne Schüler bzw. die einzelne Schülerin entfernt sich hier immer mehr von den Mitschülerinnen und Mitschülern in der Klasse. Nötig ist deshalb eine Kompensation durch gemeinschaftliches Lernen, bei dem sie den Wert, aber auch die Schwierigkeiten eines Lebens in der Gemeinschaft erlernen, gegenseitige Unterstützung erfahren, Gemeinsinn und ein befruchtendes humanes Miteinander erleben sowie Ungleichheit und Unterschiede nicht als Defizitäres kennenlernen. Die Kommunikation mit Netzpartnern und sog. friends ist sehr oft eine Kommunikation mit unbekanntem Gesprächspartnern, von denen einige ihre wahre Identität vertuschen und sich für jemand anderes ausgeben, als sie in Wirklichkeit sind. Der Wunsch nach sozialer Bestätigung und das Bedürfnis nach Selbstdarstellung führen bei der Internet-Kommunikation zudem viele Jungen und Mädchen in psychische Probleme und in Abhängigkeiten (vgl. DFG 2014ff.).

3.2 Vermehrte Fremdsteuerung

Schon beim Lernen mit adaptierten Lernprogrammen kommt es vor, dass Schülerinnen und Schüler die Verantwortung für ihren Lernweg und ihren Lernerfolg an das (algorithmisch gesteuerte) Programm delegieren und nicht bei sich selbst sehen. Zwar ist ihre Motivation bei solcher Lernweise durchaus hoch, die Anpassung des Programms an ihre jeweils aktuelle Gemüts- und Lernlage veranlasst sie aber nicht unbedingt, sich selbst zu mühen, sich Durchhaltevermögen abzuverlangen und Kreativität beim Lernprozess zu entwickeln. Sie müssen sich nicht selbst den (Lern-)Problemen stellen, diese nicht mit eigenen Gedanken und Ideen zu lösen versuchen, auch nicht über selbstinitiierte Versuche und Irrtumserfahrungen erkennen, warum eine Lösung nicht zum Erfolg führt oder nur zum Teil richtig ist. Ganz nebenbei wird der Grad der Berechenbarkeit der Schülerin bzw. des Schülers als Lernendem, den er der Maschine durch seine Aktionen oder Reaktionen meldet (vgl. big data), immer größer.

Zudem ist das Netz nicht nur ein Ort nützlicher Informationen und Wissensbestände, sondern ebenso ein Ort von Fake News, ungeprüften Behauptungen, persönlichen Äußerungen und von Kommentaren ohne Expertise. Der Wahrheitsgehalt der im Netz verbreiteten Informationen ist ungeprüft. Sie ungeprüft zu übernehmen, öffnet Tür und Tor für Fremdsteuerung.

3.3 Eingeschränkte Realitätswahrnehmung

Bei der Virtualisierung wird ein Sachverhalt oder ein Ding entmaterialisiert und eine Realität konstruiert, die imaginär ist, ohne unmöglich zu sein. Die virtuelle

Realität unterscheidet sich von der natürlichen Realität nicht nur dadurch, dass letztere tatsächlich vorhanden ist, greifbar und offenkundig, sondern auch dadurch, dass die erstere den Vorstellungen und Visionen eines Computerexperten und Designers entspringen. Sich mehrheitlich oder ausschließlich in virtuellen Welten zu bewegen, enthält die Gefahr eines Realitätsverlusts bei Erfahrungen mit sich selbst, mit Mitmenschen, mit der vorhandenen und zur Verfügung stehenden dinglichen Wirklichkeit und mit der Natur (Jeschke u.a. 2013). Auch muss mit einem Rückgang bei der sinnlichen Erfahrung und beim Blick auf die objektiv gegebenen Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten des Menschen gerechnet werden. Deshalb muss die Schule darauf achten, die Präsentation und die Deutung der Wirklichkeit nicht virtuellen Prozessen zu überlassen.

3.4 Verlust von Körpererfahrung

Der Leib des Menschen ist zentral für seine Interaktionsprozesse mit seiner Umwelt. Lernen ist leiblich, denn die körperlich-leiblichen Dispositionen des Menschen stellen die Verbindung zu der ihn umgebenden Umwelt dar (vgl. Schmitz 2011; Wolf 2016). Diese Dispositionen umfassen seinen vitalen Antrieb, handelnd mit etwas umzugehen, seine Sensibilität und Reizempfänglichkeit und seine Zuwendbarkeit zu Gegenständen und anderen Menschen. Dabei macht der Mensch Erfahrungen mit sich selbst, was er spürt, wie sich etwas anfühlt, riecht, schmeckt, anhört, was man mit etwas machen kann und was nicht, wie sich etwas verhält oder wie es reagiert, wenn man mit ihm etwas macht, wie widerständig gegen das eigene Wollen und Können etwas ist, wie begrenzt oder unbegrenzt etwas beeinflusst werden kann usw.. Kinder und Jugendliche beim Lernen an und mit Gegenständen, aber auch beim eigenen Handeln in sich selbst hineinspüren zu lassen, verhilft ihnen zu Erfahrungen, die sich virtuell nicht arrangieren lassen.

Als Lernort und Lebensraum hat die Schule die Aufgabe, aufmerksam auf die beschriebenen lernbedeutsamen Entwicklungen bei der Digitalisierung zu achten. Bei Entwicklungen, die ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag zuwider laufen, muss sie gegenzusteuern.

4 Die Lernwerkstatt als didaktische Alternative zum digitalen Lernen

Die Einrichtung von Lernwerkstätten erfolgt in Deutschland im Kontext der Schulreformdebatte in den 1970er/1980er Jahren. Diese stellte die Schülerin und den Schüler als freien und selbstverantwortlichen Lernenden in den Mittelpunkt und forderte eine Unterrichtsplanung, die sich primär an der Schülerin bzw. am Schüler orientierte und nicht am Lehrstoff. Durch Selbsttätigkeit, Differenzie-

nung, Ganzheitlichkeit/Lernen mit Kopf, Herz und Hand, experimentellem Vorgehen und Strukturierung beim Lernen sollte die Schülerorientierung praktisch umgesetzt werden. Werkstattunterricht, bei dem Lernen als selbstgesteuertes Arbeiten der Schülerinnen und Schüler mit Hilfe von Materialien und (methodischen) Werkstatt-Gegenständen organisiert wurde, galt als Ergänzung, manchmal auch als Ersatz, des lehrergesteuerten und lehrgangsorientierten Unterrichts. Anregungen dazu entnahm die Lernwerkstatt-Bewegung Reformpädagogen wie John Dewey, Maria Montessori und Célestin Freinet. In eigenen Räumen wurde sowohl für die Lehrenden als auch für die Lernenden materialgeleitetes offenes, selbsttätiges und experimentelles Lernen in Lernumgebungen, Arbeitsecken, Lernateliers und Nischen organisiert. In der Folge kam es in vielen Ländern Europas an Universitäten mit Lehrerausbildung und in Schulen zur Einrichtung von Lernwerkstätten (Wiater 2002, 7-26 und 41-74).

Seitdem dienen Lernwerkstätten der Ausbildung von Lehramtsstudierenden beim Erlernen offener Unterrichtsplanung und beim Erwerb von Erfahrungen mit sich selbst als Lernenden, Lehrkräften mit mehrjähriger Praxiserfahrung als Fortbildung über didaktische Innovationen, Didaktikern und Schulpädagogen als Forschungsfeld für neue Formen des Lehrens und Lernens. Lernwerkstätten sind außerdem ein Labor, ein Marktplatz und ein Forum für die Erprobung und Verbreitung neuer didaktischer Ideen und Konzeptionen.

Aus dem *analogen Zeitalter* kommend, sehen sich die Lernwerkstätten heute in den Zeiten des digitalen Lernens unter Legitimationsdruck. Um ihr Bestehen zu rechtfertigen und nicht nur als romantisiertes Relikt einer ‚guten alten Schulzeit‘ ihr museales Überleben zu sichern, müssen Lernwerkstätten und ihre Befürworter den Mehrwert herausarbeiten, den das Lernen dort gegenüber dem Lernen 4.0 beanspruchen kann. Vorsorglich sei bei dem Versuch, der im Folgenden unternommen werden soll, angemerkt, dass die lernförderlichen Möglichkeiten digitalen Lernens nicht in Frage gestellt und Lernwerkstätten heute auch nicht ohne Computer und Internet gedacht werden können. Vielmehr geht es darum, die oben als Sorge benannten Einschränkungen eines ausschließlich digitalen Lernens mit den seit ihrer Gründung herausgestellten Lern-Möglichkeiten von Lernwerkstätten abzugleichen.

4.1 Lernen als spezifische Konstruktionsleistung des Lernenden

Dass Lernen eine aktive Konstruktionsleistung des einzelnen Schülers bzw. der einzelnen Schülerin auf der Basis ihrer jeweiligen Möglichkeiten ist, weiß die Lehr-Lern-Forschung seit Ende der 1990er Jahre. Im Sinne eines pragmatischen und sozialen Konstruktivismus (vgl. Reich 2002, 118ff.; Reich 2002a, 158ff., 212ff.) erfolgt Lernen durch *Konstruktion im eigentlichen Sinne*, d.h. durch selbsttätiges und selbstbestimmtes Erfinden, Entdecken, Experimentieren, Beobachten und Erkennen, durch *Rekonstruktion*, d.h. durch Erschließen, Nachtentdecken,

Hineinversetzen oder Sich-selbst-Konfrontieren mit Wissen, das andere erarbeitet, ausformuliert und gestaltet haben, oder durch *Dekonstruktion*, d.h. durch verfremdende, kritisch-selbstkritische, alternative und ungewöhnliche Wirklichkeitskonstruktionen, wodurch der bzw. die Lernende Perturbationen bei sich auslöst. Unzweifelhaft können digitale Medien Schülerinnen und Schüler zu den beiden erstgenannten Konstruktionen veranlassen. Schwieriger ist es mit den Dekonstruktionen; dazu bräuchte es eine Unmenge von Dateien, die die Schülerin bzw. der Schüler selbst suchen und auffinden müsste, vor allem aber einer Kommunikation im Kreis von gleichermaßen am Thema Interessierten mit unterschiedlichen Meinungen. Auch das ist über das Internet herstellbar, bedingt aber einen hohen Aufwand und lässt die Frage nach der Kompetenz und Expertise der Meinung der Gesprächsteilnehmenden unbeantwortet. Das geht face-to-face in realen Gesprächsrunden in einer Lernwerkstatt mit einer Lehrkraft zweifellos leichter. Was in Lernwerkstätten von besonderer Bedeutung ist, ist das sogenannte inzidentelle Lernen, ein Lernen, für das es keine Lernzielkataloge gibt und das sich aus und bei der Arbeit mit den Materialien ergibt (vgl. Dewey 1951). Es ist ein zeitvergessenes Lernen, dessen Ergebnisse hohe Behaltenswerte haben können, wenn das so Gelernte anschließend systematisch verarbeitet wird (Anderson 2003, 198).

4.2 Lernen als ganzheitlicher Vorgang beim Lernenden

Dem Lernen in der Lernwerkstatt liegt ein weiter Lernbegriff zugrunde. Demzufolge muss der Mensch alles, was er nicht von Natur aus oder durch Reife- und Entwicklungsprozesse an Fähigkeiten, Fertigkeiten und Verhaltensdispositionen erhält, von Beginn seines Lebens über Interaktionen mit seiner Umwelt lernen. Also nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern auch Emotionen, Haltungen, Einstellungen, Überzeugungen, Normen, Wertbeurteilungen, Gewissensfragen und Sinnorientierungen. Das Lernen und Arbeiten in der Lernwerkstatt bietet dazu beste Möglichkeiten. Hier wird nicht nur kognitiv, affektiv/emotional und psychomotorisch/praktisch gelernt, sondern auch volitional, sozial, ästhetisch, imaginativ, symbolisch, kreativ, experimentell und entdeckend. Es geht hier um Lernen als Teil und im Kontext der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen und nicht nur um die Vermittlung von Wissen, Verstehen und Behalten. Dazu ist in der Lernwerkstatt die Ganzheit des Unterrichtsinhalts von großer Bedeutung, der Zugänge aus unterschiedlichen Perspektiven zulässt, multivalente Wirkungen auslöst und immer in die Lebenszusammenhänge von Menschen früher und heute eingeordnet werden kann. Schließlich kommt das Lernwerkstatt-Lernen noch der ganzheitlichen Erlebnis- und Auffassungsweise der Kinder und Jugendlichen zugute, die Lerninhalte nicht nach Fächern sortieren, sondern interdisziplinär an sie herangehen (Wiater 2018a, 88ff.).

4.3 Lernen als Ich-Du-Wir-Erfahrung

Im Sinne des sozialen Konstruktivismus ist erfolgreiches Lernen ein Lernen voneinander und miteinander. Das ist wichtig, da der Konstruktivismus die Kategorien *wahr* und *falsch* ablehnt und stattdessen auf die *Viabilität* des Gelernten setzt (Siebert 1999, 43ff.). Der zufolge gilt nur das als begründet oder richtig, was vom Einzelnen und von einer größeren Gruppe oder der Gesamtgesellschaft der Experten als tragfähig, nützlich und brauchbar akzeptiert wird. Solches Lernen, das auf normative Vorgaben und zu akzeptierende Direktiven zugunsten der allen Menschen gemeinsamen Vernunft verzichtet, baut auf die Kommunikation in einer Dialog-Kultur (vgl. Buber 1923; 2009), die dem respektvollen Austausch der jeweils eigenen Konstruktionen in angenehmer Atmosphäre gewidmet ist.

In der Lernwerkstatt, in der die Schüler und Schülerinnen allein mit Partnern oder in Kleingruppen mit Materialien Sinn und Bedeutungen von Sachverhalten erarbeiten, kann dies in drei Schritten umgesetzt werden: (1.) Jeder Schüler erarbeitet sich bei einem Thema seine eigene mentale Konstruktion. (2.) Er stellt seine Konstruktion danach einem Mitschüler seiner Wahl vor, hört dessen Konstruktion an, bespricht sie mit ihm und findet sie bestätigt oder nicht bestätigt. (3.) Beide Schüler stellen daraufhin ihre mentale(n) Konstruktion(en) der ganzen Lerngruppe vor, die die vorgetragenen Konstruktionen dann diskutiert und möglichst ein Ergebnis erzielt (vgl. dazu Ruf, Gallin 1998).

4.4 Lernen in der Lernwerkstatt im Vergleich zum digitalen Lernen

Die Lernwerkstatt-Konzeption hat in Zeiten des digitalen Lernens weiterhin ihre didaktische Berechtigung. Diese leitet sich aus den Besonderheiten des Lernens 4.0 ab, bei denen Aspekte eines pädagogischen Lernbegriffs nur unzureichend realisiert werden. Was mit dem pädagogischen Lernbegriff gemeint ist, umschreibt Weber mit den Begriffen *freiheitliches* und *befreiendes Lernen*, *kognitives* und *reflexives Lernen*, *identitätsstiftendes Lernen*, *soziales* und *kooperatives Lernen*, *wert- und sinnorientiertes Lernen* sowie *ganzheitliches Lernen* (Weber 1999, S. 52-92). Die Bedeutung des Lernwerkstatt-Lernens liegt deshalb zusammengefasst

1. in der *Kompensation* von Leerstellen und Defiziten beim Anspruch eines pädagogischen Verständnisses von Lernen. Als Beispiele wurden die Gefahr der Desozialisierung, der Fremdsteuerung, der eingeschränkten Realitätswahrnehmung und der fehlenden Körpererfahrung genannt.
2. in der *Komplementierung* durch das Analoge, durch die direkte Beziehung von Mensch zu Mensch und die Auseinandersetzung mit der körperlich wahrnehmbaren Realität um den Schüler bzw. die Schülerin herum. Zu denken ist hier an Sachverhalte, Probleme, Situationen, Ereignisse und Lebensbedingungen, die sich nicht in allen ihren Perspektiven im Sinne von „0 – 1“ erfassen las-

sen. Entgegen dem „datazentrischen Weltbild“ (Harari 2017, 527) gibt es bei der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen Unschärfen, Zwischentöne, Unklares, Unentschiedenes und Unplanbares, für das die Heranwachsenden offen zu halten sind.

Hier eröffnet sich der Schul- und Unterrichtsforschung ein weites Feld. Der derzeitige Stand bei der Vergleichsforschung zwischen analogem und digitalem Lernen lässt noch keine gesicherten Aussagen zu.

5 Schluss

Lernwerkstätten mit ihren vorwiegend analogen Lernformen haben in Zeiten der Digitalisierung nicht an Bedeutung verloren. Eingangs erwähnter Trend- und Zukunftsforscher Horx sagt in einem DPA-Interview von Dezember 2018: „Wir sind als Menschen analoge Wesen, zu viel Virtualität macht uns krank.“ Und er betont: Je mehr digitalisiert und vernetzt wird, desto mehr sehnen sich die Menschen nach Dingen zum Anfassen, nach Realität und schönem Design. Dies bringt ihn im Zukunftsreport 2019 zu der These: „Die Zukunft gehört nicht dem Digitalen, sondern dem Real-Digitalen.“

Literatur

- AltSchool Home. Online unter: <https://www.altschool.com>; <https://www.altschool.com>aboutus> (Abrufdatum: 20.08.2019).
- Anderson, John Robert (2003): Kognitive Psychologie. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Buber, Martin (1923): Ich und Du. Stuttgart (2009) (11. Aufl.): Reclam.
- Damberger, Thomas (2017): Von der Abschaffung des Lehrers. Zukunft selbstgesteuerten Lernens mit digitalen Mitteln. In: Lernende Schule 79, 22-24. Seelze: Friedrich Verlag.
- Deutscher Bundestag. Wissenschaftlicher Dienst (Hrsg.): Fake-News. Definition und Rechtslage. Az. WD 10-3000-003/17, 1-19.
- Dewey, John (1951): Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflektiven Denkens zum Prozeß der Erziehung. Zürich: Morgarten.
- DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft (2014ff.): Terra Digitalis – Eine Forschungsreise in die digitale Welt. Bonn. Online unter: <http://www.terra-digitalis.dfg.de> (Abrufdatum: 27.8.2019).
- Dietrich, Sabrina: Gesucht: Wahrheit in Zeiten von Fake News und Social Bots. In: Spiegel (April 2017). Online unter: <https://initiatived21.de> (Abrufdatum: 06.09.2019).
- Forschungsgruppe Lehrerbildung (Hrsg.) (2017): Digitaler Campus Bayern. Kernkompetenzen von Lehrkräften für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt. In: merz spektrum, 65-74.
- Hellekamps, Stephanie; Plöger, Wilfried & Wittenbruch, Wilhelm (Hrsg.) (2011): Schule. Handbuch der Erziehungswissenschaft Bd. 3. Paderborn: Schöningh.
- Hellriegel, Jan & Cubela, Dino: das Potenzial von Virtual Reality für den schulischen Unterricht: jan hellriegel und dino Cubela. Online unter: www.medienpaed.com (Abrufdatum 11.12.2018).
- Hentig, Hartmut von (1987): Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. Ein Pädagoge ermutigt zum Nachdenken über die Neuen Medien. München: Hanser.

- Horx, Matthias (2011): Das Megatrend-Prinzip: Wie die Welt von morgen entsteht. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Horx, Matthias (Hrsg.) (2016): Zukunftsreport. In Jahrbuch für gesellschaftliche Trends. Frankfurt am Main: Henrich Druck und Medien. Zukunftsinstitut GmbH.
- Horx, Matthias (2019): Die Rückkehr des Analoges. Zukunftstrends 2019. Online unter: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/zukunftstrends-2019-dierueckkehr-des-analogen> (Abrufdatum: 30.1.2019).
- Jeschke, Sabrina; Kobbelt, Leif & Dröge, Alicia (Hrsg.) (2013): Exploring Virtuality. Virtualität im interdisziplinären Diskurs. Wiesbaden: Springer.
- Käser, Udo; Röhr-Sendlmeier, Uta M. & Heinemann, Manfred (Hrsg.) (2018): Bullying/Cyberbullying. In: Bildung und Erziehung. H. 2: Vandenhoeck & Ruprecht.
- MPF (Medienpädagogischer Forschungsverbund) (2016): JIM 2016. Jugend, Information, (Multimedia). Basistudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: Klett.
- Meyer, Hilbert (1997): Schulpädagogik. Bd. 1. Berlin: Cornelsen.
- Noah, Yuval (2017): Homo Deus. Eine Geschichte von Morgen. München: Beck (7. Aufl.).
- Qlik-Umfarge 2017. Online unter: Alexander.Klaus.qlik.com. Pressemitteilung vom Oktober 2017 (Abrufdatum 26.08.2019).
- Reich, Kersten (2002): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied (4. Aufl.): Luchterhand.
- Reich, Kersten (2002a): Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht. Neuwied: Luchterhand.
- Ruf, Urs; Gallin, Peter (1998): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. B. 1 u. 2. Hannover: Klett-Kallmeyer.
- Schmitz, Hermann (2011): Der Leib. Berlin: De Gruyter.
- SESAM (Server für schulische Arbeit und Medien) Baden-Württemberg. Karlsruhe/Stuttgart. Online unter: <https://www.lmz-bw.de>medien-und-bildung> (Abrufdatum: 26.08.2019).
- Siebert, Horst (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied: Luchterhand.
- Thomas, Peter Martin (2017): Aufwachsen als *digital natives*. Einblicke in die Lebenswelten Jugendlicher. In: Lernende Schule 79, 10-15. Seelze: Friedrich.
- Weber, Erich (1999): Pädagogik. Eine Einführung. Bd. 1. T. 3. Donauwörth: Auer.
- Wiater, Werner; Dalla Torre, Elisabeth; Müller, Jürgen (2002): Werkstattunterricht. Theorie – Praxis – Evaluation. München: Vogel.
- Wiater, Werner (2016): Theorie der Schule. Augsburg (6. Aufl.): Auer.
- Wiater, Werner (2017): Die Individualisierung des Unterrichts als Lösung des Heterogenitätsproblems?! Vom „Lernen à la carte“ zum digitalen Lernen. In: Aamotsbakken u.a. (Hrsg.): Heterogenität und Bildungsmedien. 39-52. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wiater, Werner (2018): Wenn die Digitalisierung in den Schulen gelingen soll. In: Christ & Bildung H. 5, 10-13.
- Wiater, Werner (2018a): Unterrichtsprinzipien. Augsburg: Auer.
- Wolf, Barbara (2016): Kinder lernen leiblich. Ein Praxisbuch über das Phänomen der Weltaneignung. Freiburg i. Br.: Alber.
- Zachmann, Gabriel; Weller, René & Hinkenjann, André (Hrsg.) (2014): Virtuelle und Erweiterte Realität. Aachen: Shaker-Verlag.
- Zierer, Klaus (2018): Lernen 4.0. Pädagogik vor Technik. Möglichkeiten und Grenzen einer Digitalisierung im Bildungsbereich. Baltmannsweiler: Schneider.

Dario Ianes and Silvia Dell'Anna

Inclusive teaching strategies in the laboratory: How to enhance students' learning and self-regulation

Learning in the laboratory is characterised by the centrality of students, who are seen as protagonists of processes of exploration, thinking and acting. Laboratory activities are structured on the basis of real problems, using open-ended tasks through which learners have the opportunity to choose, be autonomous and express their creativity. Such a learning setting is able to take into account students' heterogeneity and respond to different expectations, objectives and needs.

This chapter focuses on the benefits of teaching in the laboratory on students' learning and self-regulation and underlines the connection between its principles and aims and those of inclusive pedagogy.

Enacting inclusive pedagogy in the laboratory

Inclusive education has been defined and implemented in multiple ways, which can lead to confusion and misunderstandings. Although many authors tend to refer to inclusion as a process aimed at increasing participation of all students and reducing any form of exclusion and marginalisation (Booth & Ainscow 2002; IBE-UNESCO 2016), its realisation can take different forms, depending on the way in which human differences are seen and addressed.

Some authors, for example Florian (2014, 2015), have tried to make clear distinctions between different pedagogical approaches and to clarify the main assumptions of inclusive pedagogy. Florian (2015) argues that, on the one hand, inclusion can be interpreted as a specific attention to students at risk, such as those with disabilities or learning difficulties. The author calls this the “additional needs approach” (Florian 2015, 12) as it counterpoises what is considered ‘ordinary’ to the ‘additional’ or ‘different’ and applies forms of individualisation for those students located at the extreme of the bell curve. However, this approach does not fully represent the aims of inclusive education as it neglects the variety of differences among students and only considers those seen as deficit or problematic. On the other hand, the “inclusive pedagogical approach” (Florian 2015, 12) overcomes the separation between ‘most students’ and ‘some/one’ to move towards a wider interest in individual differences and needs (Florian 2015). According to

this approach, school should not be organised following standardised ability expectations but should leave space for open-ended individual development. Within this framework, *all* students should be included, which means creating opportunities for active involvement, interdependence and knowledge co-construction (Floriani 2014).

In line with this approach, inclusive teaching strategies:

- respond to all students' needs;
- value each student and foster their individual potential;
- offer flexible and varied opportunities for learning and self-expression;
- allow the participation of all students and promote their interdependence and
- act against forms of discrimination and exclusion.

Many teaching approaches correspond to most or all these principles, such as the Montessori approach (Lamparelli 2008), the model of didactic differentiation (Tomlinson 1999, 2001, 2014), open teaching (Demo 2016), problem-based learning (Lotti 2018) and Universal Design for Learning (Meyer, Rose & Gordon 2014).

In the Montessori approach, the teacher is an attentive observer, a guide where necessary and a didactic designer who sets up learning environments full of opportunities and stimuli, where the child uses different materials, explores and finds out as much as possible independently (Lamparelli 2008).

Tomlinson's model of didactic differentiation (2001, 2014) also attaches great importance to observation in order to develop a deep understanding of students' characteristics, aims and needs. This information is essential to find effective and motivating answers for each student within a shared path. The teacher's action is primarily 'proactive', as it foresees and anticipates students' requests and needs, as far as possible (Tomlinson 2001). Learning processes are placed at different levels of complexity: plural materials, activities and content are provided to students, with no stigmatising or separating in relation to abilities (Tomlinson 2014). This educational setting can be defined as inclusive because the differentiation strategy is not an adaptation for students with difficulties but, rather, personalisation and individualisation available to all.

Open teaching (Demo 2016) is notable for its coexistence of both structured organization and individual freedom. Founded on those pillars learning environments offer students the opportunity to choose what, how, when and with whom to learn, within a pre-determined setting organised by the teacher. In problem-based learning (Lotti 2018), the focus is on the active engagement of students in open-ended learning processes, driven by curiosity and creativity. This model recreates the scientific method of discovery within the classroom context, facilitating autonomous processes of observation, reflection and discussion among peers, to find solutions to concrete problems.

Lastly, the Universal Design for Learning model enhances the plurality of intelligence and ability, making available multiple means of representation, expression and engagement (Meyer, Rose & Gordon 2014). In this sense, it represents the ideal field to effectively apply the principle of Special Normality (Ianes 2006), where ordinary situations, learning materials or objects are enriched by elements of 'speciality' that make them accessible to all. For example, the traditional multi-coloured Rubik's Cube can be merged with the white and braille Cube to create a colourful braille Rubik's Cube, with which both blind and sighted people can play.

The laboratory represents a privileged teaching setting as it can, every now and then, incorporate all the above-mentioned principles and approaches and guarantee not only effective learning but also individual choice and expression.

The four components for effective teaching in the laboratory

Teaching in the laboratory aims to enhance metacognitive and emotional self-regulation, support self-determination and free choice of students and create opportunities for relationships and cooperation between peers. Students are seen as a highly heterogeneous group with regard to interests, objectives and learning styles. In order to address this heterogeneity, teachers need to develop plural and differentiated learning opportunities, in terms of learning content, processes and relational constellations (cf. Tomlinson 1999, 2001).

Teaching strategies in the laboratory pursue four main areas of students' learning:

1. Metacognitive self-regulation, that is 'theoretical' general knowledge about the functioning of the human mind in different tasks, similar to the 'theory of mind'.
2. Self-observation and self-monitoring through various strategies, more or less formal, that the subject performs during the multiple stages of learning.
3. Guiding and feedback strategies, generated and managed by the subject, such as the self-education model proposed by Meichenbaum (1977).
4. Self-awareness and self-regulation of various cognitive-motivational and cognitive-affective dimensions (self-efficacy, attributive styles, locus of control, expectations and irrational thoughts).

According to Hattie's (2009) findings, pupils' learning is influenced by individual variables, such as the self-concept and motivation, as well as the didactic choices of teachers.

The individual perception of the student, their self-image, motivation and attitudes are simultaneously generators and consequences of the levels of learning

achieved, since the two dimensions seem to interact and influence each other. Similarly, anxiety, as well as boredom (see Tze, Daniels & Klassen 2016), can reduce students' opportunities to succeed.

Tomlinson (2001, 80) affirms that a good differentiated activity is organised according to the following principles: different learning modalities with various degrees of complexity, availability of support from both teachers and peers, and opportunities to exercise essential skills, answer significant questions and acquire new competences. The laboratory is the ideal setting to create activities of this kind. In terms of content, it is possible to offer learning opportunities at different levels, from essential knowledge of the curriculum to advanced levels.

Learning configurations can vary from autonomous learning, where self-regulation and self-assessment skills can be particularly tested, to pairs or small groups, where reciprocal teaching and peer tutoring is applied. Within this plurality of learning opportunities, it becomes possible to create both homogeneous and heterogeneous groupings, according to the needs of the students, the objectives and the proposed content.

Despite the openness and freedom of action of the laboratory context, the role of the teacher is supportive and central and does not abandon models of direct instruction or renounce the provision of valuable feedback during the learning process.

The literature confirms the effectiveness of the cited proposals, supporting in particular teaching strategies that favour collaborative learning (see Nokes-Malach, Richey & Gadgil 2015) and cooperation over competition (Hattie 2009). Moreover, the usefulness of self-regulated learning strategies, such as self-monitoring, self-control and self-evaluation, is well documented across different school levels (see Dent & Koenka 2016).

As is the case with problem-based learning (Lotti 2018), in the laboratory, learning takes place through a process of discovery that moves from open questions through to observation, hypothesis formulation and identification of solutions. Students do not only develop ideas and internalise new knowledge. Their curiosity and motivation is also fostered by the constant promotion of autonomy and responsibility.

Finally, as described in the open teaching model (Demo 2016), the laboratory is not synonymous with an absence of rules but can be structured at different levels and apply teaching strategies more or less guided by the teacher. Similarly, as advised by Tomlinson (2001), the differentiation offered in a laboratory environment must not turn into chaos and an inability to manage behaviour. The management of the laboratory, its materials and participants' behaviour is co-constructed between teacher and students, with an expectation for both to agree and to share a system of rules that afford the carrying out of activities (Tomlinson & Imbeau 2012).

Conclusion

Inclusive education is defined primarily as a constant and endless process. Even when principles are clearly established and good examples of possible approaches and teaching strategies are provided, teachers must be aware of the limitations and backlashes they may face. Recent research shows that more than the choice of the strategy, the way it is put into practice defines its effectiveness (Florian & Beaton 2018). Although this study highlights the positive impacts of self-assessment and participatory practices, it also reflects on the challenges arising for both students and teachers, such as difficulties in listening and taking into account the perspectives of all students, as well as the resistance shown by teachers to renouncing their position of sole authority (Florian & Beaton 2018).

Given these premises, to guarantee the effectiveness of laboratory activities and their consistency to inclusive education principles, as suggested by Florian (2014), teachers' ability to self-reflect on their didactical choices and professional stance remains a central issue.

References

- Booth, Tony & Ainscow, Mel (2002): *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in School*. Second Edition. Bristol: CSIE.
- Demo, Heidrun (2016): *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.
- Dent, Amy L. & Koenka, Alison C. (2016): The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: a meta-analysis. In: *Educational Psychology Review*, 28, 425-474. DOI: 10.1007/s10648-015-9320-8
- Florian, Lani (2014): What counts as evidence of inclusive education? In: *European Journal of Special Needs Education*, 29 (3), 286-294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Florian, Lani (2015): Inclusive pedagogy: a transformative approach to individual differences. In: *Scottish Educational Review*, 47 (1), 5-14.
- Florian, Lani & Beaton, Mhairi (2018): Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. In: *International Journal of Inclusive Education*, 22 (8), 870-884. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>
- Hattie, John A.C. (2009): *Visible Learning. A Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon, Oxon (UK) and New York: Routledge.
- Ianes, Dario (2006): *La speciale normalità*. Trento: Erickson.
- International Bureau of Education-UNESCO [IBE-UNESCO] (2016). *Training Tools for Curriculum Development – Reaching Out to All Learners: a Resource Pack for Supporting Inclusive Education*. Geneva: Switzerland. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243279e.pdf> (06.09.2019)
- Lamparelli, Claudio (Ed.) (2008): *Montessori. Educare alla libertà*. Milano: Arnoldo Mondadori Editore S.p.A.
- Lotti, Antonella (2018): *Problem-Based Learning. Apprendere per problemi a scuola: guida al PBL per l'insegnante*. Milano: FrancoAngeli.
- Meichenbaum, Donald H. (1977): *Cognitive behavior modification*. New York: Plenum Press.

- Meyer, Anne, Rose, David H. & Gordon, David T. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Nokes-Malach, Timothy J., Richey, J. Elizabeth & Gadgil, Soniya (2015): When is it better to learn together? Insights from research on collaborative learning. In: *Educational Psychology Review*, 27 (4), 645-656. DOI: 10.1007/s10648-015-9312-8
- Tomlinson, Carol Ann (1999): *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, Carol Ann (2001): *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms (2nd Edition)*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, Carol Ann & Imbeau, Marcia B. (2012): *Condurre e gestire una classe eterogenea*. Roma: LAS. [Original title *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association Supervision for Curriculum Development]
- Tomlinson, Carol Ann (2014): *The differentiated Classroom. Responding to the needs of all learners (2nd Edition)*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tze, Virginia M.C., Daniels, Lia M. & Klassen, Robert M. (2016): Evaluating the relationship between boredom and academic outcomes: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28 (1), 119-144. DOI: 10.1007/s10648-015-9301-y

Susanne Schumacher und Enrico A. Emili

Hand in Hand mit Theorie und Praxis – konzeptionelle Vorstellungen und studentische Ansichten zu einer Hochschullernwerkstatt

Aus konzeptioneller Sicht stellen Angebote von Lernwerkstätten an Hochschulen eine konstruktive Ergänzung traditioneller Lehr-Lernkulturen dar, die sich durch reflexive theoriegeleitete und -begleitete Praxis auszeichnen (vgl. Coelen & MüllerNaendrup 2013). Dieser Beitrag nimmt die Dynamik zwischen Konzeption, Realisierung und Wirkung in den Blick, die kokonstruktiv in den (selbst)reflektierenden Lernprozessen mit den Studierenden entsteht. Dazu wird eingangs der Studienplan des Masterstudiengangs Bildungswissenschaften für den Primarbereich der Freien Universität Bozen skizziert (Studienmanifest) und in die inhaltliche Gestaltung der Lehrveranstaltungen mit Blick auf den institutionellen Lernort transferiert (Stadler-Altman 2018). Darauf folgt die Darstellung der durchgeführten Lernaktivitäten, vor deren Hintergrund abschließend die fachliche Diskussion der Lernprodukte und -prozesse geführt wird.

1 Vorgaben und Vorüberlegungen für die Seminarplanung

Die EduSpaces an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen sind Räume zur Erforschung und Gestaltung Theorie-Praxis-Transfers. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, wie universitäre Wissensgeneration und berufspraktische Anwendung im Sinne einer Professionalisierung für den Lehrberuf und den Beruf der Kindergärtnerin bzw. des Kindergärtners erfolgen kann. Die einzelnen Teilprojekte: Lernwerkstatt, MultiLab, Laboratory for cognitive and educational sciences (CESlab) und Forschungs- und Dokumentationszentrum für Südtiroler Bildungsgeschichte (FDZ) mit den, nach ihren zentralen Forschungsansätzen gestalteten Räumen leisten einander ergänzende Beiträge sowohl im Wissenschaftsdiskurs als auch für den Wissenstransfer (detailliert siehe Stadler-Altman 2018; 2019).

Ausgehend von dem inhaltlichen Konzept und unter Berücksichtigung eines konstruktionsorientierten Forschungsansatzes dient der reale Raum der EduSpace Lernwerkstatt als Lernumgebung zur Vermittlung berufspraktischen Faktenwissens, zur Unterrichtsgestaltung und Materialentwicklung sowie zum Einüben von

prozeduralem Anwendungswissen (Schumacher et al. 2019). Der pragmatische Ansatz des Universal Designs for Learning (UDL) zur Planung von Lernumgebungen und Entwicklung von multimodalen Lehr-Lernmaterialien für heterogene Gruppen berücksichtigt verschiedene Aspekte des Lehrens und Lernens in der direkten Interaktion (CAST 2018). Universell bedeutet nicht, dass der Ansatz DIE optimale Lösung für alle bietet. Zentrales Anliegen ist, das Bewusstsein für die Notwendigkeit zu schärfen, Unterschiede in der Herangehensweise an den Lerngegenstand bzw. an Themenstellungen wahrzunehmen, zu reflektieren und multimodale Wege zum Wissen zu ermöglichen:

Tab. 1: adaptiert nach UDL-Guidelines

Engagement	Representation	Action & Expression
why	what	how
Recruiting interest	Perception	Physical action
Interesse wecken, authentische Beispiele, Ablenkung minimieren	Darbietung von Informationen für alle/ viele Wahrnehmungskanäle	Zugang für Lernende mit körperlichen Beeinträchtigungen
Sustaining Effort & Persistence	Language & Symbols	Expression & Communication
Informationsquellen variieren, Komplexität steigern, Kolaboration, Rückmeldung	Unterstützung zur Dekodierung von Texten durch sprachliche und nicht-sprachliche Mittel	Lernerspezifisches Format, um Wissen zum Ausdruck bringen zu können
Self Regulation	Comprehension	Executive Functions
Begleitete Selbst-Reflexion	Aktivierung relevanter Vorkenntnisse, Organisieren der Informationsverarbeitung, Anwendung	Projektplanung (WER, macht WAS bis WANN), Feedback

Mithilfe dieser Richtlinien soll es Lehrenden erleichtert werden, individuelle Zugangsbarrieren zu Lerngegenständen zu identifizieren und auszuräumen. Dabei zeigen die UDL-Guidelines deutliche Parallelen zu den Grundlagen der Unterrichtsplanung (vgl. Klafki 1964, Arnold & Koch-Priewe 2011) wie auch zu den Kriterien guten Unterrichts von Meyer (2003).

2 Didaktische Ansätze zur inhaltlichen Ausgestaltung der Seminare

Das didaktische Leitprinzip der EduSpace Lernwerkstatt ist die Lernprojektierung (Stadler-Altman 2018). Lernen und Projektarbeit werden in diesen Lernwerkstattseminarvarianten prozesshaft verknüpft und in den didaktischen Ansätzen wie auch den methodischen Merkmalen der Selbstorganisation, Ziel- und Handlungsorientierung sowie Sozialraum- bzw. Netzwerkorientierung und theoriegeleiteter Reflexion sichtbar (vgl. Voegen 2006; Frey & Frey-Eiling 2011).

Im Mittelpunkt der konzeptionellen Überlegungen zur methodischen Gestaltung der Seminare steht die Frage, wie aus den zur Verfügung stehenden Materialien der EduSpace Lernwerkstatt ein Lerngegenstand für Schule und Kindergarten wird bzw. wie eine Sache didaktisch betrachtet und in den Horizont aller Lernenden gebracht werden kann. Die Seminare folgen in einer Variante dem Ablauf eines projektorientierten Unterrichts (Frey & Frey-Eiling 2011), wobei mit dem Auftrag der Implementation innovativer Lehr-Lern-Formate die Projektinitiative vorgegeben ist. In einer weiteren Variante werden an vier Arbeitsstationen UDL-Materialien für Lernsituationen in Kindergärten und Grundschulen entwickelt. Der Interaktionsgrad zwischen Lehrenden und Lernenden wurde in beiden Varianten gruppenspezifisch variiert zwischen:

- *Expository Teaching* (Ausubel 1968): Erklärendes Anleiten, hauptsächlich bei der technischen Einführung in der *Variante Arbeitsstationen*.
- *Situative Kognition* (Rogoff & Lave 1984): im Theorierahmen eingebettete reale Probleme werden mit Aufträgen für die Kleingruppe verknüpft, wie etwa bei der Beschreibung einer konkreten Lerngruppe für die Ausarbeitung einer Unterrichtssituation in der *Variante Projektarbeit*.
- *Kognitive Flexibilität* (vgl. Spiro u.a. 1988): realitätsnahe Themenkonfrontation durch die Präsentation der unterschiedlichen Anwendungsszenarien bzw. UDL-Materialien.
- *Coaching, Scaffolding und Fading* (Collins u.a. 1989): Einführung einer Expertenkultur durch authentische Interaktionen mit situativer Unterstützung während der Produktionsphasen in beiden Varianten der Seminare. In diesem Zusammenhang von besonderer Bedeutung ist das kontinuierliche Feedback, das auf jeder Leistungs- und Wissensene die kognitive Verarbeitung von Fachinhalten fördert (vgl. Schiefele & Wild 2000).

2.1 Realisierungen der *Variante Projektarbeit* im Seminar

In dieser Variante des Lernwerkstattseminars werden in der formalen Einführungsphase die UDL-Guidelines vorgestellt und erörtert. Im Anschluss daran sollen die Studierenden ihr neu erworbenes Wissen direkt anwenden, indem sie aus den Beständen der EduSpace Lernwerkstatt didaktisches Material auswählen und dieses in Partner- oder Kleingruppenarbeit der UDL-Accessebene zuordnen und die materialkennzeichnenden Merkmale schriftlich ausformulieren. Durch die Verortung der Funde fassen die Studierenden wiederum ihr Sach- und Prozesswissen sprachlich zusammen und reflektieren gemeinsam ihr Können. Das nichtlineare Verfahren der Wahrnehmung, Klassifikation, Bewertung und Erwartung ist eine hinreichende Voraussetzung für den Erwerb von Kompetenzen und die Weiterentwicklung eines Expertenstatus (vgl. Neuweg 2000).

In der zweiten Arbeitsphase verstärken die Studierenden ihre Aktivitäten in der Materialentwicklung. Ziel ist es, unterschiedliche Darstellungsformate anzubieten

(*language & symbols*, siehe Tabelle 1), um das Lernen durch die Wahrnehmung und das Entdecken zu fördern (*expression & communication*, siehe Tabelle 1). In diesem Zusammenhang können die Studierenden eigene Lernerfahrungen thematisieren und sich so das didaktische Prinzip der Lebensnähe vergegenwärtigen. Um die Ideen in der Anwendung erproben zu können, müssen diese notwendig in eine konkrete Lernsituation eingebettet sein. Dabei strukturieren die Studierenden die Inhalte so, dass Verbindungen zwischen Lernbereichen der Rahmenrichtlinien für den Kindergarten sowie für die Grund- und Mittelschule in Südtirol (RRL) benannt und für eine fiktive Lerngruppe definiert werden. Darüber hinaus sollen die Studierenden für die virtuelle Lerngemeinschaft kognitive, emotional-motivationale Lernziele sowie Handlungskompetenzen formulieren und die zielführenden Lehrformen und Lernstrategien daraufhin abstimmen (*sustaining effort & persistence*, siehe Tabelle 1).

Engagement why Recruiting interest	Representation what Perception	Action & Expression how Physical action
<p>Interesse wecken: um das Haus der Kinder sprechen wo sie wohnen, wie lange sie brauchen um in die Schule zu kommen, mit was sie in die Schule kommen...</p> <p>Authentische Beispiele: Kinder sehen ihr Dorf und ihr Haus aus der Vogelperspektive über Satellit.</p> <p>Komplexität steigern: Die Kinder können Anfangs alleine bei Google Maps ihr Haus suchen und versuchen das Haus selbst an den richtigen Ort zu legen.</p> <p>Ableitung Minimieren: Klare Regeln und Grenzen, maximal 4 Kinder bei Computer, alle Aufgaben;</p> <p>Kollaboration: Computer geeignetes Programm verwenden wie finden. Suchen dann alleine nicht gelingen legen des Hauses.</p> <p>Rückmeldung: Lehrperson wer in Nähe an wohnt, wer Schulweg, w wohnt...</p>	<p>Darbietung von Informationen: Vorher kann bei Google Maps das Haus der Kinder gesucht werden und welchen Weg sie machen, um in die Schule zu kommen.</p> <p>Kognitive Ziele: Kinder kommunizieren untereinander und mit der Lehrperson, Es werden mehrere Sinne beansprucht z.B. Sehsinn (die Kinder bekommen eine klarere Vorstellung ihres Heimatdorfes), Hörsinn (Kommunizieren wer wo wohnt, wie sie in die Schule kommen...)</p> <p>Emotional-motivationale Lernziele: Die Kinder verstehen, dass z.B. der Abstand zur Straße oder zum Nachbarn nicht so groß sein kann wie in Wirklichkeit, die Abstände sind nicht wirklichkeitstreu.</p>	<p>Zugang für Lernende mit körperlicher Beeinträchtigung: Auch Kinder mit Beeinträchtigung können über die ganze Unterrichtseinheit mitmachen. Bei Schwierigkeiten kann die Lehrperson das Kind unterstützen.</p> <p>Lernwissenschaftliches Format um wissen zum Ausdruck zu bringen: Dass legen der Straße und Häuser wird mit der ganzen Klasse gemacht.</p> <p>Sozialform: Um das Haus zu bauen ist meiner Meinung nach Einzelarbeit am effizientesten da jeder ein eigenes Haus braucht. (Wer früher fertig hat kann die Schule bauen) Beim Computer arbeiten auch 2-4 Kinder an einem Computer arbeiten je nach Verfügbarkeit der Computer. Beim legen helfen alle mit (einige legen mit Steinen die Hauptstraße, andere mit...</p>

Abb. 1: UDL-Material von Studierenden in der Variante Projektarbeit entwickelt

Die Herausforderung in der dritten Arbeitsphase besteht für die Studierenden darin, das didaktische Material für eine fiktive Lerngruppe so weiterzuentwickeln, dass es sowohl verschiedene Optionen für das Verstehen anbietet als auch das selbstgesteuerte Lernen unterstützt und letztlich die Selbsteinschätzung und -reflexion fördert. Nach Haas (2006) sind die Erstellung von Repräsentationsformen abstrakter Textelemente (z.B. in Lehr- und Studienbüchern) aber auch mentaler

Modelle (wie Entwürfe zu Unterrichtseinstiegen oder schriftlich formulierte Aufgabenstellungen) Zeichen eines erfolgreich personalisierten Lernprozesses.

In einem letzten Schritt bewerten die Studierenden einer Seminargruppe gemeinsam die produzierten didaktischen Materialien sowie die Zusammenarbeit während der Arbeitsschritte im Lernwerkstattseminar.

2.2 Realisierung der *Variante Arbeitsstationen im Seminar*

Der Ablauf dieser Variante des Lernwerkstattseminars sieht zu Beginn ebenfalls die Erörterung der UDL-Guidelines im Plenum vor. Anschließend erfolgt die Einteilung der Studierenden in sechs Kleingruppen. Jede Gruppe wählt ein Kinderbuch für Kindergartenkinder oder Grundschulkindern aus dem Bestand der Lernwerkstatt aus, um es an einer der vier Arbeitsstationen mit dem Ziel zu bearbeiten, durch unterschiedliche Möglichkeiten der Darbietung passende Zugänge zum Inhaltsverständnis zu ermöglichen.

- **Erste Arbeitsstation: technische Kommunikationshilfen/auditive Hilfsmittel.**
An dieser Station lesen die Studierenden den Text laut vor und speichern ihn als Audiodatei mittels eines digitalen Stifts¹. Anschließend wird jeweils ein Sticker einer Aufnahme zugewiesen, indem der Stift auf den Sticker gehalten und die gewünschte Tonaufnahme des Texts zugewiesen wird. Später erfolgt die Tonwiedergabe erfolgt durch den Kontakt des Stifts mit dem entsprechenden Aufkleber.
An dieser Station werden aus den Kinderbüchern Hörbücher, da über die Verwendung des digitalen Stifts der Inhalt auch vorgelesen wird.
- **Zweite Arbeitsstation: Symbolbücher.**
Hier übersetzen die Studierenden den Text des Kinderbuchs mittels grafischen Symbolen der Unterstützten Kommunikation (UK). Mit dem Programm ARA-SAAC² können nichtelektronische Hilfen erstellt und zur Ergänzung der Textverständnis eingesetzt werden (siehe Abbildung 2).

1 Anybook Reader: Technologisches Tool zur Sprachaufnahme und -abgabe in Stiftform, mit dem Worte, Buchseiten, Bilder, Lieder, Aufgabenpläne, Arbeitsstationen oder Gegenstände vertont werden können.

2 Vom spanischen Ministerium für Bildung, Kultur und Sport der aragonesischen Regierung finanziertes und von der Generaldirektion für Innovation, Gleichberechtigung und Beteiligung dieser Abteilung koordiniertes Projekt.

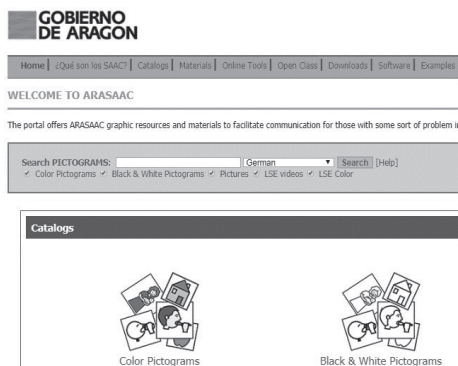


Abb. 2: ARASAAC Programmoberfläche mit Symbolbeispielen

- Dritte Arbeitsstation: Leichte Sprache.

Der Text der Kinderbücher wird an dieser Station von den Studierenden in Leichte Sprache übersetzt. Da der Ausgangstext eine höhere Informationsdichte hat, als der in Leichte Sprache transformierte Text ist das Übersetzen in Leichte Sprache eine Herausforderung (Maaß et al. 2014). Im Umgang mit den Sachverhalten des Ursprungstexts gibt es grundsätzlich zwei Möglichkeiten. Entweder werden komplexe Informationsstrukturen aufgelöst und in eine Aussage überführt und implizite Sachverhalte müssen explizit gemacht werden. Oder es werden Informationen in Abstimmung mit dem Autor/der Autorin privilegiert, so dass die von ihr/ihm gemeinte Lesart gewährleistet werden kann. Die ebenfalls bei der Übersetzung des Ursprungstexts einhergehenden Dilemmata von verändernden Werknutzungen im digitalen Verwertungsumfeld (Amini 2017) sind an anderer Stelle im Seminar diskutiert worden.

- Vierte Arbeitsstation: Stop Motion.

Mittels Trickfilmtechnik transformieren die Studierenden den Text des Kinderbuchs an dieser Station in ein anderes Medium. Die Illusion von Bewegung entsteht dabei durch die Aneinanderreihung von unbewegten Motiven.

Nach der Arbeit an einer dieser Arbeitsstationen folgte die Bewertung der Lernprodukte durch die Studenten mithilfe eines Evaluationsbogens (siehe Abbildung 3, linke Seite).

3 Theoriegeleitete Reflexion

Da Lernen nicht nur über die kommunikative Planung von Handlungen geschieht, sondern auch in Rückkopplungsprozessen durch Vernetzung der Akteure untereinander, ist die Reflexion der entwickelten Materialien und Interventions-

möglichkeiten für den Lernprozess der Studierenden ein zentrales Element. Die Personalisierung des Lernens erfolgt im Dialog als gemeinsame Deutung von Wissen bei der Selbst- und Fremdevaluation in der gesamten Lerngruppe (Schratz & Westfall 2010).

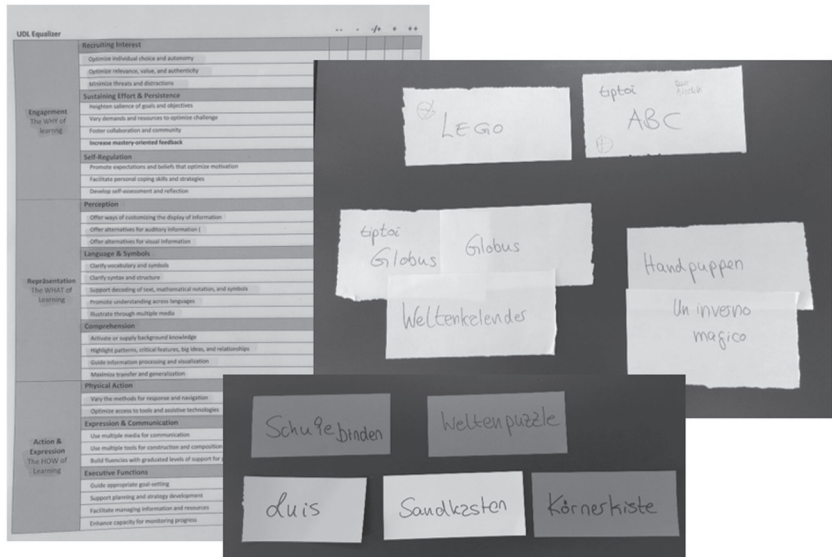


Abb. 3: Theoriegeleitete Reflexion der Lernprodukte

Ein bewährtes Instrument zur Förderung der inhaltlichen und fachlichen Diskussion ist hierfür das Diamond Ranking-Verfahren (Rockett & Percival 2002, 99). Als Kleingruppenaktivität kann diese Methode die Interaktion der Studierenden intensivieren (siehe Abbildung 3, rechte Seite). Dies kann einerseits weitere Diskussionen z.B. über das beabsichtigte und tatsächlich beobachtete Lehr-/Lernverhalten anregen, andererseits bereitet das so versprachlichte Faktenwissen die Studierenden auf das Anwendenkönnen im konkreten pädagogischen Alltag vor.

4 Fazit und nächste Schritte

Die im Verlauf des Beitrags dargestellten Varianten der EduSpace Lernwerkstattseminare wurden mit dem Ziel konzipiert, Studierenden die Interdependenz von Theorie und Praxis aufzuzeigen und es ihnen zu ermöglichen, vor dem Hintergrund des aktuellen Stands von Theorie und Forschung zur Gestaltung von multimodalen didaktischen Materialien für Lehr-/Lernsituationen in Kindergarten

und Grundschule einen handlungsorientierten Ansatz für die Anforderung in konkreten Alltagssituationen entwickeln zu können. Die Komplexität der Aufgabenstellung aber auch die Relationierung wissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis (Dewe et al. 1992, 81) sollte durch Reflexionsanlässe einsehbar gemacht werden. Das von außen veranlasste Nachdenken wurde meist nur von einem Teil der Studierenden mit dem Ziel verbunden Erfahrungswissen anhand von wissenschaftlichem Wissen zu reflektieren (vgl. Häcker 2012). Der frühe Zeitpunkt im Studium ist keine hinreichende Erklärung, da Lehramtsstudierende in einer späten Phase ihres Studiums ähnlich konstruierte Lernsettings als anspruchsvoll bewerten (Gördel et al. 2018: 112). Für die anstehende Planung der Seminare bedeutet das wiederum, (sich) das Verhältnis von Kontingenz, Steuerung und Rollen der Inszenierung in Lehr-Lernsituationen neu ins Bewusstsein zu rufen (siehe Schneider et al. in diesem Band).

Literatur

- Amini, Seyavash (2017): *Digitale Kultur zum Pauschaltarif? Anlass, Inhalt und Grenzen einer Vision für das Urheberrecht der Zukunft*. Baden-Baden: Nomos.
- ARASAAC Symbole. Online unter: <http://www.arasaac.org/index.php> (Abrufdatum 02.08.2019).
- Arnold, Karl-Heinz & Koch-Priewe, Barbara (2011): The merging and the future of the classical German traditions in General Didactics: A comprehensive framework for lesson planning. In: Hudson, Brian & Meyer, Meinert A. (Hrsg.), *Beyond fragmentation: Didactics, learning and teaching in Europe*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 252-264.
- Ausubel, David P. (1968): Symbolization and Symbolic Thought: Response to Furth. *Child Development* 39(3), 997-1001.
- Center of Applied Special Technology CAST (2018): *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Online unter: <http://udlguidelines.cast.org> (Abrufdatum 04.07.2019).
- Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.) (2013): *Studieren in Lernwerkstätten*, Wiesbaden: Springer.
- Collins, Allan; Brown, John Selly; Newman, Susan E. (1989): Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In: Resnick, Lauren B. (Hrsg.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* Hillsdale, NJ, 453-494.
- Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenschaftlicher Rekonstruktionsversuch. In: Dies. (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Wiesbaden: Springer, 71-91.
- Fenwick, Lisl & Cooper, Maxine (2013): Learning about the Effects of Context on Teaching and Learning in Pre-Service Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3).
- Frey, Karl & Frey-Eiling, Angela (2011): Die Projektmethode. In: Wiechmann, Jürgen (Hrsg.), *Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Gördel, Bettina-Maria; Schumacher, Susanne; Stadler-Altman, Ulrike (2018): Mediengestützte Seminarformen – zeitgemäße Wissensvermittlung oder technische Spielerei? In: Othmer, Julius; Weich, Andreas & Zickwolf, Katharina (Hrsg.), *Medien, Bildung und Wissen in der Hochschule*. Wiesbaden: SpringerVS.
- Haas, Stefan (2006): Vom Schreiben in Bildern. Visualität, Narrativität und digitale Medien in den historischen Wissenschaften. *zeitenblicke* 5(3).

- Häcker, Thomas. (2012): Portfolioarbeit im Kontext einer reflektierenden Lehrer/innenbildung. In: Egger, Rudolph & Merkt, Marianne (Hrsg.), *Lernwelt Universität. Die Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 263-289.
- Klafki, Wolfgang (1964). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Roth, Heinrich & Blumenthal, Alfred (Hrsg.), *Didaktische Analyse*, Reihe: Auswahl Reihe A, Bd. 1, Hannover: Schroedel, 5-34.
- Maaß, Christiane; Rink, Isabel; Zehrer, Christiane (2014): Leichte Sprache in der Sprach- und Übersetzungswissenschaft, In: Jekat, Susanne J.; Jüngst, Heike E.; Schubert, Klaus; Villiger, Claudia (Hrsg.), *Sprache barrierefrei gestalten. Perspektiven aus der Angewandten Linguistik*, Berlin: Frank & Timme, 53-85.
- Meyer, Hilbert (2003): Zehn Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge. In: *Pädagogik* 10(3), 36-43.
- Neuweg, Georg Hans (2000): *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen*. Innsbruck/Wien/München: Studien-Verlag.
- Rahmenrichtlinien des Landes für die deutschsprachigen Kindergärten. Online unter: http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/kindergarten/paedagogische-fachkraefte/rahmenrichtlinien-deutschsprachiger-kindergarten.asp?publ_action=300&publ_image_id=412732 (Abrufdatum: 09.07.2019).
- Rahmenrichtlinien des Landes für die Festlegung der Curricula für die Grundschule und die Mittelschule an den autonomen deutschsprachigen Schulen in Südtirol. Online unter: http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/downloads/druckfassung_rahmenrichtlinien_gs-ms-dt09.pdf (Abrufdatum: 09.07.2019).
- Rockett, Mel & Percival, Simon (2002): *Thinking for Learning*. Stafford, Network Educational Press.
- Rogoff, Barbara & Lave, Jean (1984) *Everyday cognition: Its development in social context*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 139-150.
- Schiefele, Ulrich & Wild, Klaus-Peter (2000) (Hrsg.): *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung*. Münster: Waxmann.
- Schumacher, Susanne; Emili, Enrico A.; Stadler-Altman, Ulrike (2019): *Effective Learning Experiences with UDL in teacher training at Universities*. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 14(1), 165-191.
- Schratz, Michael & Westfall-Greiter, Tanja (2010): Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule. *Journal für Schulentwicklung* 14(1), 18-31.
- Spiro, R. J.; Coulson, R. L.; Feltoch, P. J.; Anderson, D. K. (1988): *Cognitive flexibility theory advanced knowledge acquisition in ill-structured domains*, *Technical Report No. 441*. University of Illinois at Urbana-Champaign, 1-20.
- Stadler-Altman, Ulrike (2018): *EduSpaces – Räume für kooperativen Theorie-Praxis-Transfer. Pädagogische Werkstattarbeit als Ansatz pädagogischer Professionalisierung*, In: Peschel, Markus & Kelkel, Mareike (Hrsg.), *Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 227-245.
- Stadler-Altman, Ulrike (2019): *EduSpace Lernwerkstatt als Verknüpfungsraum zwischen Praktikum und universitärer Lehre*, In: Baar, Robert; Trostmann, Sven & Feindt, Andreas. (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 201-213.
- Studienmanifest. Einstufiger Master in Bildungswissenschaften für den Primarbereich. *Akademisches Jahr 2017/18*. Online unter: <https://www.unibz.it/assets/Documents/Study-Manifestos/Manifest-2017-Master-Bildungswissenschaften-Primarbereich-LM-85-bis-de.pdf> (Abrufdatum: 02.01.2018).
- Voegen, Hermann (2006) (Hrsg.): *Brückenschläge. Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement*. Bielefeld.

Michaela Vogt, Vanessa Macchia und Christoph Bierschwale

Inklusive Unterrichtsmaterialien als Inhalt und Entwicklungsaufgabe für Hochschullernwerkstätten

Hochschullernwerkstätten spielen als Schnittstellen zwischen schulischer Realität und universitärer Ausbildung für werdende und bereits praktizierende Lehrerinnen und Lehrer eine zentrale Rolle. Unter anderem führen sie Studierende – über Seminare und andere Angebote – an den aktiven Umgang mit Unterrichtsmaterialien heran und vermitteln werdenden Lehrerinnen und Lehrern und Kindergärtnerinnen und Kindergärtner damit zudem ein Handwerkszeug, um vorhandene Materialien kritisch zu bewerten sowie ebenso fehlende Unterrichtsmaterialien eigenständig entwickeln zu können. Besonders herausfordernd sind die Bewertung und Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, wenn es darum geht, sie adaptiv an inklusive Lernsettings anzupassen und hier über den adäquaten Materialeinsatz der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden.

1 Einblick

Der Artikel befasst sich aus verschiedenen Perspektiven mit dieser Herausforderung in Ausbildung und beruflichem Alltag von Lehrerinnen und Lehrern und Kindergärtnerinnen und Kindergärtnern und liefert hierfür sowohl Bewertungskriterien für inklusive Unterrichtsmaterialien wie ebenso ein Prozessmodell für die multiprofessionelle Entwicklung derselbigen – basierend auf Erkenntnissen aus dem seit 2018 international-vergleichend und in der Zusammenarbeit zwischen Universitäten und Schulen laufenden EU-Projekt „Inklusive Unterrichtsmaterialien im internationalen Vergleich“, das in seiner methodischen Anlage u.a. auf die didaktische Entwicklungsforschung (vgl. Kahlert & Zierer 2011) und Ansätze der Participatory Action Research (vgl. Unger 2014, Jordan 2008) referenziert. Nachdem das Projekt vorgestellt wurde, erfolgt im nächsten Schritt die vertiefte Auseinandersetzung mit Bewertungskriterien für inklusive Unterrichtsmaterialien, die in ihrer Anlage inklusiv sein sollten, um der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Der Fokus dieser Vorstellung liegt auf sechs Bereichen, die der Artikel anhand von Leitfragen konkretisiert. In einem letzten Schritt wird dann diskutiert, inwiefern Hochschullernwerkstätten eine geeignete Plattform darstellen, um ausgehend von dort stattfindenden Kollabo-

rationen und Kooperationen inklusive Unterrichtsmaterialien zu bewerten und selber zu entwickeln.

2 Inklusive Unterrichtsmaterialien im internationalen Vergleich – von der EU gefördert

Im europäischen Inklusionsdiskurs stellt die vergleichende inhaltsanalytische Betrachtung von inklusiven Unterrichtsmaterialien ein Forschungsdesiderat dar (vgl. Vogt & Krenig 2017). Auf schulpraktischer Ebene fehlen außerdem qualitativ hochwertige Materialien für den inklusiven Unterricht und Bewertungsinstrumente, um zu bestimmen, ob Materialien für inklusive Lernsettings geeignet sind (vgl. Vogt & Krenig 2017). Das Forschungsprojekt „Inklusive Unterrichtsmaterialien im europäischen Vergleich – Kriterien für ihre Entwicklung und Bewertung“ verfolgt das Ziel inhaltliche und gestalterische Merkmale vergleichend zu analysieren. Es soll ein Kriterienkatalog entwickelt werden, der wichtige Kriterien zur Bewertung inklusiver Unterrichtsmaterialien zusammenfasst.

Ein weiteres Ziel des Projekts ist die Entwicklung eigener exemplarischer Unterrichtsmaterialien. Der entsprechende Katalog und die Unterrichtsmaterialien werden für den Einsatz in Schule und Universität durch entsprechende Publikationen oder im Internet (www.itm-europe.org) zur Verfügung gestellt. Weiterhin ist vorgesehen, dass ein Lehrerfortbildungskonzept entwickelt wird, welches Erkenntnisse zur Entwicklung und Gestaltung von Unterrichtsmaterialien weitergibt. Zielgruppen sind insbesondere Lehramtsstudierende sowie Lehrerinnen und Lehrer und Kindergärtnerinnen und Kindergärtner. Es wird eine Begleitstudie angefertigt, um den gesamten Prozess wissenschaftlich zu reflektieren.

Als international vergleichendes Projekt wird die Studie in den Ländern Deutschland, Italien, Luxemburg und Schweden durchgeführt. Das Projekt wird durch Michaela Vogt und Christoph Bierschwale von der Universität Bielefeld aus koordiniert, zu den weiteren universitären Partnern zählen Vanessa Macchia (Freie Universität Bozen), Katja Andersen (Universität Luxembourg) und Anette Bagger (Universität Örebro). Als assoziierte Partner wirken Susanne Miller (Universität Bielefeld) und Annemarie Augschöll Blasbichler (Freie Universität Bozen) mit. Weiterhin partizipieren schulische Partner am Projekt wie beispielsweise in Deutschland Katharina Krenig (Bildungs- und Generationenzentrum Arnstein) und in Südtirol (Italien) Annemarie Ardemagni (Grundschulsprengel Bozen). Das Projekt wird zudem unterstützt durch die Kooperation mit der Laborschule Bielefeld und der Bielefeld School of Education (BiSEd).

Zugrunde liegt dem Projekt und damit ebenso den folgenden Ausführungen ein Verständnis von ‚Inklusion‘ bzw. ‚inklusivem Unterricht‘, das auf ein ‚weites Inklusionsverständnis‘ (vgl. u.a. Heinrich; Urban; Werning 2013) referenziert und

demgemäß mit einer Idee von Unterricht verbunden ist, der sich an die nicht vorselektierte gesamte Bandbreite der heterogenen Schülerschaft richtet. Die im Zusammenhang mit der Gestaltung inklusiven Unterrichts häufig behandelte didaktische Ebene sowie die hierzu bereits existierenden Modelle einer inklusiven Didaktik stellen für die Ausführungen eine wichtig Referenz dar (vgl. u.a. Feuser 2011, Reich 2014). So betont bspw. die Konstruktivistische Didaktik nach Reich (2012) – die später vom Autor selbst zur Inklusiven Didaktik weiterentwickelt wurde (vgl. Reich 2014) – dass sich die Schülerinnen und Schüler im Rahmen inklusiver Lernprozesse konstruktiv selbst die Welt erschließen und die notwendigen Rahmenbedingungen u.a. durch die Varianz von Lernmethoden, Unterstützung von Fachpersonal und entsprechende Gestaltung von Lernräumen in vielfältiger Form gegeben sein müssen. Inklusive Unterrichtsmaterialien spielen bei der Gestaltung von Lernräumen und der Varianz eingesetzter Lernmethoden eine zentrale Rolle (vgl. Vogt & Krenig 2017, Vogt & Krenig 2019).

3 Kriterien für die Bewertung inklusiver Unterrichtsmaterialien

Bevor der aktuelle Stand der Kriterien zur Bewertung inklusiver Unterrichtsmaterialien vorgestellt werden kann, muss zuvorderst definitorisch geklärt werden, welches Verständnis von Unterrichtsmaterialien den Kriterien zugrunde liegt: Im Generellen handelt es sich um alle Materialien, die entweder von Lehrkräften oder Schülerinnen und Schülern während des Unterrichts sowie zu dessen Vor- und Nachbereitung genutzt werden und in einem direkten Zusammenhang mit der jeweils die Lernsequenz fundierenden ‚Unterrichtskonzeption‘ stehen. Ohne Bezugnahme auf umfassende unterrichtskonzeptionelle Ideen und Gestaltungsmaßnahmen kann die Auswahl und Entwicklung einzelner Materialien kaum strukturiert, fokussiert und ausreichend fachdidaktisch legitimiert vonstattengehen.

Drei Arten von Unterrichtsmaterialien können unterschieden werden: (1) Zuvorderst gehören hierzu Lernmaterialien, die den Lernprozess leiten und die Lernprogression strukturieren. Sie sind für die Hand der Schülerinnen und Schüler gedacht, weisen Niveaustufendifferenzierungen auf und ermöglichen die Erarbeitung wie Sicherung des Stoffes. (2) Hinzu kommen Ergänzungsmaterialien, die die Lernmaterialien erweitern oder den Lernprozess unterstützen, indem sie auf spezifische Bedarfslagen der heterogenen Schülerschaft in ihrer Bandbreite an Lernvoraussetzungen eingehen. Derartige Bedarfslagen können bspw. über ergänzende Darstellungsmaterialien oder Nachschlagewerke abgedeckt werden. (3) Ebenso von Relevanz sind Lehrermaterialien, die für die Hand der Lehrperson bestimmt sind und der unterrichtenden Person informelle Grundlagen zum Einsatz der Lern- und Ergänzungsmaterialien liefern. Auch die konzeptionellen Referenzen und zugrunde gelegten Ideen sowie die Zielvorstellungen der aufgeführten

Aufgabenarten und -formate sollten in diesem Zusammenhang geklärt werden (vgl. Vogt & Krenig 2016; Vogt & Krenig 2019).

Ausgehend von diesem Verständnis von inklusiven Unterrichtsmaterialien haben sich sechs Kriterienbereiche für inklusive Unterrichtsmaterialien ergeben (vgl. Vogt & Krenig 2017). Diese wurden in ihrer ersten Variante v.a. in der Zusammenarbeit mit dem Bildungs- und Generationenzentrum Arnstein unter Leitung der dortigen Rektorin Katharina Krenig aufgesetzt (vgl. u.a. Kornmann & Röpert 2011, Jansen, Streit & Fuchs 2012)¹. Sie beziehen sich nicht auf fachdidaktische Eigenheiten, sondern sollen eine allgemeine Orientierung bieten und werden fortwährend – aktuell im Rahmen des o.g. EU-Projektes – weiterentwickelt.

1. Kriterienbereich *Adaptivität*: Unter diesem Bereich werden solche Gestaltungsmaßnahmen zusammengefasst, die Unterrichtsmaterialien flexibel und anpassbar machen. Mögliche Fragen beziehen sich entweder auf deren Anpassbarkeit an differierende Bedarfslagen der Schülerinnen und Schüler oder auch an spezifische schullokale Gegebenheiten.
 - Weisen die Materialien die Möglichkeit individualisierter Lernprozesse durch leistungsniveaudifferenzierte Aufgabenformate auf?
 - Bieten die Materialien einen in Art und Umfang ausreichenden Pool an Ergänzungsmaterialien für eine möglichst vielseitige Berücksichtigung der heterogenen Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler?
 - Enthalten oder berücksichtigen die Materialien offene Aufgabenformate mit Wahloptionen für die Schülerinnen und Schüler (bspw. nach Interesse oder Leistungsstand)?
 - Ermöglichen die Materialien verschiedene gleichwertige Lösungswege, um ein Sachproblem zu bearbeiten?
 - Orientiert sich die in den Materialien verwendete Sprache an den Bedarfslagen der Schülerinnen und Schüler?
 - Knüpfen die Materialien an die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler an?
 - Ermöglichen die Materialien ein produktives Üben und Wiederholen, um Lerninhalte auch für lernschwächere Kinder durch Routinisierung zu sichern?
 - Können die Materialien variantenreich, methodisch vielseitig und in Anpassung an den geplanten Unterricht eingesetzt werden?
 - Ist der Einsatz der Materialien im Unterricht in einer ökonomischen, routinisierten Form möglich?

¹ Ebenso wurden Kriterienkataloge von inklusiven Projekten wie „Mathe inklusiv mit PIKAS“ (<http://pikas-mi.dzlm.de/leitideen/>) oder „Integration und Inklusion in Südtirol“ (<http://www.blick.it/blick/angebote/reformpaedagogik/rp83123e.htm>) zu Rate gezogen.

- Können die Materialien in verschiedenen Lerngruppenkonstellationen (bspw. im jahrgangsgemischten Unterricht, in kleinen oder großen Klassen) eingesetzt werden?
2. Kriterienbereich *Eigenaktivität*: Dieser Bereich umfasst solche Aspekte der Gestaltung von Unterrichtsmaterialien, die das selbstständige Handeln der Schülerinnen und Schülern ermöglichen und unterstützen. Ein angemessenes Verhältnis zwischen Offenheit und Strukturierung des Angebots spielt hierbei eine wichtige Rolle, wie auch die im Folgenden formulierten Fragen zeigen.
 - Beinhalten die Materialien Möglichkeiten der Selbstkontrolle für die Schülerinnen und Schüler, die auf eine unmittelbare Rückmeldung des Lernstands bzw. eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit diesem abzielen?
 - Ermöglichen die Materialien bzw. Aufgabenformate eine selbstgesteuerte Bearbeitung (bspw. durch angemessene Aufgabenbeschreibungen oder verfügbare Hilfsmittel)?
 - Weisen die Materialien Strukturierungshilfen für die Schülerinnen und Schüler auf, um ihr Lernen eigenaktiv zu planen?
 - Beinhalten die Materialien Elemente entdeckenden bzw. forschenden Lernens, die die Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler unterstützen und fördern?
 - Berücksichtigen die Materialien den Erwerb von generalisierbaren Lösungsstrategien, die auf ähnliche Aufgabenformate transferierbar sind (Metastrategien)?
 3. Kriterienbereich *Soziales Lernen*: Die Betrachtung von Unterrichtsmaterialien unter der Perspektive möglicher schülerseitiger Lernkonstellationen und Gruppierungsoptionen steht bei diesem Bereich im Mittelpunkt. Wie die Fragen zeigen, zählen hierzu ebenfalls demokratische Elemente des Lernprozesses.
 - Ermöglichen die Materialien kooperatives und kommunikatives Lernen?
 - Können die Schülerinnen und Schüler in kooperativen Lernformen verschiedene, ggf. niveaudifferenzierende Rollen einnehmen (bspw. die Rolle des aktiv agierenden ‚Entdeckers‘ für Leistungsstärkere und die Rolle des ‚Beobachtenden‘, der die Vorgehensweise des ‚Entdeckers‘ beschreibt, für Leistungsschwächere)?
 - Werden unterschiedliche Sozialformen (Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit) berücksichtigt?
 - Integrieren die Materialien Möglichkeiten des demokratischen Lernens?
 - Eröffnen die Materialien allen Schülerinnen und Schülern ein gleiches Maß an aktiver Partizipation?
 - Stigmatisieren die Materialien einzelne Schülerinnen und Schülern entweder direkt (bspw. durch Darstellungen) oder indirekt (bspw. durch Ausschluss)?
 4. Kriterienbereich *Konzeptionelle Basis*: Dieser Bereich referenziert direkt auf die Notwendigkeit einer fundierten konzeptionellen Basis bzw. Unterrichtskon-

zeption, die hinter den Unterrichtsmaterialien steht. Gemäß den Fragen sollte sich eine solche auch im ausreichenden Maße auf theoretische und empirische Erkenntnisse berufen.

- Sind die Materialien überhaupt in eine Unterrichtskonzeption eingebunden und berücksichtigt diese theoretische und empirische Erkenntnisse?
 - Beinhaltet die zugrundeliegende Unterrichtskonzeption ein konsistentes Verständnis von Bildung, Bildungszielen, Kompetenzbereichen und werden hieraus nachvollziehbare Zielangaben abgeleitet?
 - Differenziert die konzeptionelle Basis zwischen fundamentalen Bildungszielen und Kompetenzniveaus gültig für alle Schülerinnen und Schülern und solchen, die additiv erreicht werden können?
 - Sind die konzeptionellen Ausführungen für die Lehrerin und den Lehrer verständlich und in der Vorbereitung des Unterrichts hilfreich?
 - Werden in den Ausführungen zu den Materialien empirische Ergebnisse als Begründungsstränge mit aufgegriffen?
 - Würden die Materialien selbst empirisch im Unterricht erprobt und hinsichtlich ihrer Lerneffektivität evaluiert?
 - Sind die in den Materialien enthaltenen Lerninhalte sachlich richtig und wurden sie adäquat didaktisch reduziert?
 - Beziehen sich die Einzelelemente der Materialien bzw. die einzelnen Materialeinheiten sinnvoll aufeinander bzw. bauen sie aufeinander auf?
5. Kriterienbereich *Materialität*: Dieser Bereich befasst sich mit der Materialität der Unterrichtsmaterialien. Hierzu zählen Fragen zu gestalterischen Aspekten ebenso wie solche der pragmatischen Nutzung in der Klasse.
- Ist die Gestaltung der Materialien aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler klar und übersichtlich (visuelle und sprachliche Klarheit)?
 - Werden variierende Darstellungsformen genutzt, um den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Zugänge zu den Bildungsinhalten zu ermöglichen?
 - Werden Illustrationen im Sinne einer textunterstützenden, textersetzenden oder texterweiternden Funktion sinnvoll eingesetzt?
 - Bieten die Materialien ein ausreichendes Maß an Strukturierung, Konsistenz und Möglichkeiten der Herausbildung von Anwendungsroutinen, um sie effektiv und pragmatisch im Unterricht einsetzen zu können?
 - Sind die Materialien mehrmalig einsetzbar und in der benötigten Anzahl finanzierbar?
 - Bieten die Materialien Möglichkeiten der problemlosen Vervielfachung und/oder des Einsatzes jenseits der notwendigen Beschaffung eines Klassensatzes?
6. Kriterienbereich Förderdiagnostik: Dieser Bereich hängt eng mit dem der Adaptivität zusammen und betont die Notwendigkeit, Aspekte der Diagnostik mit solchen der individuenadäquaten Förderung zu verbinden. Bereits in den

konzeptionellen Grundlagen der Materialien sollten Fragen wie die im Folgenden aufgeführten deshalb eine Rolle spielen.

- Wird das Zusammenwirken von Diagnostik und Förderung im Rahmen der konzeptionellen Grundlagen zu den Materialien in einer schlüssigen Form aufgegriffen?
- Werden regelmäßige Lernstandserhebungen zur weiteren Förderplanung berücksichtigt?
- Verweisen die konzeptionellen Grundlagen zu den Materialien auf Kombinationsmöglichkeiten mit bereits existenten Diagnoseinstrumenten oder liefern sie diese in verschiedenen Varianten selbst (bspw. Beobachtungsbögen, Anweisungen zu Lernstandserhebungen, standardisierte Testverfahren)?
- Beinhalten die konzeptionellen Ergänzungen zu den Materialien Hilfestellungen zur Umsetzung individueller Förderung?
- Ermöglichen die Materialien den Schülerinnen und Schülern ein sofortiges Feedback über den eigenen Lernstand und Lernfortschritt?

4 Inklusive Unterrichtsmaterialien in Hochschullernwerkstätten – Herausforderung und Potenzial

Ausgehend von der Tatsache, dass Hochschullernwerkstätten ganz verschiedene Formate haben können, gehen sie doch alle mit der Idee der Vernetzung und Kooperation sowie ebenso der aktiven gemeinsamen Arbeit an Lernmaterialien einher. Die Bandbreite von Hochschullernwerkstätten, die sich durch unterschiedliche Konzeptionen manifestieren, wie der „lernbiografischen Haltestellen“ (Hagstedt 2014, 133), mit besonderer Berücksichtigung von Reflexionsprozessen oder dem Lernlabor (vgl. didaktische Miniaturen nach Wedekind 2013, 25) zur Durchführung didaktischer Einheiten, deuten unterschiedliche Wege an, um medienpädagogische Kompetenzen anzubahnen (Schmude & Wedekind 2016).

Im Generellen bieten sie ein umfassendes Potenzial, um bei der Bewertung und Entwicklung inklusiver Unterrichtsmaterialien eine Schlüsselrolle einzunehmen. Die entsprechenden Argumente hierfür sind v.a. die folgenden:

- Lernwerkstätten bieten die Möglichkeit, Handlungskompetenzen anzubahnen. Im Kontext der Materialerstellung und Bewertung bieten sie dementsprechend einen geeigneten Lernort für Studierende, sich über die konkrete Auseinandersetzung mit Unterrichtsmaterialien auf ihre spätere Lehrtätigkeit vorzubereiten. Durch die das Lernen in Lernwerkstätten werden Schlüsselkompetenzen angelegt, die gleichzeitig für die Unterrichtsvorbereitung und die Professionsentwicklung von entscheidender Bedeutung sind, da sich unterrichtliches Lernen wesentlich auf die Auswahl von passendem Unterrichtsmaterial wie ebenso die Anleitung zur adäquaten Auseinandersetzung mit diesem stützt.

- Durch den Wechsel zwischen Phasen der Selbsttätigkeit und Konstruktion und Phasen der Instruktion werden Reflexionsanlässe geschaffen, wenn im Rahmen von Lernwerkstätten gelernt wird. Gerade im Hinblick auf die Erstellung von Unterrichtsmaterialien kann so eine angeleitete Qualitätsverbesserung des Materials erzielt werden, da sich Reflexionsphasen dezidiert der kritischen Auseinandersetzung mit ihm widmen können nachdem in den vorgeschalteten Instruktionsphasen hierfür das nötige Grundlagenwissen vermittelt wurde. So sorgen die Instruktionsphasen für eine Reduktion der Komplexität, mit der sich die Studierenden konfrontiert sehen und bringen gleichzeitig die kritische Perspektive werdender Lehrer und die für sie entwickelten Unterrichtsmaterialien in einem konstruktiven Umfeld zusammen.
- Im Kontext der Lernwerkstatt wird ein pädagogischer Interaktionsraum zur Verfügung gestellt, der unterschiedliche Lernwege und Unterrichtsmaterialien würdigt. Gleichzeitig profitieren die Studierenden von den Erfahrungen und Ergebnissen ihrer Peers. In der gemeinsamen Auseinandersetzung mit dem Material können vertiefte und miteinander diskutierte Kenntnisse über die kriteriengeleitete Evaluation von Unterrichtsmaterialien angebahnt werden. Die Vielfalt an Unterrichtsmaterialien (Analoge Medien, Digitale Medien), die eine Lernwerkstatt zur Verfügung stellt, unterstützt diese reflexiven Prozesse, da sie unterschiedliche Zugänge und Erfahrungsweisen ermöglicht.

5 Ausblick

Angesichts des erläuterten Potenzials erscheint es sinnvoll, verstärkt über die Rolle von Hochschullernwerkstätten bei der Bewertung und Entwicklung von inklusiven Unterrichtsmaterialien zu reflektieren. Sie bieten aus verschiedenen Perspektiven optimale Voraussetzungen, um hier eine Schlüsselstellung einzunehmen und könnten demgemäß ihr diesbezügliches Potenzial deutlich umfanglicher nutzen als es bisher der Fall zu sein scheint. Ein gelungenes Beispiel um diese Schlüsselstellung auch nach außen hin zu tragen und sichtbar zu machen, war die Initiative „Inklusionswerkstatt Südtirol“ an der Fakultät für Bildungswissenschaften, Brixen, Freie Universität Bozen, unter der Leitung der Forscherin Vanessa Macchia. Am 07. November 2018 teilte eine Forschungsgruppe im Bereich Inklusion ihre Erkenntnisse in diesem Bereich einen ganzen Tag mit Pädagoginnen und Pädagogen aus dem Kindergarten und der Grundschule. Auf Nachfrage der deutschen Schul- und Kindergartenwelt hat man erstmals ein Angebot konzipiert, das mit begrenzten Plätzen ein konzentriertes und individuelles Arbeiten erlaubte. Ziel des gemeinsamen Tages war es, gemeinsam mit Expertinnen der Universität Bozen und Bielefeld sowie der EduSpace Lernwerkstatt der unibz zu erarbeiten, nach welchen Kriterien inklusives Werkzeug ausgewählt werden kann und was ein

gutes didaktisches Material ausmacht. Gearbeitet wurde dabei sowohl mit Materialien, das die Lehrpersonen und Kindergärtnerinnen aus ihrem Arbeitsalltag mitgebracht hatten, wie auch mit Materialien des EduSpace.

Literatur

- Feuser, Georg (2011): Entwicklungslogische Didaktik. In: Kaiser, Astrid; Schmetz, Ditmar; Wachtel, Peter & Werner, Birgit (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht*. Stuttgart, 86-100.
- Hagstedt, Herbert (2014): Unterrichtsentwicklung braucht anspruchsvolle Lernumgebungen. In: Hildebrandt, Elke; Peschel, Markus & Weißhaupt, Mark (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 124-137.
- Heinrich, Martin; Urban, Michael & Werning, Rolf (2013): Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In: Döbert, Hans; Weishaupt, Horst (2013), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann, 69-134.
- Jordan, Steve (2008). Participatory action research. In: Given, Lisa (Hrsg.), *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks: Sage, 601-604.
- Unger, Hella von (2014): *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer
- Jansen, Fritz; Streit, Uta & Fuchs, Angelika (2012): *Lesen und Rechtschreiben Lernen nach dem IntraActPlus-Konzept*. Berlin u.a.: Springer.
- Kahlert, Joachim & Zierer, Klaus (2011): Didaktische Entwicklungsforschung aus Sicht der pragmatischen Entwicklungsarbeit. In: Einsiedler, Wolfgang (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 71-87.
- Kornmann, Reimer & Röpert, Günther (2011): Aufgaben bei der Entwicklung inklusiv orientierter Unterrichtskonzepte. In: *Gemeinsam leben. Zeitschrift für Inklusion*, 19. Jg., H. 3, 158-161.
- Reich, Kersten (2012): *Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool*. Weinheim: Beltz.
- Reich, Kersten (2014): *Inklusive Didaktik: Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (2016): Einleitung. In: Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (Hrsg.), *Lernwerkstätten an Hochschulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vogt, Michaela & Krenig, Katharina (2017): Entwicklung und Bewertung von Unterrichtskonzeptionen und -materialien für einen inklusiven Grundschulunterricht. In: Casale, Ursula & Peschel, Markus (Hrsg.), *Forschung für die Praxis. Reihe Beiträge zur Reform der Grundschule des Grundschulverbandes*. Frankfurt a.M., 94-104.
- Vogt, Michaela & Krenig, Katharina (2019): Schulentwicklungsprozesse empirisch begleitet – Unterrichtsliche und schulkonzeptionelle Entwicklungsschritte hin zu einem bildungsgerechten inklusiven Lernen. In: Inckemann, Elke; Trautmann, Thomas & Sigel, Richard (Hrsg.), *Chancengleichheit durch Schul- und Unterrichtsentwicklung – Konzeptionelles, Konkretes und Anschauliches*. (eingereicht)
- Wedekind, Hartmut (2013): Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen. In: Coelen Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden, 21-29.

Alexander Kavermann und Magdalena Hollen

Die Lernwerkstatt – Inklusion als „Multiplikationsraum“

Im Beitrag werden Fäden unterschiedlicher Disziplin verwoben, um hieraus eine nachvollziehbare Begriffsbestimmung für eine Lernwerkstatt als Multiplikationsraum plausibel abzuleiten. Sowohl das zugrundeliegende soziologische Raumverständnis, orientiert an Löw (2001), bildet einen Faden für den Begriff des Multiplikationsraums, wie auch Aspekte der Innovationsforschung (Rogers 1995; Hollen 2018), die darauf verweisen, dass es für innovative Prozesse neuer, schöpferischer, kreativer Lösungswege bedarf. Als dritter Faden dient die Kreativitätsforschung. Theorie und Praxis der sozialen Kreativität (Ihlenfeld 1987) und die gestaltete Interaktion (Kosolapow & Mannzmann 1985) liefern die essentielle Basis für den Multiplikationsbegriff der Lernwerkstatt Inklusion.

1 Funktionen von Hochschullernwerkstätten

Die Tradition der Hochschullernwerkstätten ist zunehmend etabliert (Rumpf 2016, 73). Im Kontext der Professionalisierung von Lehrkräften wird u.a. die Chance für eine Theorie-Praxis-Verzahnung oder fachliche und didaktische Begegnung genannt, Franz u.a. (2016, 5) thematisieren auch die Raumfrage, bzw. wird das Verständnis „pädagogische[r] Räume“ als „gestaltete Räume, die mit ihrer inspirierenden Arbeitsumgebung [...] Gelegenheiten bieten, eigene Zugänge zu Lerngegenständen und Themen zu finden [...]“, wie es im Positionspapier des Verbund europäischer Lernwerkstätten (VeLW 2009, 9) formuliert ist, unterstrichen. Vorzüge der Lernwerkstatt gegenüber „üblichen“ Lehr-Lern- oder Wissensvermittlungsprozessen hat bereits vor mehr als 100 Jahren Ellen Key herausgestellt (vgl. Gruhn & Müller-Naendrup 2017). Auch der Ansatz des Kreativen ist im Hochschullernwerkstätten-Diskurs nicht neu. Vertreten wird eine *kooperative Kreativität* (in Anlehnung an Sonnenburg 2007), definiert als „das kontextgebundene Potenzial für sinnvolle Neuigkeiten, die sich in Aktion entfalten.“ (ebd., 100), wobei der Austausch über Theorien und Generierungsprozesse in der Studierendengruppe sowie die zugrundeliegenden Prinzipien der Lernaktivitäten (Prinzip des Entdeckens und der Handlungsorientierung, der Reflexion, der Autonomie und der Kooperation sowie der Innovation (ebd., 104f.)) hervorgehoben werden.

In jüngerer Zeit gelangt Hochschullernwerkstattarbeit im Kontext von Inklusion verstärkt in den Fokus, wobei wiederum primär die Studierenden und weniger die Lehrenden adressiert werden (vgl. Sickert 2016).

Mit dem Auftrag für die lehrerbildenden Universitäten, Inklusion als integralen Bestandteil in alle Curricula zu implementieren (NVL/Eckpunktepapier 2014), rücken auch die Hochschullehrenden in das Blickfeld von Innovation, gilt es doch, die Studierenden für diese neue Aufgabe zu professionalisieren. Inklusion erfordert auch bei den Lehrerbildner und Lehrerbildnerinnen eine gewisse Bereitschaft zu Innovation. Bei der Suche nach Antworten oder Lösungen, wie Innovationen in die Hochschule und damit in den Fokus der Lehrer- und Lehrerinnenbildung gelangen und wie die komplexe Herausforderung Inklusion bewältigt werden kann, konnte gezeigt werden, dass zum einen Kommunikation und Interaktion zwischen allen Akteursebenen und zum anderen Möglichkeiten für kreative Problemlösungen ein hohes Gelingenspotenzial aufweisen (Hollen 2018). Insbesondere im Kontext sozialer Innovationen wird auf das Erfordernis neuer, schöpferischer bzw. kreativer Lösungswege verwiesen, damit sich eine Erneuerung im jeweiligen System verbreiten kann (Gillwald 2000; Howald & Schwarz 2010; Rammert 2010; Hollen 2018). Aus dieser Argumentation heraus, lässt sich das Wirkungsfeld von Hochschullernwerkstätten auch auf Hochschullehrende im Sinne innovativer Zugänge zu Lerngegenständen und ihrer vielfältigen Verbreitung weiten.

2 Zum Raumbegriff

Martina Löw (2001) definiert den Raum als relationale (An)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern. Die gewählte Schreibweise „(An-)Ordnung“ verweist auf zwei gleichzeitig erscheinende Aspekte des Raumbegriffs. Zum einen auf die *Ordnung*, die durch die *Struktur des Raums* geschaffen wird. Damit ist der absolute Raum gemeint, der als eigene Realität und als Container aufgefasst wird. Zum anderen auf den Prozess des *Anordnens*, womit die *Handlungsdimension* gemeint ist. Hierbei wird auf den relativen Raum verwiesen, der sich erst durch die Handlungen von Menschen konstituiert. Die relationale Raumdefinition von Löw stellt somit eine Synthese zwischen einem absoluten und einem relativen Raumverständnis dar, wobei die *Handlungsdimension* in den Vordergrund gerückt wird. Diese Dualität äußert sich darin, dass sich die gesellschaftlichen Strukturen als Botschaften in räumlichen Strukturen und Institutionen manifestieren. Der Raum kann demnach auch als ein Spiegel der Gesellschaft bzw. Institution betrachtet werden. Gesellschaftliche Prozesse schlagen sich aber nicht einfach nur *im* Raum nieder, sondern die räumlichen Strukturen wirken auch selbst auf die

Aktivitäten der Handelnden zurück. Räume sind aus diesem Grund als soziale Räume zu betrachten, die von Menschen aus verschiedenen Standpunkten betrachtet werden. Die Handlungen in Räumen und die subjektiven Sinndeutungen sind abhängig von verschiedenen Faktoren, wie z.B. von Alter und Geschlecht oder Profession und Bedürfnis. Infolgedessen sind Räume sowohl durch *objektive Strukturen* gekennzeichnet, als auch durch *subjektive Handlungen bzw. Sinndeutungen*. Der architektonische oder topographische Raum wird durch die *Sinngebung* der in ihm agierenden und interagierenden Menschen und ihrer jeweiligen *Sinnhaftigkeit* interpretiert, durch kreative (Um-)Deutung in sozialer Interaktion kann das Spektrum seiner Möglichkeiten vervielfacht werden.

3 Verbreitungsmöglichkeiten sozialer Innovationen

Aus der Innovationstheorie¹, die sich auch heute noch in erster Linie auf Rogers bezieht, kann als eine wesentliche Erkenntnis festgehalten werden, dass der Verbreitung (Diffusion-Decision-Process) eine (auch zeitliche) Stufung des Adoptionsprozesses vorgeschaltet ist, differenziert nach Knowledge (von einer Innovation erfahren), Persuasion (im positivem oder negativem Sinne von einer Innovation überzeugt sein), Decision (die Entscheidung für oder gegen das Engagement für eine Innovation). Dies impliziert eine persönliche Betroffenheit/Involviertheit in Innovationen, bevor diese adaptiert werden². Ob und wie sich die soziale Innovation Inklusion in der Professionalisierung von Lehrkräften auf universitärer Ebene verbreitet, ist u.a. abhängig davon, ob und in welchem Umfang sich die lehrerbildenden Akteure „betroffen“ fühlen. Rogers verweist darauf, wie wohl es ungewöhnliche Maßnahmen braucht, um eine positive Überzeugung für eine Erfindung zu erwirken – ebenso wie für die Implementation in bestehenden Strukturen (1995, 138). Grundsätzlich profitieren soziale Innovationen von einer Konzentration auf lokale Gegebenheiten, wobei den Entscheidungsträgern vor Ort sowie einer Legitimierung für die Schaffung von Strukturen für kreative Problemlösung eine Weichenstellfunktion zukommt. Für Kreativität sind zum einen ein Experimentierraum zur Generierung neuer Ideen und Problemlösungsstrategien erforderlich, zum anderen bedarf es gewisser Strukturen, die sowohl Sicherheit beim Experimentieren vermitteln als auch Gewissheit für eine Stabilisierung und spätere Institutionalisierung (Hollen 2018, 275). Kreative Impulse eröffnen kooperative Formen der Abstimmung mit konkurrierenden Ansprüchen und Handlungswiderständen oder -einschränkungen, so dass gemeinsam getrof-

1 Für eine ausführliche Darstellung Rogers 1995, vgl. auch Gillwald 2000.

2 Im Kontext von Inklusion gilt die Frage der Einstellung als richtungsweisend (Booth & Ainscow 2002; Heyl & Seifried 2014).

fene Entscheidungen in einen kollektiven Prozess des Umgestaltens und Lernens münden können, der einen ersten wichtigen Schritt in Richtung Erneuerung darstellt. Dies zeigen sowohl Gillwald (2000) und Rammert (2010) als auch vorläufige Ergebnisse von Kassis (2017) sowie Görich u.a. (under review) im Rahmen von Inklusionsforschung.

4 Facetten von Kreativität

Manche Begriffe scheinen so selbstverständlich verwoben mit Lernen und pädagogischer Praxis, dass ihre Verwendung und ihr Einsatz allgegenwärtig sind, ohne dass eine genaue Bestimmung dessen, was es ist, vorliegt. Ein solcher Begriff ist Kreativität. Nach dem großen Aufschwung um Kreativität und Kreativitätsforschung in den 1950er Jahren (Guilford 1964/1972; Ulmann 1968) und dem langsamen Schwinden ihres Glanzes um die Jahrtausendwende (Sternberg & Lubart 1999, 4), erlebt das Phänomen nicht nur in der Kognitionsforschung eine Wiederbelebung (Koop & Steenbuck 2011; Berner 2018).

Aufmerksamkeit und Anerkennung erlangt die Kreativitätsforschung mit Joy Paul Guilford in den 1950er Jahren (Sternberg 1999, 4; Jauk u.a. 2014, 95; Stern & Neubauer 2016, 5). In seinem 120 Faktoren umfassenden Strukturmodell der Intelligenz identifizierte er Eigenschaften wie Flüssigkeit (viele Assoziationen in kurzer Zeit generieren), Flexibilität (Veränderung von Sichtweisen), Originalität, Elaboration (Vervollständigen einer Idee), Sensibilität (Offenheit für Probleme) und Redefinition (Umdeuten, Bekanntes neu verwenden) als signifikant für die Ausprägung von intellektuellen Fähigkeiten (Guilford 1964, 374ff.; Berner 2018, 100f.). Studien von Amabile zeigen, dass neben der kognitiven Perspektive motivationale, soziale und soziokulturelle Faktoren Einfluss auf Kreativität haben (Sternberg & Lubart 1999, 8), ebenso wie intensive domänenspezifische Expertise und Ausdauer die kreative Person kennzeichnen (ebd.). Csikszentmihalyi (2007, 119f.) segmentiert den kreativen Prozess in fünf, weniger lineare als rekursive Phasen: die Präparation (das Erkennen einer Problemstellung und Ideengenerierung), die Inkubation oder Reifung, die Initiation (Kombination und Weiterentwicklung von Ideen), die Implementierung (Realisierung und Überprüfung der Ideen) und schließlich die Elaboration und Stabilisierung (Überführung in Routine). Ebenso bemerkt er, dass Kreativität nicht nur zwischen der kreativen Person, dem Prozess, dem Produkt und dem Umfeld (peer) differenziert, sondern pointiert die Interdependenz von Individuum, wissenschaftlicher Domäne und dem jeweiligen Feld für eine erfolgreiche Anerkennung von Kreativität (ebd., 41ff.). Diese noch unvollständige Zusammenstellung mag allein schon ausreichen, um zu verdeutlichen, warum noch keine allgemeingültige Definition von Kreativität geliefert

wurde. In ihrer Multidisziplinarität und -perspektivität liegt möglicherweise eine Erklärung. Ungeachtet eines noch zu definierenden Verständnisses von Kreativität, herrscht weitestgehend Konsens darüber, dass Kreativität ein Konzept individueller Unterschiede sei, welches erkläre, warum manche Menschen über ein höheres Potenzial verfügen, neue Lösungen für bekannte Probleme zu generieren als andere (Jauk u.a. 2014, 213). Darin begründet sich auch eine erziehungswissenschaftliche Relevanz.

Welcher Natur das Zusammenspiel von Intelligenz und Kreativität exakt ist, wird nach wie vor kontrovers diskutiert (Jauk u.a. 2014). Um den Kreativitätsbegriff weiter empirisch zu fassen, wählen die Autoren den Weg, die Zusammenhänge zwischen kreativem Potenzial (auch als „little c“ bezeichnet) und kreativer Leistung (dem „Big C“) zu erhellen. In ihrer empirischen Analyse fokussieren sie die sog. Grenzwert-Hypothese (ein bestimmtes Minimum an Intelligenz gilt als Voraussetzung für Kreativität). Zusammenfassend kommen sie zu dem Ergebnis, dass Intelligenz durchaus eine Relevanz für Kreativität zeige, jedoch hänge der Grad auch von den jeweiligen Indikatoren, besonders z.B. von Originalität oder Flüssigkeit ab. Intelligenz erhöhe das Kreativitätspotenzial bis zu einem gewissen Grad, danach sinke dieser Einfluss zugunsten anderer Faktoren ab. Hohe kreative Leistung (Big C) hingegen bleibt konstant beeinflusst von hoher Intelligenz (ebd., 220). Die individuelle Kreativität empirisch zu fassen, ein tieferes Verständnis sowohl von der kreativen Person als auch von den zugrundeliegenden Prozessen zu gewinnen, bleibt das Forschungsinteresse von Jauk, Benedek und Neubauer (2014). Ausgehend vom „little c“, also der „real-life creativity“ oder „everyday creativity“ (ebd., 95), die in jedem von uns steckt und von der Überzeugung, dass früher oder später „alltägliche Kreativität“ Basis gesellschaftlich anerkannter hoher kreativer Leistung sei, gilt ihr Interesse den Faktoren, die signifikant kreatives Potenzial in tatsächliche kreative Leistung transformieren. Mittels standardisierter Verfahren untersuchten sie den Effekt von kognitiven und nonkognitiven Faktoren (hier Offenheit für alltägliches Neues). Offenheit erweist sich als ein signifikanter Prädiktor für alltägliche Kreativität. Darüber hinaus zeigen zwei weitere Faktoren einen maßgeblichen Einfluss: Ideenvielfalt und Ideenflüssigkeit. Beide Faktoren seien prädiktive Indikatoren hinsichtlich der besonderen Ausprägung kreativer Aktivitäten. Obwohl Flüssigkeit stärker in Relation zu Offenheit stehe, zeige sich Intelligenz als prädiktiv für kreative Leistungen, jedoch scheint Intelligenz einen moderierenden Effekt zu haben, der die Autoren zu der Hypothese veranlasst, Intelligenz spiele eine zentrale Rolle bei der Transformation von Offenheit für alltägliches Neues oder „everyday creative activities“ (ebd., 95) in gesellschaftlich anerkannte kreative Leistungen (big C).

5 Kreativität im Kontext von Schule sowie Lehrer- und Lehrerinnenbildung

Im Kontext der Diskussion von Begabung, Begabungsmodellen und Begabungsförderung, wird Kreativität als ein Prädiktor von Begabung und damit Überführung in Leistung aufgeführt, u.a. im Münchner Hochbegabungsmodell (MHBM) nach Heller, Perleth und Hany (1994) (vgl. Solzbacher u.a. 2012). Das MHBM geht von einem mehrdimensionalen Prädiktoren-Moderatoren-Modell der Begabungsentwicklung aus und versucht, die Bedingungen für außergewöhnliche Leistungen in verschiedenen Bereichen abzubilden. Die Autoren vertreten die Auffassung, dass sich eine umfassende Begabungsdiagnose nicht auf eine reine Messung des Intelligenzquotienten (IQ) beschränken dürfe, sondern, je nach Problem- und Fragestellung, weitere relevante Begabungs- und unterschiedliche Moderatorenausprägungen berücksichtigen müsse, um eine differenzielle Beratung und Intervention anbieten zu können. Leistungen sind nicht nur das Produkt eines entsprechenden Begabungspotenzials, sondern sind auch von nicht-kognitiven Persönlichkeits- und Umweltmerkmalen geprägt (ebd.).

Auch in den Bildungsstandards formulieren BLK (2002) und KMK (2003) die herausragende Relevanz von Kreativität und appellieren an das Potenzial für den kindlichen Forscherdrang sowie die Förderung der Intelligenz. Ebenso mahnen sie, dass dies nicht nur auf die musisch-kulturellen Fächer beschränkt werden dürfe (BLK 2002, 336), um die Potenziale aufzudecken, welche außerhalb einer „eloquenten Reproduktion kodifizierten Wissens“ (BLK 2002, 275) liegen. Als Resonanz auf diese Erkenntnislage, sind die 2003 gegründeten BIP-Mehlhornschulen³ zu erwähnen. Mittlerweile gibt es über den Entstehungsraum um Leipzig hinaus an 13 Orten private BIP-Bildungseinrichtungen sowie Kreativitätsschulen vom Elementarbereich bis in den SEK II. Mehlhorns Kreativitätspädagogik verpflichtet sich der Entwicklung und Förderung der kindlichen Kreativität, „indem die Begabung, die Intelligenz und die dafür erforderlichen Persönlichkeitsqualitäten jedes einzelnen Kindes pädagogisch stimuliert werden“ (Internetauftritt BIP Mehlhornschulen 2018). Lipowsky u.a. (2014) dokumentieren in ihren Studienergebnissen zur Wirksamkeit bzw. zu den Leistungen der Schülerinnen und Schüler der privaten BIP-Kreativitätsgrundschulen im nationalen Vergleich signifikante Leistungsunterschiede zugunsten der BIP-Schüler in allen drei Domänen (Mathematik, Naturwissenschaften und Lesen am Ende des vierten Schuljahres). In Mathematik und in den Naturwissenschaften entsprechen die Leistungsvorsprünge knapp einem Schuljahr und im Lesen etwa einem halben Schuljahr.

³ Als BIP wird in diesem Zusammenhang die Förderung der Begabung, der Intelligenz sowie der Persönlichkeit verstanden (Lipowsky u.a. 2014, 91).

Schulz (2019) plädiert für einen Einbezug von Kreativität im Kontext von Nachhaltigkeit und argumentiert, dass erst dann ein nachhaltiges Lernen stattfinden kann (was wiederum basal für Nachhaltigkeit als Thema überhaupt sei), wenn eine persönliche Involviertheit und ein kreativer Problemlöseprozess stattfinden. Diesen kreativen Problemlöseprozess definiert er im Sinne Erika Landaus (1969, 64) als dann gegeben, wenn ein Ziel nicht mit wohlbekanntem, spezifischen Verfahren oder spezifischen Techniken und Operationen erreicht werden kann. Und weiter, unter Verweis auf Walter Hussy (1998), dass der Lösungsweg von einem naheliegenden bis hin zu einem „prinzipiell neuen, nicht vertrauten und erfolgreichen Zugang zum Problem“ reiche. Damit rückt die *Qualität* des Problemlöseprozesses in den Fokus, welche eine die Persönlichkeit in all ihren Schichten und Eigenschaften fördernde und fordernde Kraft sei – ein „Problemlösungsprozess der besonderen Art“ laut Günther Regel (1986, 178).

Zur Kreativitätsförderung in Hochschulen, insbesondere für die Lehre, konnten Jahnke, Haertel und Winkler (2011) im Rahmen einer empirischen Studie an den UAMR-Universitäten Bochum, Essen, Dortmund, Duisburg/Essen sowohl ein Interesse der Lehrenden als auch einen Weiterbildungs- bzw. Qualifizierungsbedarf zu dieser Thematik aufzeigen (ebd., 148). Die von ihnen extrahierten Ansätze zur kreativitätsförderlichen (Um-)Gestaltung von Lehre verweisen u.a. auf Veranstaltungsmodi und soziale Kontexte (Jahnke & Haertel 2010, 93).

6 Soziale Kreativität als Multiplikator

Mit der Verbindung des sozialen Moments mit Kreativität bezüglich möglicher Effekte und Einflussnahme auf Vorurteile im pädagogischen, befasst sich Ihlenfeld (1987). Ihre Bestimmung von *sozialer Kreativität* als

„Fähigkeit und Einstellung, die in sozialen Interaktionen zum Tragen kommt und die jeweiligen Personen in die Lage versetzt, alte und rigide Wahrnehmungs- und Deutungsmuster aufzubrechen und flexible und neue Denk- und Verhaltensweisen anzuwenden, was besonders in Problem- und mehrdeutigen Situationen vonnöten ist, zu deren Bewältigung und Lösung die alten Strategien nicht mehr ausreichen.“ (ebd., 211)

und ergänzt: „die kreative Tätigkeit [ist] sowohl als ein Prozeß der Ich-Identitätsfindung anzusehen als auch als ein Prozeß, der Veränderung in der gesellschaftlichen Realität zum Ziele hat.“ (ebd., 212). Dies sei, so Ihlenfeld an die Interaktion und entsprechend vorbereitete Interaktionen der Handelnden/Beteiligten gebunden (ebd., 232f.). Sie markiert einerseits die soziale Dimension, andererseits impliziert soziale Kreativität eine hohe Eignung bei der Diffusion von Innovationen. Beides ist immanent für das Verständnis des Multiplikationsraums. Sozi-

ale Kreativität weitet zudem den Blick auf tiefere Veränderungsprozesse, die sich auch auf der Identitäts- und Einstellungsebene abbilden, welche für den Innovationsprozess Inklusion als entscheidende Gelingens- oder Verhinderungsdimension gelten (Hey & Seifried 2014). Darüber hinaus umfasst ein solcher kreativer Zugang sowohl eine teleologische, stets zielgerichtete Ausrichtung kreativen Denkens und Handelns, wie auch eine teleonomische Dimension, die Kreativität als etwas Entstandenes, Bestehendes und Erklärbares betrachtet.

Einen Ausdruck findet soziale Kreativität in der *gestalteten Interaktion*, die Kossolapow und Mannzmann (1985) als ihr Medium postulieren, nämlich als „sozial-interaktiver und interpretativer Austausch über allein oder gemeinsam gestalteterisch-ästhetisch umgesetzte Erfahrung“ (Ossowski 1996, 132) in Form von Bild, Skulptur, Collage o.ä. zu bestimmten (biographischen, fachlichen, gesellschaftlichen) Segmenten oder Statuspassagen. Grundbezüge der gestalteten Interaktion sind angelehnt an pragmatisch-handlungsorientierte Grundannahmen und den „symbolischen Interaktionismus“ z.B. bei Dewey oder Mead. Der Vorrat an sprachlicher Symbolik und gestalteten Symbolen erlaubt es den Beteiligten, Einstellungen, Positionen und Reaktionen multimedial zu erfassen, diese verbal und/oder nonverbal zum Ausdruck zu bringen und im Dialog mit anderen metakommunikativ zu analysieren. Eine solche künstlerisch-ästhetische Ausdrucksform bezeichnet Kossolapow (1985) als *Vergegenständlichung*, die als solche freigesetzt werden kann, wenn „Lebenstatbestände ohne jede künstlerische Ambition durch interpretative Verfahren umgestaltet und zu sozialen Innovationen werden.“ (ebd., 19). D.h. die prozesshafte Gestaltgebung z.B. der fachlichen Perspektive auf Inklusion in Form einer Skulptur, einer Bildgebung, einer symbolischen Figur, welche die je individuelle Sicht auf (auch nur einen Aspekt von) Inklusion zum Ausdruck bringt, bietet Anlass sowohl über die eigene Sinnggebung zu reflektieren, bisher nicht wahrgenommene oder verdeckte, übersehene Perspektiven zu erkennen und mehr noch, im Dialog mit anderen von deren Sinndeutung inspiriert, auch korrigiert oder (konstruktiv) irritiert zu werden. Denn nicht die Fülle neuer, origineller oder exceptioneller Einfälle sei entscheidend, sondern die Subsumption unter Impulse und Perspektiven, die durch die sozial-kreative Umsetzung einen Zuwachs und eine neue Dimension erhielten (ebd.). Im Verständnis von Kossolapow zeigt sich Kreativität und Vergegenständlichung nicht allein in Form von konkret fassbaren Gestaltungen, sondern ließe sich auch „mit den Medien: Gespräch, Arbeit, Gruppendynamik u.a. verbinden und könnte in jedem Umfeld Kontextuierung leisten.“ (ebd., 24). Gestaltete Interaktion fokussiert dabei nicht nur auf einen gemeinsamen Austausch über ein künstlerisches Produkt oder den Prozess, sondern auch auf die im gestalteten Produkt thematisierten Interaktionen sowie die Interaktionen der Produzenten oder Produzentinnen. Aufgrund dieses mehrdimensionalen Zugriffs auf die eigene berufliche und außerberufliche Lebenswelt ergibt sich ein größeres Spektrum von kreativen, problembezogenen

Deutungs- und Handlungsmustern (ebd.). Im Kontext der Implementierung von Inklusion, kann dies die Auseinandersetzung mit Barrieren, Diversität oder Partizipation sein, ebenso wie mit Kulturen, Strukturen oder Praktiken in Forschung und Lehre. Diese stehen in Wechselwirkung mit Einstellung, Wissen und Können hinsichtlich des Lehrens und Lernens in der universitären Lehrerbildung.

7 Fazit

Wesentlich für die Zielsetzung, die Hochschullernwerkstatt als Multiplikationsraum zu verstehen, ist es, dass es insbesondere im Hinblick auf Inklusion und damit einhergehender Veränderung – auch im Sinne von Innovation – der Lehrerbildung, „nicht genügt über Dinge zu reden, sondern die Vorstellungsgehalte, die hinter den Schwierigkeiten stecken“ (Kossolapow & Mannzmann 1990, 6), über den kreierte und erfahrbaren Gegenstand selbst zum Sprechen zu bringen. Ein wesentliches Ziel der kreativen Auseinandersetzung mit Lebenstatbeständen und ihrer Vergegenständlichung ist es, so einen Weg aus der Verkopfung zu beschreiben. Der Gegenstand, der zwar von der jeweils produzierenden Person geschaffen wird, kann aber dennoch eine Eigenständigkeit gewinnen, indem er konkret, objektiv und damit objektiv im Raum stehen und immer wieder neu hinterfragt und interpretiert werden, und somit wiederum neue Perspektiven eröffnen und neue Facetten zeigen kann. Nicht mehr primär die inhaltlich (vor)gestaltete pädagogische Interaktion, wie sie zwischen Lernenden und Lehrenden in der Lernwerkstatt intendiert ist, sondern das gestaltende Moment und der Prozess der Vergegenständlichung sind wegweisend.

Wenn Inklusion in diesem Verständnis die Lernwerkstatt als institutionalisierten Raum der gestalteten und gestaltenden Interaktion von Hochschullehrenden und Studierenden gemeinsam betrachtet und nutzt, bietet sie mit ihrem Potenzial als Experimentierraum und Ort zur Generierung neuer Ideen und Problemlösungsstrategien, die Chance neue Ideen zu kreieren, zu multiplizieren und zu etablieren. Die Lernwerkstatt stellt als lokale Gegebenheit somit einen Multiplikationsraum dar.

Literatur

- Amabile, Teresa (1996): *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Westview Press: Boulder Colorado.
- Berner, Nicole (2018): „Wir sind kreativ – also lernen wir!“ Kreativität und Lernen im Fach Kunst. Eine theoretische Annäherung. In: Berner, Nicole (Hrsg.), *Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs. Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie (Kontext Kunstpädagogik, Bd. 47)*. München: Kopaed, 99-122.

- BLK (2002): Ergebnisse des Forum Bildung III. Expertenberichte des Forum Bildung. Bonn. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2008/356/pdf/ergebnisse_fb_band03.pdf (Abrufdatum 06.06.2019)
- Booth, Tony; Ainscow, Mel (2002): Index for Inclusion developing learning and participation in schools. Online unter: [www.enet.org.uk/resources/docs/Index English.pdf](http://www.enet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf) (Abrufdatum 10.07.2019)
- Csikszentmihalyi, Mihaly (2007): Kreativität. Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden. Stuttgart: Klett Cotta.
- Franz, Eva-Kristina (2016): Lernwerkstätten an Hochschulen. Eine Antwort auf aktuelle Fragen der Bildung pädagogischer Fachkräfte des Elementarbereichs sowie von Lehrkräften der Primarstufe? In: Schude, Sabrina; Bosse Dorit; Klusmeyer Jens (Hrsg.), Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 87-106.
- Gillwald, Katrin (2000): Konzepte sozialer Innovation. WZP Discussion Papers, P00-516. Online unter: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/50299/1/319103064.pdf> (Abrufdatum: 14.06.2019).
- Görich, Katja; Kassis, Wassilis; Kunze, Ingrid; Hollen, Magdalena & Ossowski, Ekkehard: Inklusionsbezogene Lehrer*innenbildung als reine Wissensvermittlung? – Eine Studie zu Effekten der Lehre auf inklusionsbezogene Einstellungen, Haltungen und Selbstwirksamkeitserwartungen. In: Qualifizierung für Inklusion (under review).
- Gruhn, Annika & Müller-Naendrup, Barbara (2017): „Theoretische Kreativität“ in Hochschullernwerkstätten – ein Plädoyer. In: Kekeritz, Mirja; Graf, Ulrike; Brenne, Andreas; Fiegert, Monika; Gläser, Eva & Kunze, Ingrid (Hrsg.), Lernwerkstatt als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 100-111.
- Guilford, Joy Paul (1964): Persönlichkeit. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz.
- Guilford, Joy Paul (1972): Dimensionen und Elemente der Intelligenz. In: Bild der Wissenschaft, 4/1972, 330-339.
- Heller, Kurt., Perleth, Christoph & Hany, Ernst (1994): Hochbegabung – ein lange Zeit vernachlässigtes Forschungsthema. Einsichten. Forschung an der Ludwig-Maximilians-Universität, 3(1), 18-22.
- Heyl, Vera & Seifried, Stefanie (2014): „Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!“ Einstellungsforschung zu Inklusion. In: Trumpa, Silke; Seifried, Stefanie; Franz, Eva-Kristina; Klauß, Theo (Hrsg.), Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Weinheim Basel: Beltz Verlag, 47-60.
- Hollen, Magdalena (2018): Zum Verhältnis von Fachdidaktik und der sozialen Innovation Inklusion – Eine exemplarische Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen und handlungsbezogener Deutungsmuster von Fachdidaktik(en) im Kontext von Inklusion. Online unter: <https://repositorium.ub.uni-osnabrueck.de/handle/urn:nbn:de:gbv:700-2018070555> (Abrufdatum 07.06.2019).
- Howald, Jürgen; Schwarz, Michael (2010): „Soziale Innovationen“ im Fokus. Skizze eines gesellschaftstheoretisch inspirierten Forschungskonzepts. Bielefeld: transcript Verlag.
- Hussy, Walter (1998): Denken und Problemlösen. 2. überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ihlenfeld, Christiane (1987): Kreativität und Vorurteil. Soziale Kreativität – eine Möglichkeit zum Abbau vorurteilsvoller Einstellungen. Inaugural der philosophischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.
- Internetauftritt BIP Mehlhornschen (2018): BIP Konzept. Kinder wollen gefordert und gefördert werden. Online unter: <http://www.bip-mehlhornschulen.de/> (Abrufdatum 11.06.19)
- Jahnke, Isa; Haertel, Tobias & Winkler, Michael (2011): Sechs Facetten der Kreativitätsförderung in der Lehre; empirische Erkenntnisse. In: Der Bologna-Prozess aus der Sicht der Hochschulforschung: Analysen und Impulse für die Praxis, 201, 138-152. Online unter http://www.bmbf.de/pubRD/Bologna_Prozess_aus_Sicht_der_Hochschulforschung.pdf (Abrufdatum: 01.07.2019).
- Jahnke, Isa & Haertel, Tobias (2010): Kreativitätsförderung in Hochschulen – ein Rahmenkonzept. In: Hochschulwesen (HSW), 3/2010, Universitätsverlag Webler, 86-96.

- Jauk, Emanuel; Benedek, Mathias & Neubauer, Aljoscha (2014): The Road to Creative Achievement: A Latent Variable Model of Ability and Personality Predictors. In: *European Journal of Personality*, Eur. J. Pers.28, 95-105.
- Kassis, Wassilis (2017): Fit für die Inklusion durch das Studium? Vor welcher Gestaltungsaufgabe stehen wir? Vortrag im Rahmen einer Ringvorlesung, Universität Osnabrück. Online unter: https://www.uni-osnaruueck.de/fileadmin/documents/public/1_universitaet/1.3_uni_im_ueberblick/zentrum_fuer_lehrerbildung/ekbi/09_01_2017_Inklusion_Theorie_Praxis.pdf (Abrufdatum: 10.01.2017).
- KMK (2003): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf (Abrufdatum 06.06.2019).
- Koop, Christine & Steenbuck, Olaf (2011): *Kreativität: Zufall oder harte Arbeit?* Frankfurt a. M.: Karg-Stiftung, 9-17.
- Kossolapow, Line (1985): Kreatives Therapeutikum. Zur Koordinations- und Interpretationsfunktion der Kreativität als Gestaltungs- und Erziehungsmittel. In: Kossolapow, Line & Mannzmann, Anneliese. (Hrsg.), *Kreativität und Therapien*. Bad Honnef: KH Bock, 11-38
- Kossolapow, Line & Mannzmann, Anneliese. (1985): *Kreativität und Therapien*. Bad Honnef: KH Bock.
- Kossolapow, Line & Mannzmann, Anneliese (1990): *Kunst als Problemlöshilfe im Alltag*. Katalog zur 5. Exponata ,90. Lengerich.
- Landau, Erika (1969): *Psychologie der Kreativität*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Lipowsky, Frank; Strubbe, Tobias; Faust, Gabriele; Künsting, Josef; Hader, Swantje & Bos, Wilfried (2014): Was leisten Schülerinnen und Schüler der privaten BIP-Kreativitätsschulen im nationalen Vergleich? In: *Journal for Educational Research Online* 6, Nr. 2, 89-112.
- Löw, Martina (2001): *Raumsoziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Niedersächsischer Verbund zur Lehrerbildung (NVL) (Hrsg.): *Eckpunkte zur Vermittlung pädagogischer und didaktischer Basisqualifikationen für den Umgang mit Heterogenität und Inklusion in den auf die Lehrämter an allgemeinen Schulen bezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen in Niedersachsen*, verabschiedet am 21.11.2014. Online unter: http://www.lehrerbildungsverbund-niedersachsen.de/dateien/Eckpunktepapier_Inklusion.pdf (Abrufdatum 09.06.2019)
- Ossowski, Ekkehard (1996): *Übergangserfahrungen Studierender als autobiographische Lernfelder in der Grundschulpädagogik*. In: von den Steinen, Sigrid; Solzbacher, Claudia; Rösler, Wilfried; Ossowski, Ekkehard (Hrsg.), *Phänomene des Übergangs im Primarbereich*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 118-138.
- Rammert, Werner (2010): *Die Innovation der Gesellschaft*. TUTS-WP-2-2010. Online unter: <http://www.ts.tu-berlin.de/fileadmin/fg226/TUTS/TUTS-WP-2-2010.pdf> (Abrufdatum: 12.06.2019).
- Regel, Günther (1986): *Medium bildende Kunst: bildnerischer Prozess und Sprache der Formen und Farben*. Berlin: Henschelverlag Kunst und Gesellschaft.
- Rogers, Everett (1995): *Diffusion of innovations*. Third Edition. New York: The Free Press.
- Rumpf, Dietlinde (2016): *Forschendes Lernen und Forschen lernen in Hochschullernwerkstätten*. In: Schude Sabrina; Bosse Dorit; Klusmeyer Jens (Hrsg.), *Studienwerkstätten in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 73-85.
- Schulz, Frank (2019): *Kreativitätsbezogene Bildung und nachhaltiges Lernen*. In: Schöppe, Karola & Schulz, Frank (Hrsg.), *Kreativität & Bildung – Nachhaltiges Lernen*. München: Kopaed.
- Sickert, Bettine (2016): *Die Lernwerkstatt Inklusion der Pädagogischen Hochschule Heidelberg*. In: Schude, Sabrina; Bosse, Doris; Klusmeyer, Jens (Hrsg.), *Studienwerkstätten in der Lehrerbildung*. Wiesbaden. Springer VS, 199-204.
- Solzbacher, Claudia; Schwer, Christina & Doll, Inga (2012): *Individuelle Förderung als Begabungsförderung*. In: Solzbacher, Claudia; Müller-Using, Susanne; Doll, Inga (Hrsg.), *Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule*. Köln: Carl Link, 19-28.

- Sonnenburg, Stephan (2007): Kooperative Kreativität. Theoretische Basisentwürfe und organisationale Erfolgsfaktoren. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Sternberg, Robert (1999): Handbook of Creativity. Cambridge University Press: Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, São Paulo.
- Stern, Elsbeth & Neubauer, Aljoscha (2016): Intelligenz: kein Mythos, sondern Realität. In: Psychologische Rundschau, 67 (1), 1-13.
- Sternberg, Robert & Lubart, Todd (1999): The Concept of Creativity Prospects and Paradigms. In: Sternberg, Robert (Hrsg.), Handbook of Creativity. Cambridge: University Press, 3-15.
- Ulmann, Gisela (1968): Kreativität. Neue amerikanische Ansätze zur Erweiterung des Intelligenzkonzeptes. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz.
- Verbund europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. (Hrsg.) (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Bad Urach, 14.02.2009. Online unter: <http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf> (Abrufdatum: 18.07.2019).

*Susanne Schumacher, Ulrike Stadler-Altman und
Bärbel Riedmann*

Verflechtungen von pädagogischer Theorie und Praxis. EduSpace Lernwerkstatt: stationär und mobil

Praktika können als lernwirksame und reflexive Bereiche auch räumlich gedacht und in die architektonische Gestaltung einer Hochschule integriert werden. An der Freien Universität Bozen (unibz) in Südtirol gibt es unterschiedlich gestaltete Räume für die theoriegeleitete Vor- und Nachbereitung der Praktika. In der EduSpace Lernwerkstatt, dem stationären didaktischen Arbeitsraum innerhalb der EduSpaces, besteht die Möglichkeit, die Handlungsebene der Praktika und die Strukturebene des Studiums zu verknüpfen. Das jüngste Teilprojekt der EduSpaces, die mobile Lernwerkstatt (Edu-Mobil), eröffnet neue und mehrseitige Erfahrungsräume für den Erwerb berufspraktischer Kompetenzen.

Diskutiert wird deshalb wie, ausgehend von der Verankerung der Praktika im Studiengang die Verknüpfung der Erfahrungen aus den Praktika mit denen der universitären Lehrveranstaltungen für Studierende strukturell unterstützt werden kann.

1 Bildungswissenschaften für den Primarbereich

Der bildungswissenschaftliche Masterstudiengang für den Primarbereich an der unibz wurde aufgrund der italienischen Gesetzgebung *La Buona Scuola* (Staatsgesetz 107/2015) reformiert und gilt seit dem Akademischen Jahr 2017/18. Der Studiengang führt in fünf Jahren zu einem berufsqualifizierenden Abschluss. Absolventen und Absolventinnen erhalten hierbei die Befähigung für die pädagogische Arbeit als Kindergärtnerinnen und Kindergärtner und Lehrkräfte in Grundschulen und Kindergärten sowie die Lehrbefähigung für den Englischunterricht an der Grundschule. Organisiert ist das Südtiroler Bildungssystem nach den nationalen, italienischen Vorgaben. Gelehrt und gelernt wird getrennt nach den drei Landessprachen: Deutsch, Italienisch und Ladinisch (siehe Legislativdekret vom 24. Juli 1996, Nr. 434), sowohl in den Kindergärten, wie an den Schulen als auch an der Universität.

1.1 Aufbau des Studiengangs

Der Aufbau bzw. die Struktur des Studiengangs ist in allen drei, sprachlich getrennten Abteilungen grundsätzlich gleich. Gemäß Studienmanifest liegt der Schwerpunkt der Lehre in den ersten beiden Studienjahren in den Bereichen *Historische* und *Vergleichende Pädagogik*, *Allgemeine Didaktik*, *Interkulturelle* und *Inklusive Pädagogik* sowie *Pädagogische Psychologie* und *Entwicklungspsychologie*, außerdem *Linguistik* (L1, L2). Die fachspezifische Didaktik wird im zweiten Studienjahr ab dem zweiten Semester vermittelt. Das dritte und vierte Studienjahr ist für die inhaltliche Vertiefung in der jeweiligen Fachdidaktik vorgesehen. Linguistik (L3) und Medienpädagogik ergänzen das Angebot neben der Didaktik des Erstlesens und -schreibens bzw. Umgangs mit Texten. Im fünften Studienjahr kommen Wahlfächer und gesellschaftspolitische Inhalte hinzu, wie auch die spezifischen institutionellen Rahmen- und Arbeitsbedingungen. Desgleichen ist im letzten Studienjahr die Masterthesis anzufertigen.

1.2 Praktika

Jedem Studienjahr ist eine Praktikumsphase zugeordnet (siehe Tabelle 1). Das *direkte* Praktikum findet in den Bildungsinstitutionen des Primarbereichs statt. Das *indirekte* Praktikum dient der Vorbereitung, Zwischenreflexion und Nachbereitung des direkten Praktikums.

Tab. 1: Übersicht der Praktika

Studienjahr	Schwerpunkt	Direktes Praktikum	Indirektes Praktikum
1.	Orientierung	30 Std. im KG 30 Std. in der GS	40 Std.
2.	Kennenlernen verschiedener Bildungslandschaften	Hospitation + Exkursionen 15 Std. KG/ 15 Std. GS +10 Std. anderes	70 Std.
3.	Bildungsprozesse mit Kindern gestalten	75 Std. im KG 75 Std. in der GS	30 Std.
4.	Initiativen/Projekte begleiten	in Form von Lerngelegenheiten 40 Std. KG und/oder GS	70 Std.
5.	Professionalisierung des pädagogischen Handelns	170 Std. im KG 170 Std. in der GS	30 Std.

Grundlegende Idee der Studienreform ist die inhaltliche Abstimmung der Lehrveranstaltungen mit den Praktika. Strukturell ist diese Kooperation zwischen den Praktikumskoordinatorinnen und -koordinatoren und den Lehrenden im

Studienplan angelegt. Substantiell wird diese Zusammenarbeit zum einen durch die entsprechenden Syllabi (formale und inhaltliche Beschreibungen der Gesamtmodule) angeregt und zum anderen durch den kollegialen Austausch vorangetrieben. In den Lehrveranstaltungen (Laboratorien) selbst sollen die Studierenden dabei unterstützt werden, die Themen der Vorlesung aufzugreifen und in konkrete Lehr-Lernszenarien in Kindergarten und Grundschule übertragen zu können. Einen zentralen Raum für diese Transferprozesse auf Basis der kommunikativen Kooperation bietet dafür die EduSpace Lernwerkstatt.

2 EduSpaces – Räume für einen kooperativen Theorie-Praxis-Transfer

Die Frage, wie universitäre Wissensgeneration und berufspraktische Anwendung im Sinne einer Professionalisierung für den Lehrberuf und den Beruf Kindergärtnerin erfolgen kann (vgl. Kunter 2011; Arnold u.a. 2014; Fenwick & Cooper 2013), soll mit dem Gesamtprojekt EduSpaces/Räume für einen kooperativen Theorie-Praxis-Transfer erforscht und bearbeitet werden (detailliert in Stadler-Altman 2018). Ausgangspunkte sind die nach Räumen angeordneten Teilprojekte EduSpace Lernwerkstatt, EduSpace Multi Lab, EduSpace CESlab (Laboratory for cognitive and educational sciences) und EduSpace FDZ (Forschungs- und Dokumentationszentrum für Südtiroler Bildungsgeschichte).

2.1 Didaktisches Konzept der EduSpace Lernwerkstatt

Dem Konzept der EduSpace Lernwerkstatt liegt die Idee des selbstorganisierten und forschenden Lernens zugrunde (vgl. Huber 1970, Wiater 2000, Stadler-Altman 2018). Lernen geschieht dabei über Rückkopplungsprozesse, Planung und Handlung, Kommunikation und Vernetzung der Akteure untereinander. Didaktisches Leitprinzip ist die Lernprojektierung, in der sowohl Lernen als auch Projektarbeit prozesshaft verknüpft werden und in den didaktischen Ansätzen und methodischen Merkmalen der Selbstorganisation, Reflexion sowie Handlungsorientierung, Sozialraum- bzw. Netzwerkorientierung und Zielorientierung sichtbar sind (vgl. Voegen 2006, Frey 1998).

2.2 Raumkonzept der EduSpace Lernwerkstatt

Ausgehend von dem inhaltlichen Konzept und unter Berücksichtigung eines konstruktionsorientierten und konstruktivistischen Forschungsansatzes dient der reale Raum (Friedrich 2008) der EduSpace Lernwerkstatt als Lernumgebung zur Vermittlung berufspraktischen Faktenwissens, zur Unterrichtsgestaltung und Materialentwicklung sowie zum Einüben von prozeduralem Anwendungswissen zum

Gegenstand (Schumacher, Emili, Stadler-Altman 2019). Um diese pädagogische Werkstattarbeit zu ermöglichen wurden in der konkreten Raumgestaltung die Qualitätsmerkmale des Lernwerkstatt-Raums aus dem Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW 2009) zugrunde gelegt und mit den lokalen Bedingungen verknüpft:

3 Verknüpfungsraum EduSpace Lernwerkstatt

Die Nutzung der EduSpace Lernwerkstatt als wechselseitigen Verknüpfungsraum zwischen Theorie und Praxis (vgl. Stadler-Altman & Winkler 2019) soll von möglichst allen Akteurinnen und Akteuren des bildungswissenschaftlichen Studiengangs genutzt werden.

Im nächsten Abschnitt werden zwei Lernsettings in zeitlich unterschiedlichen Phasen des Studiums skizziert. Dadurch wird zum einen illustriert, wie Studierende den Raum der EduSpace Lernwerkstatt nutzen und zum anderen kann dargestellt werden, wie sich die EduSpace Lernwerkstatt schrittweise zu dem angestrebten Verknüpfungsraum zwischen Praxiserfahrungen und theoretischem Wissen einer Lernbegleitung entwickelt.

3.1 Theorieaneignung und Praxisreflexion

Im ersten Studienjahr des neustrukturierten Studiengangs wird die EduSpace Lernwerkstatt überwiegend im Wintersemester als hochschuldidaktisches Setting zur Vorbereitung der Praktika genutzt, da die erste Praktikumsphase im darauffolgenden Frühjahr terminiert ist.

Ein Schwerpunkt der Lehrangebote in der Allgemeinen Didaktik liegt neben dem Klären von Grundbegriffen auf dem Auswählen und Handhaben wichtiger Methoden des Lehrens sowie Strategien des Lernens zur kompetenzorientierten Planung und Gestaltung ganzheitlicher Lehr-Lern-Prozesse im Kindesalter. Das didaktische Setting sieht vor, dass die Studierenden zu den in der Vorlesung *Allgemeine Didaktik 1* thematisierten Leitbegriffe Lernplakate angefertigten und diese separat und ausschließlich grafisch umgesetzt. Die grafische Umsetzung der Begriffe fordert die Studierenden heraus sich die Inhalte und die Bedeutung nochmals zu vergegenwärtigen und ihr Erkenntnisse so umzusetzen, dass die Grafiken ohne weitere erklärende Texte von den Kommilitoninnen und Kommilitonen verstanden werden können. Im Anschluss an die Produktion der Plakate präsentieren die Studierenden einander die Ergebnisse bzw. Begriffsverständnisse und diskutieren darüber.

4 Regionaler Verknüpfungsraum als rekursiver multidirektionaler Austausch von Wissen

Wie im vorausgegangenen Abschnitt dargelegt, verläuft der Wissenstransfer innerhalb der akademischen Ausbildung in Feedbackschleifen, in dem sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Praktikumskoordinatorinnen und Praktikumskoordinatoren sowie Studierende als forschend Lernende verstehen, die ihre Überlegungen in arbeitsteiliger Interaktion austauschen.

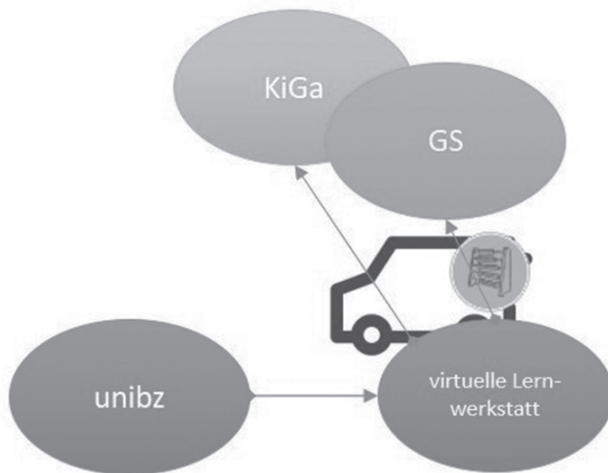


Abb. 1: unidirektionaler Wissenstransfer

Bislang gewährleistet die unibz den regionalen Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse u.a. indem die auf den Webseiten der virtuellen Lernwerkstatt vorgestellten Lehr- und Lernmaterialien von registrierten Nutzern der Universitätsbibliothek vorgemerkt und an sechs Standorten abgeholt werden können. Der Wissenstransfer kann hier insgesamt als unidirektional bezeichnet werden (siehe Abbildung 1).

Um als Universität ein bedarfsgerechtes und nachhaltiges Angebot für den Lebensraum Kindergarten und Grundschule entwickeln zu können, muss die Konzeption Überlegungen auf institutioneller, individueller und infrastruktureller Ebene enthalten (Brandel u.a. 2010, 16), die multidirektional miteinander verknüpft sind. Entlang dieser Prinzipien wird nun das jüngste Teilprojekt im Rahmen der EduSpaces vorgestellt.

4.1 EduMobil

Mit Blick auf den Theorie-Praxis-Transfer und das Lebenslange Lernen im Kontext der kontinuierlichen pädagogischen Professionalisierung sollen die Aufgaben und Funktionen der Hochschullernwerkstatt (vgl. Bubolz-Lutz & Mörchen 2011) weiter ausgebaut bzw. systematischer organisiert werden. Beabsichtigt ist ein niederschwelliges und lebensweltorientiertes, aufsuchendes Angebot: das EduMobil. Über die mobile EduSpace Lernwerkstatt soll nicht nur das vorhandene didaktische Material angeliefert, sondern nutzerspezifische Lernszenarien in Kooperation mit Studierenden in Zusammenarbeit mit dem Personal vor Ort entwickelt werden (siehe Abbildung 2). Das EduMobil hat das Potenzial durch den multidirektionalen und rekursiven Wissensaustausch unmittelbarer und damit nachhaltiger zu wirken (vgl. dazu Maschwitz u.a. 2019) als die bestehenden Konzeptelemente der EduSpaces. Zugleich wird eine Lernbegleitung konzeptionell ausgearbeitet und institutionell verankert, die eine geeignete Lösungsstrategie für die Kompetenzentwicklung in der lehramtsbezogenen Aus- und Weiterbildung sein kann.

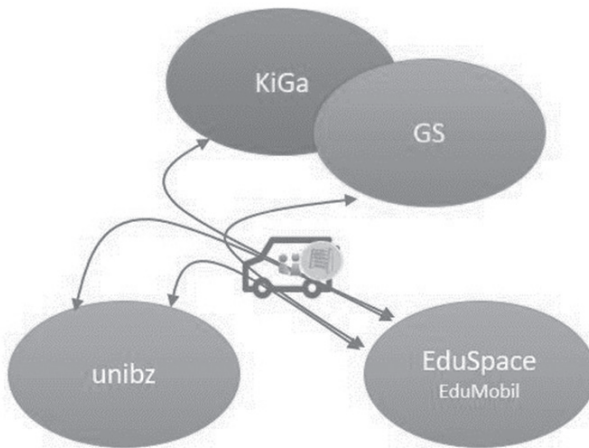


Abb. 2: multidirektionaler Wissenstransfer

4.2 Kontextbezogene Realisierung des Wissenstransfers im Studium und in der Weiterbildung

Der im ersten und zweiten Studienjahr angelegte Umgang mit pädagogischen Situationen soll durch das Projekt EduMobil eine stärkere strukturelle An- und Rückbindung zu den Praktika erhalten sowie auch die inhaltlichen Verknüp-

fungen stärker hervorheben. Ziel ist es, die Verbindung des universitären Wissensaufbaus mit den Praxiserfahrungen der Studierenden deutlicher auszuweisen. Durch eine verbesserte Rückkopplung der studentischen Praxiserfahrungen an die universitäre Lehre kann der Übergang in den Beruf erfolgreicher bewältigt werden (vgl. Arnold u.a. 2011). Das EduSpace EduMobil kann als Saatkorn der sozialen Innovation (Howaldt u.a. 2011, 89) gesehen werden. Durch zielorientierte Kommunikation, Selbstorganisation und Austausch gepflegt und gestaltet, können Gruppen, Netzwerke und Organisationen entstehen, die ihr(e) Potenzial(e) durch Rückkopplungsschleifen, Prozessberatung und Aktionsforschung (weiter)entwickeln. Gelingt dies beständig, dann handelt es sich um Lernende Organisationen. Der Lernerfolg des Einzelnen wird im Idealfall zum Lernerfolg des gesamten interaktiv handelnden Strukturgebildes. Lernende Organisationen wiederum spielen als Governance-Form, gerade auch an den Schnittstellen der organisatorischen Funktionsebenen (von Makro- zu Meso- und zu Mikroebene) im Bildungssystem für die Diffusion von Innovationen, wie etwa die Implementierung alternativer Bewertungssysteme, der Einsatz digitaler Medien oder aber konkrete Unterrichtsszenarien unter besonderer Berücksichtigung heilpädagogischer Aspekte eine bedeutsame Rolle (vgl. Howaldt u.a. 2011). Howaldt betont, dass funktionierende und wünschenswerte Nachahmungsströme vielmehr daran gebundene Praktiken hoch kontextgebunden sind und sich folglich nicht einfach übertragen lassen. Differenzierte Strategien sowie die aktive Beteiligung vieler Akteure in Netzwerken sind durch ihre Flexibilität daher besondere Chancen (ebd. 241). Das EduMobil kann Handelnde in unterschiedlichen Funktionen und Bereichen des Bildungswesens aktivieren und ist der Startpunkt deren Zusammenwirkens in periodischen Lerngemeinschaften. In Anlehnung an Hüther (2013) kann das verborgene Potenzial der dieser Erfahrungsräume dann zur Entfaltung kommen, wenn es dem Einzelnen gelingt, sich als wichtiges Element der Gemeinschaft zu erleben. An dieses Argument aus der kognitiven Neurobiologie knüpft das verhaltenspsychologische Verständnis von Lernen an, das besagt, dass sich dispositionell verankerte Handlungspotenziale (Aebli 1993) durch (Probe) Handeln auf- und ausbauen (vgl. Schurer 1991) lassen. Aus Sicht der Phänomenologie wiederum entsteht erst aus der bewussten Differenzierung von Erwartung und Erleben eine Erfahrung aus der ein Mensch lernen kann (Buck 2017, 23). Die Aufgabe der Bildungswissenschaftlichen Fakultät liegt darin, die Akteure in eine kritische Reflexion einzubeziehen, damit sich pädagogische Professionalität zeigen und entwickeln kann. Das EduMobil fordert und fördert diese Dynamik und damit die Flexibilität des Netzwerks. In der mobilen Lernwerkstatt werden personale Kompetenzen und materiale Ressourcen gebündelt. Durch den Einsatz des EduMobil sind folgende Effekte intendiert:

- Anbahnung und Reflexion didaktischer und methodischer Interventionsmöglichkeiten für Studierende durch Forschendes Lernen (Huber 2009, Wedekind 2013) und verschiedenen Formen der Rückmeldung vor allem durch Lernpartnerinnen und -partner bzw. Mitstudierende.
- Neukonfiguration von Handlungsmodellen pädagogischer Fachkräfte, die aus subjektiven (Selbst-)Überzeugungen entstanden sind. Auch eine zufällige Intervention oder eine reflektion-on-action durch Schülerinnen und Schüler oder Kolleginnen und Kollegen kann ein vermeintlich abgeschlossenes Wissensrepertoire öffnen und einen professionellen Entwicklungsprozess anstoßen (Schön 1983). Einstieg in ein Peer-Coaching oder Micro-Teaching (Bennewitz & Grabosch 2017), das in der Berufseinstiegsphase der unibz-Absolventinnen und absolventen weitere Anwendung finden kann.
- Theorie-Praxis-Transfer: Entwicklung von *transformative literacy*, Vermittlung transformativen Wissens, Befähigung aller Akteurinnen und Akteure (Schneidewind 2015).
- Inwieweit wissenschaftlich generiertes Wissen mit dem praktischen Wissen im Arbeitsalltag der Kindergärtnerinnen bzw. Kindergärtern und Lehrkräfte verknüpft ist, soll nach der Pilotphase des EduMobil empirisch erfasst und ausgewertet werden.

Literatur

- Aebli, Hans (1993): Denken: das Ordnen des Tuns. Bd. I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie (2. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Arnold, Karl-Heinz; Hascher, Tina; Messner, Rudolf; Niggli, Alois; Patry, Jean-Luc & Rahm, Sybille (2011): Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, Karl-Heinz; Gröschner, Alexander & Hascher, Tina (2014): Pedagogical field experiences in teacher education. Introduction to the research area. In: dies. (Hrsg.), Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster u.a.: Waxmann, 11-26.
- Bennewitz, Hedda & Grabosch, Anna (2017): Peer coaching in der universitären Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Begleitung von Praxisphasen. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Sonderheft, 50-62.
- Bubolz-Lutz, Elisabeth & Mörchen, Annette (2011): Die Lernwerkstatt – ein Entwicklungsarrangement für Erwachsenenbildner. In: Mörchen, Annette & Tolksdorf, Markus (Hrsg.), Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung, 103-138.
- Buck, Günther (2017): Lernen und Erfahrung. Epagoge, Beispiel und Analogie in der pädagogischen Erfahrung. (Neuaufgabe), Band 5 der Reihe „Phänomenologische Erziehungswissenschaft“. Hrsg. v. Brinkmann, Malte; Lippitz, Wilfried & Stenger, Ursula. Wiesbaden: Springer VS.
- Brandel, Rolf; Gottwald, Mario & Oehme, Andreas (2010) (Hrsg.): Bildungsgrenzen überschreiten: Zielgruppenorientiertes Übergangsmanagement in der Region. Wiesbaden: Springer.
- Collins, Allan; Brown, John Seely & Newman, Susan E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In: Lauren B. Resnick (Hrsg.), Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser (pp. 453-494). Hillsdale, NJ.

- Fenwick, Lisl & Cooper, Maxine (2013): Learning about the Effects of Context on Teaching and Learning in Pre-Service Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (3).
- Frey, Karl (1998): Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Friedrich, Gila (2008): Identität – ein geschichtsloses Konstrukt? Pädagogische Überlegungen zum Identitätsbegriff einer technisierten und zunehmend digitalisierten Kultur. Berlin, Münster, Wien, Zürich, London: Lit Verlag.
- Howaldt, Jürgen; Domanski, Dimitri & Schwarz, Michael (2011): Innovation Networks as Success Factors for Social innovation. In: Proceedings of the Massey University Social Innovation and Entrepreneurship Conference: extending theory, integrating practice, de Bruin, Anne & Stangl, Loren. M. (Hrsg.), Massey University, 224-249.
- Huber, Ludwig (1970): Forschendes Lernen. Bericht und Diskussion über ein hochschuldidaktisches Prinzip. In: Neue Sammlung 10(3): 227-244. Online unter: <http://pub.uni-bielefeld.de/publication/1781678> (Abrufdatum: 01.07.2016).
- Huber, Ludwig (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, Ludwig; Hellmer, Julia & Schneider, Friederike (Hrsg.), Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen, Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, 9-35.
- Hüther, Gerald (2013): Kommunale Intelligenz: Potenzialentfaltung in Städten und Gemeinden. Hamburg: Edition Körber.
- Kunter, Mareike (2011): Theorie meets Praxis in der Lehrerbildung – Kommentar. In: Erziehungswissenschaft 22 (43), 107-112.
- Legislativdekret vom 24. Juli 1996, Nr. 434. Durchführungsbestimmungen zum Sonderstatut für die Region Trentino-Südtirol mit Änderungen und Ergänzungen zum Dekret des Präsidenten der Republik vom 10. Februar 1983, Nr. 89 betreffend die Schulordnung in der Provinz Bozen. Online unter: http://lexbrowser.provins.bz.it/doc/de/dlgs-1996-434/legislativ-dekret_vom_24_juli_1996_nr_434.aspx (Abrufdatum: 02.01.2018).
- Lehrveranstaltungen deutsche Abteilung. Online unter: <https://www.unibz.it/de/faculties/education/master-primary-education/course-offering/> (Abrufdatum: 04.01.2018).
- Maschwitz, Annika; Speck, Karsten; Brinkmann, Katrin; Johannsen, Maximilian & von Fleischbein Andrea; Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Nachhaltigkeit von Verbundprojekten – Ergebnisse einer Mixed-Methods-Studie. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“.
- Master in Bildungswissenschaften für den Primarbereich. Online unter: <https://www.unibz.it/de/faculties/education/master-primary-education/> (Abrufdatum: 02.01.2018).
- Mörchen, Annette & Bubolz-Lutz, Elisabeth (2006), Lernprojektierung. Ein Ansatz zur (Weiter-)Entwicklung von Bürgerkompetenz in institutionell gestützten Lern-/Lehrarrangements, In: Voegen, Hermann (Hrsg.), Brückenschläge. Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerlichem Engagement. Bielefeld, 207-263.
- Schneidewind, Uwe (2015): Transformative Wissenschaft –Motor für gute Wissenschaft und lebendige Demokratie, in: GAIA 24/2 (2015): 88-91.
- Schön, Donald A. 1983. The reflective practitioner: how professionals think in action. Aldershot, England: Ashgate.
- Schumacher, Susanne; Emili Enrico Angelo. & Stadler-Altman, Ulrike (2019): Effective Learning Experiences with UDL in teacher training at University. *Ricerca di Pedagogia e didattica. Journal of Theories and research in education*. Bologna: OpenJournal.
- Schurer, Bruno (1991): Nutzungsmöglichkeiten der Erkenntnisse der modernen Handlungstheorie und Handlungspsychologie für die Unterweissdidaktik. In: Stratenwerth, Wolfgang (Hrsg.), Auftragsorientiertes Lernen im Handwerk. Basismaterialien. Köln: Carl Adalbert, 119-160.
- Staatsgesetz: Ripubblicazione del testo della legge 13 luglio 2015, n. 107, recante: „Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative

- vigenti.“ corredato delle relative note. Online unter: <http://www.paschinimarchi.it/legge-107-del-13-luglio-2015-riforma-della-scuola-con-note.pdf> (Abrufdatum 02.08.2019).
- Stadler-Altman, Ulrike (2018): EduSpaces – Räume für kooperativen Theorie-Praxis-Transfer. Pädagogische Werkstattarbeit als Ansatz pädagogischer Professionalisierung, In: Peschel, Markus & Kelkel, Mareike (Hrsg.), *Fachlichkeit in Lernwerkstätten*. Kind und Sache in Lernwerkstätten, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 227-245.
- Stadler-Altman, Ulrike (2019): EduSpace Lernwerkstatt als Verknüpfungsraum zwischen Praktikum und universitärer Lehre. In: Baar, Robert; Trostmann, Sven & Feindt, Andreas (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten*. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 201-213.
- Stadler-Altman, Ulrike & Winkler, Gerda (2019): Aus zwei Orten wird ein Lernraum. Transformationsprozesse inhaltsbezogener Raumgestaltung – die Kooperation zwischen Universitätsbibliothek und EduSpace Lernwerkstatt. In: Tänzer, Sandra; Mannhaupt, Gerd; Berger, Marcus & Godau, Marc (Hrsg.), *Lernwerkstätten im Spannungsverhältnis zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt S. 170-184.
- Studienmanifest. Einstufiger Master in Bildungswissenschaften für den Primarbereich. Akademisches Jahr 2017/18. Online unter: <https://www.unibz.it/assets/Documents/Study-Manifestos/Manifest-2017-Master-Bildungswissenschaften-Primarbereich-LM-85-bis-de.pdf> (Abrufdatum 02.01.2018).
- Verbund europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. (Hrsg.) (2009): Positionspapier des Verbunds europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Bad Urach, 14.02.2009. Online unter: <http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf> (Abrufdatum: 18.07.2019).
- Voegen, Hermann (2006) (Hrsg.): *Brückenschläge. Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement*: Bielefeld.
- Wedekind, Hartmut (2013): Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen. In: Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten*, Wiesbaden: Springer, 21-28.
- Wiater, Werner (2000): *Handlungsorientiert Lehren und Lernen: Konzept „Lernwerkstatt“*. In: *Schulinnovation 2000*. CD-Dokumentation zum Kongress des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus am 11./12. April 2000.

*Yvonne Decker-Ernst; Miriam Scheffold und
Eva-Kristina Franz*

Sache-Sprache-Kultur: Entwicklung von Lernangeboten für sprach- und kultursensibles Sachlernen an der Schnittstelle von Kindheits- und Grundschulpädagogik

Das kooperative Lehrprojekt „Sache-Sprache-Kultur“ wurde an der Pädagogischen Hochschule Freiburg für Studierende der Bachelorstudiengänge Kindheitspädagogik und Lehramt Primarstufe durchgeführt. In der Didaktischen Werkstatt Gesundheit-Kindheit-Lebenswelt analysierten die Studierenden Lehr- und Lernmittel für das Sachlernen im Elementar- und Primarbereich im Hinblick auf Sprach- und Kultursensibilität. Ausgehend von den Analyseergebnissen entwickelten sie die Materialien weiter. Die Selbsteinschätzung und das themenbezogene Fachwissen der Studierenden wurden mithilfe eines Fragebogens zu Beginn und am Ende des Projekts erfasst und ausgewertet. Im Beitrag werden Ziele und Konzeption des Lehrprojekts sowie erste Ergebnisse der Begleitforschung vorgestellt.

1 Einleitung

Um Lernangebote für alle Lernenden zugänglich und nutzbar zu machen, sollten diese einerseits auf das fachliche Vorwissen und die individuellen Präkonzepte von Lernenden abgestimmt werden. Andererseits sollten sie möglichst sprach- und kultursensibel gestaltet sein, da fachspezifisches Lernen und die Darstellung eigener fachlicher Kompetenzen eng an Sprache gekoppelt sind (Fornol & Wildemann 2016, 57). Grundlegend für eine sprachensible Gestaltung von Lernangeboten ist, dass pädagogische Fach- und Lehrkräfte über ein Wissen um sowie ein Bewusstsein für unterschiedliche sprachliche Register (Alltagssprache vs. Bildungssprache vs. Fachsprache) und die damit verbundenen Herausforderungen verfügen. So ist sowohl für mündliche als auch für schriftliche Texte im Sach- und Fachunterricht der Gebrauch komplexer bildungssprachlicher Mittel kennzeichnend (vgl. hierzu bspw. die Darstellungen bei Fornol & Wildemann 2016, 111-153). Bildungssprache ist zwischen Alltags- und Fachsprache angesiedelt, sie dient der Darstellung anspruchsvoller Zusammenhänge, orientiert sich

an geschriebener Sprache, neigt zu Abstraktionen und ist dekontextualisiert (Decker-Ernst 2017, 145). Kinder bewältigen den Weg von der Alltags- hin zur Bildungssprache i.d.R. nicht allein; vielmehr müssen sie im Unterricht aller Fächer sensibel und schrittweise an diese herangeführt werden (Quehl & Trapp 2015, 53). Das sprachliche Vorwissen der Lernenden muss daher bei der Konzeption von Lernangeboten ebenso berücksichtigt werden wie das fachliche; das bedeutet, dass Lernangebote sowohl fachliche als auch sprachliche Unterstützungsmaßnahmen beinhalten sollten. Für pädagogische Fach- und Lehrkräfte resultiert hieraus die Anforderung, dass sie die fachliche und sprachliche Angemessenheit ihres eigenen Inputs sowie der verwendeten Lehr-/Lernmittel kontinuierlich kritisch hinterfragen und ggf. an die kulturellen und sprachlichen Hintergründe der Lernenden anpassen müssen (Darsow & Lütke 2018, 233; für sprachsensiblen Sachunterricht vgl. Fuchs u.a. 2015). Sowohl die systematische Qualitätsanalyse und Weiterentwicklung von Lehr-/Lernmitteln als auch der Auf- und Ausbau fachlicher, didaktisch-methodischer und reflexionsbezogener Kompetenzen angehender pädagogischer Fach- und Lehrkräfte waren Teil des Projekts *Sache-Sprache-Kultur*. Konzeptionelle Grundlagen, Zielsetzungen und erste Ergebnisse des Projekts werden nachfolgend vorgestellt.

2 Sache-Sprache-Kultur: Zielsetzungen und konzeptionelle Grundlagen des Projektes

Das Lehrprojekt *Sache-Sprache-Kultur* wurde erstmals im Wintersemester 2018/2019 in Kooperation zwischen Lehrenden und Studierenden der Kindheits- und Grundschulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg durchgeführt. Aufgrund der o.g. Anforderungen an die Gestaltung von Lernangeboten zielte es (1) sowohl auf eine Qualitätsanalyse und darauf aufbauende Optimierung von Lehr-/Lernmitteln als auch (2) auf eine Qualifizierung der beteiligten Studierenden als angehende pädagogische Fach- und Lehrkräfte. Beide Aspekte werden im weiteren Verlauf näher erläutert.

2.1 Qualitätsanalyse, Modifikation und (Weiter)Entwicklung von Lehr-/Lernmitteln für das Sachlernen am Übergang Elementar- und Primarbereich

Eines der Projektziele war die Sichtung und kritische Analyse von Lehr-/Lernmitteln für das Sachlernen im Elementar- und Primarbereich im Hinblick auf Sprach- und Kultursensibilität. Bereits im Vorfeld wurde die Perspektive auf das Sachthema *Tiere* festgelegt, da dieses häufig in Lehr-/Lernmitteln aufgegriffen wird.

Neben der Bestandsaufnahme von Arbeitsheften, Lehrwerken und Freiarbeitsmaterialien wurden vor Projektbeginn Kriterienkataloge und Instrumente zur Analyse von Lehr-/Lernmitteln bzgl. Sprach- und Kultursensibilität recherchiert. Die Recherchen ergaben, dass die Kriterienkataloge zur Lehrwerkanalyse eher allgemein gehalten sind und Sprach- und Kultursensibilität nicht aufgreifen. Für das Projektvorhaben waren sie folglich ungeeignet. Zielführender war die Literatur- und Internetrecherche aktueller Fachdiskurse rund um die Themen Sprach- und Kultursensibilität. Diese führten u.a. zu dem Projekt „Sprachen – Bilden – Chancen: Innovationen für das Berliner Lehramt“ (www.sprachen-bilden-chancen.de). Das Projekt wurde zur Verbesserung der Berliner Lehrkräftebildung in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache, Sprachbildung und -förderung von 2014 bis 2017 durch das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln gefördert. In diesem Rahmen wurde u.a. ein „Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach, *isaf* (Schallenberg & Caspari 2017; Capari 2017) entwickelt, das Studierende und Lehrende bei der Unterrichtsplanung unterstützen und sie „zu einer erweiterten Analyse- und Planungskompetenz führen“ (Schallenberg & Caspari 2017, 19) soll. *Isaf* besteht aus folgenden fünf Teilen:

- (A) *Fachdidaktische Analyse der Aufgabenstellung*: Auseinandersetzung mit Funktionen und Zielen einer Aufgabe und den zur Aufgabenbewältigung nötigen kognitiven Teilschritten.
- (B) *Rezeption: sprachliche Analyse der in der Aufgabe verwandten schriftlichen Texte*: Analyse der für das Aufgabenverständnis relevanten sprachlichen Anforderungen (textsortenspezifische Merkmale, Besonderheiten der Darstellungsform in Wort und Bild, Wortschatz, grammatische Strukturen, erforderliche Lesestile und -strategien).
- (C) *Produktion: sprachliche Analyse der von den Schülerinnen und Schülern geforderten produktiven Aktivitäten*: Analyse der sprachlichen Anforderungen, die mit den in der Aufgabe geforderten produktiven Aktivitäten bzw. mündlichen oder schriftlichen Produkten einhergehen (geforderte Sprachhandlungen und Textsorten, benötigter Wortschatz, grammatische Strukturen und Strategien).
- (D) *Analyse der Aufgabenstellung*: Analyse zur Verständlichkeit der Aufgabenformulierung (einfache Formulierungen, Gliederung und Prägnanz von Texten), zur Transparenz fachlicher, sprachlicher Ziele und Erwartungen sowie zu etwaigen Hilfestellungen und Strategien zur Bearbeitung der Aufgabe.
- (E) *Sprachbildende Überarbeitung*: Überlegungen zu sprachlichen Unterstützungsmaßnahmen (Aktivierung von Vorwissen, Textentlastung, Anleitung des Leseprozesses, Textplanung, -überarbeitung, -korrektur, Erhöhung der Funktionalität und Verständlichkeit der Aufgabe).

Für das Projektvorhaben in *Sache-Sprache-Kultur* war *isaf* ein geeigneter Bezugsrahmen. Da das Instrument jedoch keine Items zur Kultursensibilität von Lehr-/Lernmitteln enthält, musste es für die vorliegenden Zwecke erweitert werden. Die sprachliche Vielfalt in Kindertageseinrichtungen und Schulen geht u.a. mit einer Vielfalt an Lebenswelten und Erfahrungen einher. Eine Anpassung von Lernangeboten auf die individuellen Voraussetzungen von Kindern erfordert daher auch, dass „nicht nur die vorherrschende kulturelle Lebensform vermittelt wird und Aneignbarkeit auf diese beschränkt ist“ (Dirim & Mecheril 2018, 38). Lehr-/Lernmittel sollten dazu beitragen, eine nationalstaatliche Ausrichtung zu überwinden, bei welcher die ‚deutsche‘ Kultur als (unsichtbare) Norm etabliert wird. Gleichmaßen sollten sie auf eine stereotype, auf Homogenisierung abzielende Einteilung in sich geschlossener und durch eindeutige Merkmale voneinander zu unterscheidender Kulturen verzichten. Kultursensible Lehr-/Lernmittel vermeiden derartige Gruppeneinteilungen. Stattdessen bieten sie allen Lernenden die Möglichkeit, ihre lebensweltlichen Erfahrungen gleichberechtigt und frei von Deutungspraktiken einzubringen (Mecheril & Quehl 2015, 159f.). Um die Kultursensibilität von Lehr-/Lernmitteln zu beurteilen, wurde *isaf* daher im Rahmen von *Sache-Sprache-Kultur* erweitert um einen Teil

(F) *Analyse der Aufgabenstellung in Bezug auf Kultursensibilität*: Analyse zu kultureller und sprachlicher Vielfalt sowie zum Lebensweltbezug in der Aufgabe (Verweise auf andere Sprache/n, Einbringen eigener Erfahrungen, Vermeidung stereotyper Themen und Darstellungen, Realitätsnähe und Vielfalt in Texten und Bildern, Möglichkeiten der Identifikation, des Austauschs von Perspektiven, Wahrnehmungen und Deutungen).

Das modifizierte Analyseraster wurde dann in einem Projektseminar erprobt und modifiziert.

2.2 Fachliche und fachdidaktische Qualifizierung von Studierenden der Kindheits- und Grundschulpädagogik

Neben der Analyse und Optimierung von Lehr-/Lernmitteln für die Didaktische Werkstatt zielte das Projekt, wie eingangs erwähnt, auf den Auf- und Ausbau fachlicher und didaktisch-methodischer Kompetenzen sowie eine Sensibilisierung der Kindheits- und Grundschulpädagogikstudierenden für den Zusammenhang von Sprach- und Sachlernen. Die Didaktische Werkstatt Gesundheit-Kindheit-Lebenswelt fungierte dabei als Ort der Begegnung, da es sich um das erste Kooperationsprojekt der Studiengänge Kindheitspädagogik und Lehramt Primarstufe handelte.

Im Vorfeld des Seminars wurde ein Fragebogen entwickelt (Decker-Ernst & Franz unveröffentlicht), der Daten zu folgenden Aspekten erfasste:

- (A) Soziodemografische Variablen: Studiengang, Fachsemester
- (B) *Erwartungen an und Vorannahmen zur Seminarveranstaltung*: Vier offene Items zu Gründen der Veranstaltungswahl, zur Bedeutung des Themas für die pädagogische Praxis, zur persönlichen Definition von sprachsensiblen und kultursensiblen Lehr-/Lernmitteln.
- (C) *Kompetenzbezogene Selbsteinschätzung*: 15 geschlossene Items (6er-Likert-Skalierung, entwickelt in Anlehnung an die Kriterien von *isaf-K*) zur Einschätzung des subjektiven Wissens- und Kenntnisstandes (z.B. zu sprachlichen Besonderheiten in Texten, zur Identifikation schwieriger Wörter und Formulierungen in Texten oder nationalkultureller, stereotyper Zuschreibungen in Texten und Bildern).
- (D) *Fach- und didaktisch-methodisches Wissen im Themenbereich*: Auf jedes geschlossene Item aus (C) folgte ein offenes Item aus (D), in dem die Studierenden ihr Wissen stichwortartig darlegen sollten (z.B. Beispiele nennen für sprachliche Besonderheiten, schwierige Wörter und Formulierungen in Texten oder für nationalkulturelle Stereotype).

Um die Wirksamkeit des Projekts in Bezug auf die Selbsteinschätzungen, den fachlichen und didaktisch-methodischen Kompetenzzuwachs zu erfassen, füllten die Studierenden den Fragebogen sowohl beim ersten Treffen im Oktober 2018 (t1) als auch beim letzten Projekttreffen im Februar 2019 (t2) aus. Dazwischen wurden durch einen Wechsel aus Inputphasen und Werkstattarbeit in Kleingruppen fachliche und didaktisch-methodische Grundlagen in den Bereichen Alltags-, Bildungs- und Fachsprache, sprachsensibler Unterricht, Kulturbegriff sowie Perspektiven des Sachthemas *Tiere* (GDSU 2013) erarbeitet. Des Weiteren wurden die Studierenden mit dem Aufbau und den Kriterien von *isaf-K* vertraut gemacht. Im Anschluss fanden sie sich in studiengangübergreifenden Kleingruppen zusammen, jede Kleingruppe wählte aus den bereitgestellten Lehr-/Lernmitteln ein Material aus und analysierte die darin enthaltenen Aufgaben zum Sachbereich *Tiere* mittels *isaf-K*. Das Material sollte dann auf Grundlage der Analyseergebnisse und durch Anwendung des erworbenen Methodenwissens zum sprach- und kultursensiblen Unterricht so weiterentwickelt werden, dass die Sprach- und Kultursensibilität optimiert und eine Differenzierung hinsichtlich Alter, Vorwissen und Sprachstand ermöglicht wurde. Die (weiter)entwickelten Materialien wurden am Ende des Projekts im Rahmen einer Kinderwerkstatt von 20 Kindern zwischen 5 und 10 Jahren erprobt. Die Studierenden hatten so die Möglichkeit, die Chancen und Grenzen ihrer Materialien direkt durch den Einsatz am Kind zu beobachten. Zudem erhielten sie mündlich und schriftlich Feedback von den Kindern.

3 Sache-Sprache-Kultur: Ausgangspunkte und erste Ergebnisse der Begleitforschung

Die Auswertung der geschlossenen Items zur kompetenzbezogenen Selbsteinschätzung der Studierenden erfolgte mittels SPSS 23. Neben rein deskriptiver Datenbetrachtung sollen univariate Varianz- und Kovarianzanalysen Aufschluss darüber geben, ob und ggf. welche Unterschiede in der Selbsteinschätzung in Abhängigkeit von Fachsemester und Studiengang bestehen. Die offenen Items zu Erwartungen, Vorannahmen und fachspezifischem Wissen wurden mithilfe von MAXQDA codiert und mittels strukturierender Inhaltsanalyse ausgewertet. Durch die Kombination aus offenen und geschlossenen Items sind Aussagen zur Kohärenz der fachwissens- und selbsteinschätzungsbezogenen Angaben möglich. Ferner geben die Daten aus Pre- und Posttest Auskunft darüber, ob und in welcher Form das Projekt Auswirkungen auf die Selbsteinschätzung und das Fachwissen der Studierenden hatte. Die forschungsleitenden Fragestellungen lauteten

1. Welche Erwartungen und Vorannahmen haben die Studierenden in Bezug auf das Projekt?
2. Wie schätzen die Studierenden ihre themenbezogenen fachlichen und didaktisch-methodischen Kompetenzen vor und nach dem Projekt ein?
3. Über welches themenbezogene Fachwissen verfügen die Studierenden vor und nach dem Projekt tatsächlich?

Nachfolgend wird ein Einblick in erste Ergebnisse auf o.g. Fragestellungen gegeben.

3.1 Erwartungen und Vorannahmen der Studierenden

Insgesamt entschieden sich 52 Personen für die Teilnahme am Projekt, unter diesen waren knapp 2/3 Studierende der Kindheitspädagogik, etwas mehr als 1/3 studierten Lehramt Primarstufe. Die Lehramtsstudierenden befanden sich durchschnittlich bereits in einem späteren Studienabschnitt als die Studierenden der Kindheitspädagogik. Rund 1/5 der Studierenden (n= 11) nahm an der zweiten Befragung nicht mehr teil; mehrheitlich war dies durch Krankheit am letzten Veranstaltungstag begründet. In drei Fällen wurde die Teilnahme unbegründet vorzeitig beendet.

Ihre Projektteilnahme begründeten die Studierenden v.a. mit persönlichem *Interesse am Thema* und dem Wunsch nach *Wissenserweiterung/-vertiefung*. Daneben wurden Gründe der Studienorganisation genannt, z.B. *günstige Seminarzeiten* oder die Passung zu Vorgaben der *Prüfungsordnung*. Zu t1 sahen die Studierenden die Bedeutung der Veranstaltung für ihre zukünftige Berufspraxis v.a. in der allgemeinen Notwendigkeit, sich im pädagogischen Alltag mit *Lehr-/Lernmitteln* auseinanderzusetzen, diese *auswählen, beurteilen* und selbst *entwickeln* zu können.

Tab. 1: Informationen zur Stichprobe (Eigene Darstellung)

	t1		t2	
	n= 52 (100%)	Fachsemester	n= 41 (78,8%)	Fachsemester
Lehramt Primarstufe	20 (38,5%)	Ø 6,3 Min. 3 Max. 9	17 (41,5%)	Ø 5,8 Min. 3 Max. 9
Kindheitspädagogik	32 (61,5%)	Ø 4 Min. 3 Max. 7	24 (58,5%)	Ø 4,1 Min. 3 Max. 9

Die Relevanz einer spezifisch *sprach- und kultursensiblen Gestaltung* von Lehr-/Lernmitteln und der erforderlichen Analysefähigkeiten wurden erst zu t2 angesprochen. Knapp 1/3 der Studierenden benannte hier erstmals das Erfordernis, Aufgaben und Materialien *aufmerksam, bewusst und kritisch zu betrachten* sowie *Stolperstellen erkennen und bearbeiten* zu können.

Ein signifikanter Unterschied zwischen den Ergebnissen von t1 zu t2 und zugleich ein deutlicher Hinweis auf den fachbezogenen Kompetenzerwerb wurde in den Vorstellungen der Studierenden von sprach- und kultursensiblen Lehr-/Lernmitteln deutlich. 23% gaben zu t1 allgemein an, die Sprachsensibilität von Lehr-/Lernmitteln zeige sich darin, dass diese zwischen *verschiedenen Sprachniveaus differenzieren*. Konkrete Hinweise auf die Art der Differenzierung gab es nicht. Anders verhielt es sich zu t2. Hier wurden insgesamt n= 71 Angaben zur Beschreibung von sprachsensiblen Lehr-/Lernmitteln erfasst. Hierzu gehörten Merkmale, wie *sprachliche Überarbeitungen durch Worterklärungen, Passung von Text und Bild, keine zu langen, verschachtelten Sätze, Textentlastung durch Symbole, Einbindung anderer Erstsprachen* oder *Silbenmarkierung*. Des Weiteren wurde die Berücksichtigung der *individuellen Lernausgangslage* (u.a. *Alter, Erstsprachen, Herkunft*) angeführt. In Bezug auf die Kultursensibilität von Lehr-/Lernmitteln zeigte sich ebenfalls zu t2 ein deutlicher Zuwachs der Angaben in den Subcodes *Lebenswelt berücksichtigen* (t1: n= 3 / t2: n= 21) und *Vorurteile/Diskriminierung vermeiden* (t1: n= 9 / t2: n= 22). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Projektteilnahme mehrheitlich zu einem Wissenszuwachs und einer erhöhten Sensibilisierung der Studierenden beitrug.

3.2 Selbsteinschätzungen zu fachlichen und didaktisch-methodischen Kompetenzen

In insgesamt 15 Items sollten die Studierenden ihre fachlichen und didaktisch-methodischen Kompetenzen auf einer sechsstufigen Likert-Skala mit den Ausprägungen (1) *sehr hoch* bis (6) *sehr gering* einschätzen.

Die Ergebnisse zeigen zu t1 eine tendenziell eher geringe Selbsteinschätzung. Ein Vergleich der Ergebnisse von t1 und t2 lässt deutliche Veränderungen sichtbar werden. Gepaarte t-Tests ergaben mit wenigen Ausnahmen signifikante Mittelwertunterschiede zwischen t1 und t2; zu t2 schätzten sich die Studierenden in fast allen Bereichen besser ein (siehe Tabelle 1).

Tab. 2: Ergebnisse gepaarter t-Tests (Eigene Darstellung)

Kompetenz	Zeitpunkt 1		Zeitpunkt 2		T	df	p	95% KI	
	M	SD	M	SD				UG	OG
Sprachsensible Methoden kennen	1,88	0,331	1,00	0,000	14,731	31	0,000	0,754	0,996
Sprachliche Stolperstellen in Texten finden	3,61	0,998	2,17	0,518	8,531	31	0,000	1,082	1,762
Textsortenspezifika bestimmen	3,74	1,290	3,46	1,303	1,030	24	0,313	-0,241	0,721
Abbildungsfunktionen bestimmen	3,73	1,180	2,35	0,755	6,445	30	0,000	0,926	1,784
Schwierige Formulierungen erkennen	3,09	1,118	2,33	0,895	4,335	30	0,000	0,401	1,115
Grammatische Schwierigkeiten erkennen	3,55	1,213	2,92	1,266	4,176	27	0,000	0,372	1,092
Register unterscheiden	3,12	0,893	2,53	0,819	3,275	29	0,003	0,225	0,975
Aufgabenverständlichkeit prüfen	4,34	1,382	2,80	1,057	5,131	27	0,000	0,954	2,225
Vorwissen aktivieren	3,82	1,310	2,95	1,098	3,515	30	0,001	0,399	1,505
Texte entlasten	4,16	1,485	2,82	1,087	5,540	27	0,000	0,956	2,080
Leseprozess anleiten	4,13	1,358	3,70	1,383	1,335	25	0,194	-0,261	1,222
Textproduktion unterstützen	3,94	1,268	3,00	1,155	3,903	29	0,001	0,492	1,575
Textplanung unterstützen	4,30	1,334	3,70	1,535	1,981	29	0,057	-0,021	1,287
Textüberarbeitung unterstützen	4,39	1,334	3,57	1,633	2,484	28	0,019	0,145	1,510
Stereotype Zuschreibungen identifizieren	3,62	1,374	2,26	0,915	4,656	20	0,000	0,762	2,000

Anmerkung: P<.05 signifikante Werte sind fett hervorgehoben; KI=Konfidenzintervall; UG=untere Grenze; OG=obere Grenze

Eine zu t1 und t2 durchgeführte univariate Kovarianzanalyse ergab darüber hinaus signifikante Unterschiede in der Selbsteinschätzung Studierender des Lehramts Primarstufe und der Kindheitspädagogik. Letztere schätzten sich über alle Fachsemester hinweg zu beiden Messzeitpunkten in den Bereichen *sprachliche Register unterscheiden* (u.a. Spezifika von Alltags- und Bildungssprache kennen; $F(1,30)=9.03$, $p=.01$), Analyse der *Aufgabenverständlichkeit* ($F(1,29)=9.43$, $p=.02$), Kenntnis von *Methoden zur Aktivierung des Vorwissens* ($F(1,30)=8.69$, $p=.01$) der Lernenden, zur *Textentlastung* ($F(1,28)=14.64$, $p=.00$) und zur *Unterstützung der Textproduktion* ($F(1,29)=7.38$, $p=.01$) signifikant negativer und damit weniger kompetent ein als Studierende des Grundschullehramts.

3.3 Faktischer Wissenszuwachs

Die unter 3.1 dargestellten Ergebnisse lieferten bereits Hinweise auf einen Wissenszuwachs aufseiten der Studierenden in Bezug auf Konzepte der Sprach- und Kultursensibilität. Mehrheitlich bestätigte sich dieser Zuwachs auch in den offenen Items, was für eine grundsätzliche Wirksamkeit des Projekts spricht. Bspw. zeigte sich eine deutliche Ausweitung des *Methodenwissens* (t1: n= 27; t2: n= 146). In t2 benannten die Studierenden eine Vielzahl konkreter Methoden zur sprachsensiblen Aufbereitung von Lehr-/Lernmitteln (z.B. *Wörterklärungen und -listen*, *Visualisierungshilfen für Handlungsabläufe* und *grammatische Strukturen* sowie zur *Textentlastung*, *Lernspiele*, *Reduktion syntaktischer Komplexität*, *Einbezug von Mehrsprachigkeit*, *Lebensweltbezug bei Themenwahl*). Zum Teil deuten die Angaben auf eine Orientierung der Befragten an den, im Projekt ebenfalls erarbeiteten Methodenwerkzeugen nach Leisen (2013, 7-99) hin. Gleichermaßen verfügten die Studierenden nach Abschluss des Projekts über differenzierteres Fachwissen zu *konkreten sprachlichen Besonderheiten und Stolperstellen* (t1: n= 111; t2: n= 182). Die Angaben in diesem Bereich waren zu t2 weitaus spezifischer; sie zeigen u.a., dass neues linguistisches Wissen erworben wurde (erstmalig als Schwierigkeit benannt wurden z.B. *Nominalisierungen*, *Komposita*, *Abstrakta*, *Passivkonstruktionen*). Dies wurde auch in den Antworten zu Item 10 *Welche grammatischen Strukturen können das Text-/Aufgabenverständnis erschweren?* deutlich. 30% der Befragten (n = 16) lieferten hier zu t1 keine Angabe, zu t2 machten lediglich 7% der Befragten (n = 3) keine Angabe.

Besonders prägnant war der fachliche Lernzuwachs in Item 11 *Unterschiede von Alltags- und Bildungssprache*. Zu t1 wurden hier n = 113 Nennungen registriert, zu t2 waren es n = 191, obgleich die Stichprobe geringer war (siehe Tabelle 1); auch die Qualität der Nennungen war deutlich verschieden.

Auf methodischer Ebene zeigte sich v.a. ein Lernzuwachs im Bereich der *Methoden zur Textentlastung* (t1: n= 74; t2: n= 126); 46% der Befragten (n= 24) lieferten hier zu t1 keine Angabe, zu t2 waren es lediglich 7% der Befragten (n= 3). Besonders differenziert und umfangreich waren die Nennungen an dieser Stelle in

den Subcodes *Textüberarbeitung* (t1: n = 4 / t2: n = 24) sowie *Ergänzung von Texten durch Abbildungen* (t1: n = 19 / t2: n = 42). Die Mehrheit der Studierenden verfügt am Ende des Projekts auch über Kenntnisse zu *Unterstützungsmethoden bei der Textproduktion* (t1: n = 94; t2: n = 132). Im Pretest fehlten hier bei mehr als einem Viertel der Befragten (26%) Angaben, zu t2 wurden hingegen keine fehlenden Angaben verzeichnet. Genannt wurden bspw. *Formulierungshilfen* wie *Chunks*, *Satzanfänge* und *Satzbausteine* bzw. auch Methoden zur *Ideengenerierung und Organisation von Vorwissen*, wie *Mindmap*, *Frageimpulse* oder *Schreibgespräche*. Neben o.g. Bereichen, die auf eine hohe Wirksamkeit des Projektes schließen lassen, wiesen die Ergebnisse aber auch auf Aspekte hin, in denen nach Projektabschluss noch Auf- und Ausbaubedarf zu bestehen scheint. Besonders deutlich wurde dies in Bezug auf *Methoden zur Anleitung des Leseprozesses* sowie beim Aufbau eines *differenzierten Kulturverständnisses*. Zur Anleitung des Leseprozesses lieferten nach Projektende noch immer 19,5% (n = 8) aller Befragten keine Angaben. Diejenigen, die Angaben machten, blieben weitestgehend an der Oberfläche. Lediglich in zwei Fällen wurde die Vermittlung von Lesestrategien genannt, 17 Nennungen bezogen sich auf eine sinnvolle Gliederung und Strukturierung von Texten.

In Bezug auf eine kultursensible Überarbeitung und Handhabung von Lehr-/Lernmitteln zeigte die Befragung, dass die Studierenden durchaus für die Relevanz des vorurteilsfreien Einbezugs der Lebenswelt von Kindern sensibilisiert wurden. Allerdings verwiesen mehrere Nennungen zu t2 nach wie vor auf ein essentialisierendes Kulturverständnis i.S. einer 'Rücksichtnahme auf Kultur'. Mögliche Gründe hierfür werden nachfolgend diskutiert.

4 Diskussion und Ausblick

Dass der fachliche und didaktisch-methodische Wissenserwerb in o.g. Bereichen geringer ausfiel als in anderen, dürfte v.a. in der Projektkonzeption begründet sein. Im Vergleich zu Themen, wie Aufgabenformulierung und -analyse nahm die Auseinandersetzung mit Leseprozessen und -strategien in den Veranstaltungen weniger Raum ein. In Bezug auf die Dekonstruktion des Kulturbegriffs ist festzuhalten, dass diese überaus voraussetzungsvoll und komplex ist und innerhalb des Projektes ebenfalls zu wenig berücksichtigt wurde. In weiteren Projekten müsste beides noch mehr fokussiert werden.

Insgesamt geht aber aus den Ergebnissen der Begleitforschung hervor, dass das Projekt deutlich zur fachlichen und didaktisch-methodischen Qualifizierung der Studierenden in den Bereichen Sprach- und Kultursensibilität, Analyse und Entwicklung von Lehr-/Lernmitteln beigetragen hat. Das Ausmaß und die Qualität

des Lernzuwachses sollen zukünftig durch vertiefende Analysen genauer bestimmt werden. Bspw. stehen noch differenzierte Auswertungen zur Qualität der Angaben in den offenen Items an, die zentral im Hinblick auf die Kohärenz der wissens- und selbsteinschätzungsbezogenen Angaben sind. Des Weiteren werden aktuell Analysen zur Qualität der von den Studierenden entwickelten Lehr-/Lernmittel durchgeführt, die ebenfalls relevant für Aussagen zur Wirksamkeit des Projektes sind.

Eine kritische Rückmeldung der Studierenden am Projektende war, dass der Fokus zu stark auf Lehr-/Lernmitteln für das Sachlernen in der Schuleingangsstufe und schulischen Bildungsprozessen lag; die Unterschiede in der kompetenzbezogenen Selbsteinschätzung könnten u.a. damit zusammenhängen.

Ausgehend von dieser Kritik wurde ein Folgeprojekt geplant, das ab dem Wintersemester 2019/2020 für Studierende der Kindheits- und Grundschulpädagogik durchgeführt wird. Im Zentrum stehen die Entwicklung und Erprobung eines Kriterienkatalogs zur Analyse von Sachbilderbüchern für Vier- bis Achtjährige. Damit werden Lehr- und Lernmittel für jüngere Kinder und non-formale Bildungskontexte noch stärker berücksichtigt. Die Entwicklung des Kriterienkatalogs wird zudem nicht nur theoriegeleitet erfolgen, sondern auch durch Interviews mit pädagogischen Fachkräften und Kindern ergänzt. Das forschende Lernen der Studierenden soll so zusätzlich vertieft und ausgebaut werden.

Literatur

- Caspari, Daniela (Hrsg.) (2017): Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung. Berlin: Sprachen – Bilden – Chancen.
- Darsov, Annkathrin & Lütke, Beate (2018): Die Fähigkeit zur sprachsensiblen Materialaufbereitung von Lehramtsstudierenden. In: Ricart Brede, Julia; Maak, Diana & Pliska, Enisa (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit. Beiträge aus dem „Workshop Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit“*, 2016. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 233-249.
- Decker-Ernst, Yvonne (2017): *Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen. Eine Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg*. Hohengehren: Schneider.
- Dirim, Inci & Mecheril, Paul (2018): Heterogenitätsdiskurse – Einführung in eine machtkritische und kulturwissenschaftliche Perspektive. In: Dies (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-62.
- Fornol, Sarah & Wildemann, Anja (2016): *Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule – Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht*. Hannover: Kallmeyer.
- Fuchs, Evelin; Hofer, Marie-Theres & Mulley, Ursula (2015): *Sprachsensibler Unterricht in der Grundschule – Fokus Sachunterricht*. ÖSZ Praxisreihe Heft 24. Graz: ÖSZ.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2013): *Perspektivrahmen Sachunterricht (vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leisen, Josef (2013): *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Mecheril, Paul & Quehl, Thomas (2015): *Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache*. In: Thoma, Nadja & Knappik, Magdalena (Hrsg.), *Sprache und Bildung*

in der Migrationsgesellschaft. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Bielefeld: transcript, 151-177.

Quehl, Thomas & Trapp, Ulrike (2015): Wege zur Bildungssprache im Sachunterricht. Sprachbildung in der Grundschule auf der Basis von Planungsrahmen. Münster: Waxmann.

Schallenberg, Julia & Caspari, Daniela (2017): ISAF – Ein Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach. In: Caspari, Daniela (Hrsg.), Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung. Berlin: Sprachen – Bilden – Chancen 19-25.

Thomas Maschke

Mit-Einander-Spiele(n): Lernwerkstatt für Kommunikation und soziale Interaktion – ein Praxis-Bericht

Gemeinsam in einer Lernwerkstatt neu- und weiterentwickelte Spiele dienen innerhalb der (berufs-)biographischen Entwicklung der Teilnehmenden der Ausbildung sozialer Kompetenzen, welche wiederum in der schulischen Praxis wirksam werden sollen. Spiele als curricular nicht eingegrenzte und ebenso wenig ziel- wie zweckgerichtete Lern- und Erfahrungsräume tragen, sofern sie kooperativ verstanden werden, das Potenzial gemeinsamen Erlebens von gegenseitiger Aufmerksamkeit und dem kreativen Umgang mit sozialen Anforderungen in sich.

1 Einleitung, oder: Ausgangspunkte

Die für und mit Studierende/n im Studienschwerpunkt „Inklusive Pädagogik“¹ am Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität (Studienzentrum Mannheim der Alanus Hochschule) initiierte Lernwerkstatt „Mit-Einander-Spiele“ verfolgt differenzierte Zielsetzungen, welche letztlich unter dem Begriff der *Selbstentwicklung werdender Lehrkräfte* subsummiert werden können. Hier stattfindende (individuelle wie gemeinschaftliche) Prozesse können (nach Hagstedt 2014 in Gruhn 2016) „biografische Haltestellen, an denen sich die Lernenden ihre eigenen Verstehensprozesse vergegenwärtigen können“ (hier zitiert nach Gruhn 2016, 38) sein. Diese werden im Folgenden beschrieben und begründet.

Der hier gewählte Zugang setzt sich deutlich von der durch Weißhaupt und Campana (2014) in Lernwerkstätten festgestellten Skepsis dem Spiel gegenüber (ebd. 44) ab, die das Spiel als

„Wunschprojektion einer ‚ganzheitlichen‘ oder ‚traditionellen‘ Erfahrungswelt der Moderne bzw. als Gegensatz zur Spezialisierung einzelner Schulfächer“ (ebd. 60)

1 <https://www.institut-waldorf.de/studium/studiengaenge-abschluesse/ma-waldorfpaedagogik-schwerpunkt-inklusion/>

kennzeichnen und es damit als romantisierendes Element der Lehrkräftebildung oder des Schulalltags verstehen. Demgegenüber verfolgt die Praxis und dieser Beitrag das Ziel, Barrieren für (gemeinsame) Aktivitäten und Teilhabe aller im Spiel zu identifizieren sowie alternative Möglichkeiten aktiv zu erproben und zu erfahren. Dies geschieht unter Einbezug eines multiperspektivischen Blickwinkels bzw. der Fragestellung: Was erlebe ich, wie geht es den anderen, wie geht es uns gemeinsam? Gemeinsames Spiel ist damit sowohl Selbsterfahrungsfeld als auch Raum für kommunikatives Aus- und Verhandeln. Es werden daher ausschließlich Spiele erprobt, die keine Sieger haben. Die in anderen Lehrveranstaltungen, besonders mit dem inhaltlichen Fokus der Umsetzung inklusiver Bildungsangebote unter Berücksichtigung heterogener Lerngruppen, gemachten Erfahrungen werden von den Studierenden einbezogen. So erlangt dieses Lernwerkstattseminar eine spezifische und umfassende Kontextualisierung und Qualität (vgl. hierzu auch das Beispiel von Falkenreck & Götzl 2019).

Im Gegensatz zu Ansätzen, welche Spiele als Mittel und den Vorgang des Spielens vorwiegend oder ausschließlich als funktionale Übungsform zum Erwerb spezifischer und klar umgrenzter Fähigkeiten (wie etwa Rechenspiele) einsetzen, wird mit diesem Ansatz ein holistischer Zugang verfolgt und Spiel als Weg der Sozial- und (professionellen) Persönlichkeitsentwicklung betrachtet. Letztlich liegt das Schiller'sche Diktum: „Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“ (1985, 279) der Initiierung der Lernwerksatt zugrunde.

Das gemeinsame Spielen wird ausdrücklich nicht als biographische Rekonstruktion verstanden. Die beispielsweise von Zimpel (2016) und auch Weißhaupt und Campana (2014) ausgearbeiteten und diskutierten Theorien der Spielentwicklung im Kindesalter können zwar auf spezifische Qualitäten unter entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten hinweisen, dienen innerhalb der Mannheimer Werkstatt jedoch nicht als Folie. Der Fokus liegt hier ausschließlich auf vorurteilsfrei wahrnehmendem (regelmäßigem) Tätigsein, welches in der Folge in Bezug auf eigenes Erleben und soziale Interaktionen reflektiert wird: Erfahrungen sind Basis und Ausgangspunkt für Reflexionen (s.u.).

Die Studierenden sind als aktiv Gestaltende der Lernwerkstatt zugleich partizipativ tätig. Durch das Erproben und Entwickeln, Verwerfen und Modifizieren von Spielideen kreieren sie situativ gemeinsam Handlungsabläufe, wodurch das konstituierende Prinzip einer Lernwerkstatt, die Ko-Konstruktion, sichtbar wird. Damit diese gelingen kann, braucht es das von Kükelhaus geforderte *Spielraum lassen* (vgl. Müller-Naendrup u.a. 2019, 5) im Sinne eines inhaltlich und strukturellen Loslassens.

2 Theoretische Rahmung

Grundsätzlich wird von der These ausgegangen, dass Spiele genutzt werden können, um Wahrnehmungen im Miteinander zu erfahren und zu differenzieren. So bilden sich bei den Teilnehmenden der Lernwerkstatt Kompetenzen, die auch und besonders in pädagogischen Situationen angewendet werden und weiterwirken können. Kooperative Spiele (Spiele ohne Sieger) dienen in besonderer Weise dazu, unbefangen in die Begegnung zu gehen: „Der Mensch wird am Du zum Ich“ (Buber 2002, 32) wird Realität. Das Potenzial an Wahrnehmungs- und Begegnungsmöglichkeiten schließt grundsätzlich keine Teilnehmerinnen und keinen Teilnehmer aus. Im Gegenteil, die Spiele werden unter partizipativen Kriterien in Regeln und Ausführung an die Möglichkeiten und Bedürfnisse der Teilnehmenden je neu adaptiert. Wahrnehmungs- und Begegnungsfähigkeiten in dem sich so bildenden Vertrauens-Raum werden somit im doppelten Sinne erprobt und ausgebildet.

2.1 Notwendigkeiten der kindlichen Entwicklung im Grundschulalter

Die im Kontext und in der Folge von weitreichenden Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte erneut herausgegebenen Publikationen der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) zu dem Themenfeld *Achtsamkeit und Anerkennung* (2006, 2018) postulieren jenseits von statischen fixen Curricula die Notwendigkeit der Entwicklung sozialer Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern. Für die Übertragbarkeit der studentischen Erfahrungen aus Hochschul-Lernwerkstätten in Lehr-Situationen sprechen folgende grundlegenden Aussagen:

„Kinder in diesem Alter müssen ihre eigene Position im Umgang mit anderen noch finden und festigen. Sie verfügen noch nicht über die soziale Routine, die ihnen hilft, Diskrepanzen zwischen eigenen Wünschen, Vorstellungen und Erwartungen und dem tatsächlichen Verhalten anderer gelassen zu verarbeiten. Ihre Bedürfnisse nach emotionaler Zuwendung, nach Gewissheit und Sicherheit machen sie empfindlich für Enttäuschungen und Zurückweisungen. Wohl nicht zuletzt deshalb nimmt der Umgang, den Kinder untereinander haben, in der frühen Grundschulzeit ihre Aufmerksamkeit mehr in Anspruch als ihr Verhältnis zum Lehrer oder zur Schule“ (BZgA 2018, 12).

Das gemeinsame Spiel, welches nach klaren Regeln verläuft, von Lehrkräften initiiert und mit Freude gespielt wird, kann in Bezug auf die hier genannten Diskrepanzen und Entwicklungsnotwendigkeiten – individuell wie sozial – als hilfreich bewertet werden: die benannten Bedürfnisse (*emotionale Zuwendung, Gewissheit und Sicherheit*) werden durch gemeinsames Erleben, die klar zu kommunizierenden Spiel-Regeln sowie eine zuverlässige Einbettung in das schulische Geschehen für die Schülerinnen und Schüler erreicht. *Soziale Routinen* können spielerisch eingeübt werden.

Auch eine weitere grundlegende Annahme aus der BZgA-Publikation, welche eine „hohe soziale Inanspruchnahme“ der Schülerinnen und Schüler attestiert, ist bemerkenswert. Hier wird konstatiert:

„Dass soziale Ereignisse die Beteiligten enttäuschen und als unbefriedigend empfunden werden, ist kaum vermeidbar, auch und gerade nicht in der Schule. Dort sind Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer in eine Vielzahl von Interaktionen verstrickt. Diese führen zu raschen Szenenwechseln und bergen zum Teil ein hohes Konfliktpotential. Bewältigt werden müssen unterschiedliche Erwartungen, Zuschreibungen, Anliegen, Bedürfnisse, Stimmungen, Gewohnheiten, Interessen und Gefühle. Leicht wird dabei jemand enttäuscht oder verärgert – aus Absicht oder als Folge einer Unachtsamkeit oder einer voreiligen Interpretation“ (a.a.O.).

Auch hier wird das präventive pädagogische Potenzial gemeinsamen Spielens, besonders mit dem Fokus auf das individuelle Erleben in Gemeinschaft, deutlich. Die Rahmungen der sich wiederholenden Erlebnisse im vertrauten Umfeld (Klassengemeinschaft und erprobte Regeln) ermöglichen Interaktionen in entspannter Atmosphäre und führen zusätzlich durch das Erlebnis gemeinsamer freudiger Tätigkeit sozial zusammen.

Die Materialien der BZgA sind zum großen Teil kognitiv orientiert, d.h. Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte werden bei der Reflexion ihrer Erlebnisse mit Anleitungen und Material unterstützt. Die Möglichkeit, nach den oben zitierten Vorüberlegungen übende Sequenzen zu initiieren, wurde nicht in Betracht gezogen und die Handreichung damit um eine wesentliche, mögliche und notwendige, Dimension verkürzt.

2.2 Ziele der Sozialerziehung

In einer Handreichung des baden-württembergischen Kultusministeriums (MKS BW 1999) werden, unter Bezugnahme auf pädagogisch-psychologische Fachliteratur, sechs Komplexitätsebenen der Sozialerziehung mit Kriterien *Selbst*, *Anderen* und *Miteinander* in einer Matrix aufgestellt, erläutert und mit Übungen zur Erreichung der dort benannten Ziele veranschaulicht. Die Anforderungen der unterschiedlichen Komplexitätsniveaus sind als hierarchisch zu verstehen. Sie entwickeln sich von „Wahrnehmung“, über „Austausch“ und „Akzeptanz“ hin zu „sozialem Handeln“, „Umgang mit Schwierigkeiten“ und letztlich zur Entwicklung von Einstellungen und Werthaltungen“ (MKS 1999, 9). Auf allen benannten Ebenen kann der Fokus entsprechend auf das jeweilige „Selbst“, den oder die „Andere/n“ sowie das „Miteinander“ gelegt werden. So ergeben sich auf der primären Komplexitätsebene „Wahrnehmung“ je nach Fokus folgende Fähigkeiten bzw. Aufgabenstellungen:

- a) Fokus „Selbst“: „auf eigene Stimmungen und Gefühle in sozialen Situationen achten“
- b) Fokus „Andere“: „andere genau beobachten“
- c) Fokus „Miteinander“: „Abläufe zwischen Personen genauer wahrnehmen“ (a.a.O.).

All diese Potenziale können erlernt bzw. eingeübt werden. Die hierarchisch gegliederte Struktur dieses Modells wird deutlich, indem eine komplexere Ebene – wieder jeweils mit den verschiedenen Schwerpunkten – betrachtet wird, hier beispielhaft die Ebene „Akzeptanz“:

- a) Fokus „Selbst“: „sich selbst mit Stärken und Schwächen annehmen“
- b) Fokus „Andere“: andere Erlebnis- und Verhaltensweisen akzeptieren und tolerieren“ sowie „Rücksicht nehmen“
- c) Fokus „Miteinander“: „Verschiedenheit akzeptieren“ (a.a.O.).

Letztgenannte Kompetenz kann auf der dann folgenden Stufe u.a. umgewandelt werden zu „Abmachungen und Regeln erarbeiten“ sowie „kooperieren“ (a.a.O.). Es ist evident, dass in sich wiederholenden Spielsituationen, besonders unter Beachtung der pädagogischen Ziele der Ausbildung von Aufmerksamkeit und Achtsamkeit, die genannten Kompetenzen erreicht werden können (vgl. BZgA 2006 und 2018; s.o.). Darüber hinaus ist der kreative Umgang mit Regeln, also deren konsensuale Anpassung an die Möglichkeiten der Spielenden und ggf. deren Grenzen, besonders im Spiel potenziell auszuhandeln.

Abschließend sei angemerkt, dass die jeweiligen Komplexitätsebenen bzw. der Erwerb der hier genannten Kompetenzen, auch durch das Lebensalter der Spielenden bestimmt werden. So ist deutlich, dass für Schülerinnen und Schüler zu Beginn die drei Basisebenen: *Wahrnehmung*, *Austausch* und *Akzeptanz* mit nur dem Fokus *Selbst* pädagogisch zu bearbeiten sind, während es für Lernende mit ausgeprägten sozialen Kompetenzen wie z.B. Studierende in Lernwerkstätten durch Erleben der anderen Teilnehmenden sowie besonders durch die reflexive Tätigkeit in der Gruppe (als Basis für pädagogisch-professionelles Agieren) zur Ausbildung von pädagogischer Diagnose- und kommunikativer Handlungskompetenz im Sinne von sozialer Kreativität (s.u.) kommt. Letztere entsteht auch in der Integration der Lernwerkstatt-Erfahrungen und -Erkenntnisse mit weiteren Studieninhalten und besonders den Praxiserprobungen.

3 Blick in die Praxis

Die Erfahrungen der Studierenden in/aus der Hochschul-Lernwerkstatt werden in Erfahrungen während der Praxisphasen integriert und reflektiert – sowie im Anschluss wieder in die Hochschule transferiert. Ein Beispiel dieses Transfers wird hier dargestellt.

Die an der Lernwerkstatt teilnehmende Studentin A. erfährt hier die Möglichkeiten der Wahrnehmung und achtsamen Kommunikation bei dem Spiel *Ball-Wege*². Eine einfache Regel bestimmt das Spiel: Ein Ball wird von der das Spiel leitenden Person zu einer anderen im Kreis stehenden geworfen, von dort zu einer nächsten usw., bis alle Teilnehmenden den Ball einmal erhalten haben – erst dann darf er zum Ausgangspunkt zurückkehren. In der Folge wird dieser „Ball-Weg“ identisch wiederholt, auch mit mehreren Bällen gleichzeitig. Die Aufmerksamkeit der Spielenden richtet sich zunächst auf sich selbst (Ball fangen und werfen), dann auf die unmittelbaren Kommunikationspartner (wann und woher bekomme ich den Ball, wohin muss ich ihn werfen?) und letztlich auf die Prozesse innerhalb der Gruppe (haben bereits alle den Ball gehabt, wer wirft wie und benötigt ggf. eine besondere Aufmerksamkeit?). Die o.g. Komplexitätsebenen werden in der Wahrnehmung der Teilnehmenden je individuell erlebt und somit aktualisiert. Wahrnehmende und achtsame Spielbeteiligung der Teilnehmenden führt zu „spielend“ erworbenem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten in der Gruppe, sich jeweils erweiternd.

In ihrem vierwöchigen Praktikum in einer 6. Schulklasse setzt die Studentin dieses Spiel (hier nun in ihrer Rolle als Lehrkraft) ein, um auf der Basis der eigenen Sicherheit im Umgang mit dem in der Lernwerkstatt gewonnenen Spiel (dem Wissen um Regeln und Abläufe sowie dem Vertrauen in situativ bedingte Variationsmöglichkeiten) zunächst nur die Namen der Schülerinnen und Schüler kennenzulernen, welche bei jedem Ballwurf jeweils genannt werden sollen. Später werden die Anforderungen gesteigert und differenziert, indem die Spielleiterin verschiedene Varianten des Spieles in die Abläufe einbaut, auch und besonders Anregungen aller Beteiligten berücksichtigend. So entsteht ein in mehrfacher Hinsicht verantwortungsvoller kommunikativer und entwicklungsöffener Prozess.

2 Dieses und andere Spiele werden im Herbst 2020 in der Publikation „Miteinander-Spiele“ vom Autor dieses Beitrages im Salzburger Residenz-Verlag veröffentlicht.

4 Blick auf die Praxis

Nach dem Praktikum berichtet die Studentin in der Lernwerkstatt von ihren Erfahrungen in der Schule bzw. mit der Klasse. Der gemeinsame Reflexionsvorgang beginnt mit Schilderungen von Studentin A. (Abläufe und soziale Prozesse), es folgen pädagogische Befragungen und Analysen im studentischen Dialog. Fragestellungen, auch im Hinblick auf z.B. die Entwicklung und Erprobung neuer Spielideen, sind hierbei die (professionelle) Handlungsfähigkeit der Spielleiterin im Spannungsfeld von Vorgaben (Regeln, Abläufe) und gestalterischem Einbezug der Schülerinnen und Schüler, sowie pädagogische Wirkungen während der und in der Folge der Spiele, mit besonderem Blick auf die Stufen der Sozialentwicklung.

Der kognitive, analytische Prozess mündet in neue, schöpferische Gedanken und Einfälle („Welche Spiel-Qualitäten haben welche pädagogischen und kommunikativen Wirkungen?“, „Was lässt sich hieraus neu gestalten?“). Die Erfahrungen in der schulischen Praxis stoßen so Entwicklungsprozesse in der Hochschul-Lernwerkstatt an, was als ein multimodaler Transformationsprozess (von der Theorie in die Praxis, zur Reflexion, zu erweiterter Praxis etc.) verstanden werden kann.

5 Ausblick

Abschließend sei auf das Gedicht „A Proposition“ („Ein Angebot“) von Chaka Welch verwiesen, welches die Unmittelbarkeit und Reziprozität der Begegnung in m.E. einzigartiger Weise verdeutlicht und die o.g. Vorgänge im Spiel mit den Mitteln der Poesie illustriert. Die Grundvoraussetzung wird mit der einleitenden Sentenz „Here I am as I am“ von Seiten einer/s Handelnden formuliert, letztlich jedoch immer auch mit einer abschließenden Frage an das (personale) Umfeld verbunden: „Will you have me as I am?“

Gemeinsames Spielen im dargestellten Sinne ist ein Prozess des *gegenwärtig-Seins* und/oder *miteinander-Werdens*. Die Teilnehmenden können sich (potenziell und aktuell) so zeigen, wie sie sind – voraussetzungslos und dabei Sicherheit gewinnend innerhalb der vorgegebenen Strukturen (Regeln) sowie durch die realen, je aktuell entstehenden Begegnungsmomente mit den inhärenten Möglichkeiten der aktiven (Mit-)Gestaltung. Diese, sowie deren Reflexion, entwickeln die professionelle Biographie der in der Lernwerkstatt Teilnehmenden mit, und können somit in der pädagogischen, besonders einer inklusiven, d.h. die Unterschiedlichkeit aller Beteiligten anerkennenden, Praxis wirksam werden.

Literatur

- Buber, Martin (2002): Das Dialogische Prinzip. 9. Auflage Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.) (2006): Achtsamkeit und Anerkennung. Materialien zur Förderung des Sozialverhaltens in den Klassen 5-9. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.) (2018): Achtsamkeit und Anerkennung. Materialien zur Förderung des Sozialverhaltens in der Grundschule. 2. Auflage Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Falkenreck, Dorothee & Götzl, Nikola (2019): Der Lernwerkstatt Inklusion der Universität Osna-brück. In: Baar, Robert; Feindt, Andreas & Trostmann, Sven (Hrsg.): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 214-218.
- Gruhn, Annika (2016): „Eine Lernwerkstatt für alle = Vorbereitung auf eine Schule für alle?!“ – Potenziäle von Hochschullernwerkstätten für eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung. In: Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (Hrsg.): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 33-50.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (1999): Sozialverhalten lernen. Eine praktische Hilfe. Stuttgart: MKS.
- Müller-Naendrup, Barbara; Wedekind, Hartmut; Peschel, Markus; Franz, Eva & Gunzenreiner, Johannes (2019): Vorwort der Reihenherausgeber*innen. In: Barr, Robert; Feindt, Andreas und Trostmann, Sven (Hrsg.): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 5-6.
- Schiller, Friedrich (1985): Über Wirklichkeit und Kunst. Schriften und Briefe zur Ästhetik. Leipzig: Verlag Philipp Reclam jun.
- Weißhaupt, Mark & Campana, Sabine (2014): Spielbewusstsein und Bildung beim sozialen Spiel. In: Hildebrandt, Elke; Peschel, Markus & Weißhaupt, Mark (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 43-63.
- Welch, Chaka (2018): A Proposition. In: Nationaltheater Mannheim (Hrsg.): Choreographische Werkstatt. Programmheft Nr. 143, 239. Spielzeit 2017/18, Mannheim: Nationaltheater.
- Zimpel, André Frank (2016): Lasst unsere Kinder spielen. Der Schlüssel zum Erfolg. 4. Auflage, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

*Ralf Schneider, Agnes Pfrang, Hendrikje Schulze,
Sandra Tänzler, Mark Weißhaupt, Kathleen Panitz und
Elke Hildebrandt*

Lehramtsausbildung: Professionalisierung in und durch Lernwerkstätten an der Nahtstelle zwischen Wissenschafts- und Unterrichtspraxis

Die erste Phase der Lehramtsausbildung sieht sich immer wieder mit der Kritik der „Praxisferne“ konfrontiert. Zahlreiche Analysen identifizieren in diesem Diskurs den „Praxisbezug“ als Formel für die Erwartung, dass generiertes und geprüftes wissenschaftliches Wissen unmittelbar in sinnvolles Anwendungswissen zu überführen sei. Hinzu kommt die Abstraktheit der Begriffslage „Praxisbezug“, die dazu führt, dass alles „Praktische“ darunter subsumiert werden kann. Damit rückt im Kontext universitärer Ausbildung das Spannungsfeld von Wissenschaft und Handeln in Praxisfeldern in den Fokus, welches gleichzeitig auf die Entwicklung bzw. Erprobung geeigneter hochschuldidaktischer Settings verweist. Der Beitrag verfolgt das Anliegen, wesentliche theoretische Begründungslinien aufzuzeigen, an einem Beispiel aus der Praxis zu verdeutlichen und auf mögliche Fallstricke hinzuweisen.

1 Anforderungen an Professionalisierungsprozesse im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Praxis und Person – Theoretische Begründungslinien

In Abgrenzung zu bisherigen Versuchen, die von einem scheinbar linearen Weg vom Wissen zum Handeln als Vorstellung einer einfachen Transformationsmechanik ausgehen (Dewe u.a. 1992), wird im Folgenden argumentiert, warum es vielmehr um eine Relationierung von Theorie und Praxis gehen muss und unter welchen Bedingungen Lernwerkstätten als geeigneter Ort angesehen werden können, um diesem Anspruch nachzukommen. Grundlage nachfolgender Überlegungen ist folgendes Verständnis von Professionswissen:

„Professionelles Wissen wird [...] aufgefaßt als ein eigenständiger Bereich *zwischen* praktischem Handlungswissen, mit dem es den permanenten Entscheidungsdruck teilt, und dem systematischen Wissen, mit dem es einem gesteigerten Begründungszwang

unterliegt. In professionellem Handeln *begegnen* sich wissenschaftliches und praktisches Handlungswissen und machen die Professionalität zu einem Bezugspunkt, an dem [...] Kontrastierung und Relationierung beider Wissenstypen stattfinden kann“ (ebd., 81).

Somit gilt Professionalität als Voraussetzung, um eine besondere Handlungsstruktur hervorbringen zu können, die es, nach Weiß (1986, in Dewe u.a. 1992), ermöglicht, in der Alltagspraxis auftretende Handlungsprobleme aus der Distanz stellvertretend für den alltagspraktisch Handelnden wissenschaftlich reflektiert zu deuten und zu bearbeiten. So wird deutlich, dass professionelles Handeln weder mit der Tätigkeit des wissenschaftlich ausgebildeten Experten noch mit der des alltagspraktisch Handelnden identisch sein kann.

„Professionen bilden [somit] eine Institutionalisierungsform der Relationierung von Theorie und Praxis, in der wissenschaftliche Wissensbestände praktisch-kommunikativ in den Prozeß der alltäglichen Organisation des Handelns und der Lösung hier auftretender Probleme eingewoben werden“ (Dewe u.a. 1992, 82).

Wenn diese Sicht auf Professionalisierung zugrunde gelegt wird, stellt sich die Frage, welche Bedeutung Lernwerkstätten im Professionalisierungsprozess von Lehrpersonen einnehmen können. Für die Anschlussfähigkeit des zu generierenden Wissens an beide Bezugssysteme und die herzustellenden Relationierungen sind folgende Fragen zu reflektieren: (1) Wird Handlungskompetenz ohne Kontakt zum Berufsfeld und Berücksichtigung seiner Anforderungen erworben (Radtke 2004)? (2) Wird sie hochschuldidaktisch unbegleitet, z.B. in Form eines Simultantrainings, erlangt (Oelkers 1999) und/oder (3) im Rahmen eines wissenschaftlich formatierten Berufsfeldbezugs innerhalb eines phasenübergreifenden Professionalisierungsprozesses (Berkemeyer & Schneider 2004)? Diese hochschuldidaktischen Perspektiven erscheinen mit Blick auf die Hochschulbildungsforschung umso bedeutsamer, als sich hochschulisches Lernen nie allein nur auf die kognitive Seite des Lernens bezieht, sondern immer auch auf die pragmatische, soziale, affektive und persönliche Entwicklung (Schneider & Wildt 2010). Für die Entwicklung einer Relationierungsfähigkeit haben sich mehrere Lehr-Lernformate herauskristallisiert. Diese unterscheiden sich v.a. in der Positionierung des Lernens zwischen Wissenschaft, Praxis und Person und damit in der Weise der Erkenntnisgewinnung (ebd., 5). Ziel ist es, dass Lernumgebungen geschaffen werden, die Studierende dabei unterstützen, Entscheidungen in und für Interaktionen durch eine Relationierung von Wissen in unsicheren Handlungskontexten begründet zu fällen. Beim Lernen in Lernwerkstätten kann der Professionalisierungsprozess angehender Lehrpersonen unterstützt werden, indem reflexive Lernprozesse durch einen Zyklus von Reflexionsaufgaben initiiert werden, die die Voraussetzungen für den jeweiligen Lernprozess fokussieren. Dies setzt voraus, Reflexion als Schlüsselaufgabe zu betrachten (u.a. Korthagen & Vasalos 2002).

In Anlehnung an Bourdieu (1979) kommt dabei der biographischen Verankerung für die Strukturbildung reflexiver Lernspiralen besondere Bedeutung zu, da sie Ausgangspunkt für einen Prozess ist, in dem Haltungen hervorgebracht bzw. Denkmuster und -stile modelliert werden, die als Anschlussmuster für weitere Lernprozesse fungieren. Als Lernformate in Lernwerkstätten sind z.B. entdeckendes, forschendes oder situiertes Lernen anzusehen (Schneider 2010). Im Folgenden wird dazu ein Beispiel aus der Lernwerkstattarbeit an der Universität Erfurt erläutert.

2 Relationierung von wissenschaftlichem Wissen und pädagogischem Handeln – ein Beispiel der Erfurter Hochschullernwerkstatt

Im Pädagogischen Konzept der Erfurter Lernwerkstatt ist mit den Dimensionen des erfahrungsorientierten und situierten Lernens (Godau u.a. 2019, 120ff.) die Intention verankert, dass Studierende in Werkstattseminaren wissenschaftliches Wissen erwerben, das sie in Relation zum praktischen Handeln setzen und auf praktische Anforderungssituationen beziehen können. Sie werden mit komplexen Problemstellungen konfrontiert, die sie zur Verknüpfung von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen anregen. Ein Beispiel hierfür stellt die Erstellung und Überarbeitung eines Handbuchs mit fachlichen und fachdidaktischen Ausführungen zum wirtschaftlichen Lernen im Sachunterricht der Grundschule dar, das über die Homepage des Fachbereichs und eines Thüringer Medienportals für Lehrerinnen und Lehrer veröffentlicht werden soll. Der Erstellung des Handbuchs liegt ein Verständnis vom Schreiben als schriftsprachlichem Handeln zugrunde, das der Bewältigung realer, kommunikativer Probleme dient (Becker-Mrotzek & Böttcher 2011). Der Text sollte nach der Fertigstellung eine identifizierbare, kommunikative Funktion erfüllen, d.h., von Lehrpersonen gelesen und für die eigene Unterrichtsplanung genutzt werden. So lag ein authentischer Schreibenanlass vor. Die Studierenden standen damit vor einer vielschichtigen, interdisziplinären Problemsituation, die sie mit ihrem bereits vorhandenen Erfahrungs- und Theoriewissen nicht lösen konnten – eine Ausgangssituation, die Zweifel, Verwirrung und Unsicherheit hervorrief. Im Zentrum stand die Prozessualität einer Erfahrung im Prozess des Erlebens und Handelns, der neue Erfahrungen in den Kontext bereits gemachter Erfahrungen einbettet, ein hohes Maß individueller Betroffenheit voraussetzt und die Erarbeitung neuer Handlungs- und Sichtweisen als einen reflexiven Prozess gestaltet (Dewey 2011). Die Studierenden haben dieses Handbuch mit Engagement angefertigt, aber „fertig“ im Sinne eines veröffentlichungsfähigen Lehr-Lern-Materials war es am Ende des ersten Durchgangs noch

nicht.¹ Die Überarbeitung und Fertigstellung erfolgte dann von einer zweiten Studierendengruppe. Auch sie hatte es mit einer komplexen – schreibdidaktisch herausfordernden – Problemstellung zu tun: Bereits Geschriebenes galt es auf dessen fachliche, fachdidaktische und kommunikative Güte zu bewerten und so weiterzuentwickeln, dass das Handbuch von Interessierten gelesen und für die Unterrichtsplanung genutzt werden kann. Der Umgang mit dieser komplexen Problemstellung wurde durch Reflexion unterstützt. Professionelles Reflektieren geht über alltägliche situative, konfliktbezogene Anlässe hinaus und nimmt routiniertes Handeln genauer in den Blick. Es zu veranlassen, ist didaktisch eine Herausforderung, die Reflexionsräume und -zeiten für das „*explizite Nachdenken im Sinne eines ‚Denk-Handelns‘ außerhalb eines unmittelbaren Handlungszusammenhangs*“ (Leonhard 2008, 54; Herv. i.O.) voraussetzt (vgl. auch Häcker 2012, 271). Es zielt darauf ab,

„eine vergangene Situation aus der Distanz kritisch zu hinterfragen, die Bedeutung derselben zu klären sowie die gemachte Erfahrung mit anderen Wissensbeständen in Beziehung zu setzen, um Perspektiven bzw. Alternativen für zukünftiges Handeln abzuleiten“ (Leonhard 2008, 54).

In kollaborativen Werkstattseminaren waren diese „anderen Wissensbestände“ neben theoretischem Wissen aus der Fachliteratur Erfahrungen und Sichtweisen von Studierenden und Lehrenden, die durch Feedback eingeholt wurden. Im Seminar wurden verschiedene Reflexionsformate eingesetzt. Nicht allen Formaten gelang es, im Sinne der Relationierung wissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis zu wirken und explizit dazu herauszufordern, wissenschaftliches Wissen in den Reflexionsprozess einzubeziehen. So sollte das *Logbuch* (Korthagen 2002) zu einem individuellen „Dialog mit sich selbst“ auffordern, um Selbstreflexionen über die kognitive, affektive und soziale Dimension des eigenen Arbeitsprozesses anzuregen. Die Mehrheit der Studierenden beurteilte es jedoch als wenig hilfreich und verwies dabei auf dessen inhaltliche Unbestimmtheit, den mangelnden Austausch in der Gruppe über das Geschriebene sowie konfligierende Handlungsabsichten im Arbeitsprozess: „Man wollte dann anfangen etwas zu machen und irgendwie wurde man dadurch ein bisschen aufgehalten.“ Das Potenzial der Logbücher im Sinne des Relationierungsanspruchs könnte sich entfalten, wenn sie selbst zum Gegenstand von Reflexionen werden und sich mit dem Geschriebenen ein eigenes Erkenntnisinteresse, eine eigene Fragestellung verbindet. Was man in solchen Reflexionsprozessen zu lernen vermag, ist das Reflektieren selbst – jene Fähigkeit, die als Schlüsselkompetenz professionellen Handelns und als „Motor“ professioneller Weiterentwicklung (Helsper 2001) gilt.

¹ Folgt man den von Dewey beschriebenen Phasen des Lernens durch Erfahrung, so blieb der Prozess im Modus des Testenden, Experimentellen stehen.

Ein wirkmächtiges Beispiel für Theorie-Praxis-Relationierung stellte ein „Farbkartenspiel“ (nach Dainton 2018, 124) dar: Studierende erhielten drei verschiedenfarbige Karten, deren Farben den Urteilen „Stimme voll/mit Abstrichen/gar nicht zu“ entsprachen. Im Seminar wurde das „Farbkartenspiel“ zu unterschiedlichen Zeitpunkten entsprechend des Arbeitsprozesses der Gruppen durchgeführt und dabei videographiert, um dessen Ergebnisse in der Gruppe auch außerhalb dieser Reflexionsphase verfügbar zu haben. Die im Seminar erarbeiteten wissenschaftlich fundierten Kriterien der Prozessgestaltung (orientiert an Ansätzen kollaborativen Lernens) und der Ergebnisqualität des Handbuches wurden in Reflexionsimpulse umgewandelt und von der Dozentin als Behauptungen in den Raum gestellt; die Studierenden antworteten mit einer ausgewählten Karte. Dabei standen vor allem Impulse zur sozialen, methodisch-organisationalen und zur inhaltlichen Dimension kollaborativen Arbeitens im Mittelpunkt. Das Spiel selbst ist eine Form von außen initiiertes, veranlasster Reflexion (Häcker 2012, 269ff.), die damit immer auch mit der Frage verbunden ist, welchen Sinn Lernende dieser Reflexion beimessen, d.h., ob das damit verbundene Ziel der Reflexion erlebter und erfahrener Praxis auf der Folie des (in die Reflexionsimpulse eingeschlossenen) wissenschaftlichen Wissens zur eigenen Zielsetzung der Lernenden wird. Im hier beschriebenen Praxisbeispiel gehörte das Spiel zu den begehrtesten Reflexionsformaten. Irritationen über die Farbunterschiede innerhalb einer Gruppe wandelten jene von außen gesetzte Reflexion in einen echten Anlass, um im Dialog innerhalb der Gruppe und mit der Dozentin den verschiedenen Urteilen der Gruppenmitglieder auf den Grund zu gehen und individuelle subjektive Theorien in Frage zu stellen, sich zu interessieren für und zu orientieren an wissenschaftlich abgesicherte(n) Wissensbestände(n) in der Bearbeitung der als bedeutsam und sinnhaft wahrgenommenen Aufgabenstellung – nicht, weil es gefordert war, sondern aus einem persönlichen Interesse an der Sache selbst.

3 Diskussion und Ausblick: Die Inszenierung des Verhältnisses von „Theorie und Praxis“ als Dimension der Professionalisierung angehender Lehrpersonen

Die Bedeutungen von Handlungen im Kontext der Lehramtsausbildung weisen die Besonderheit auf, dass sie im Spannungsfeld von zwei ausdifferenzierten Systemen ausgehandelt werden müssen, da sie einerseits im Bezugssystem Wissenschaft verortet sind und sich zugleich auf die Schulpraxis beziehen (müssen) (Herzmann & König 2016). Für die Frage der Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen ist nun entscheidend, wie die Relationierung von „Theorie“ und „Praxis“ im institutionellen Kontext und vor Ort inszeniert wird.

Es ist zu bedenken, dass sich statt „Theorie“ und „Praxis“ eher eine Praxis der Wissenschaft und eine berufliche Praxis an Schulen gegenüberstehen – genauer gesagt handelt es sich bei beidem um Wissens- und um Praxisformen, sowohl in der Wissenschaft als auch im Schulumfeld (vgl. Leonhard 2018). Im alltäglichen Diskurs von Dozierenden und Studierenden hat sich dennoch vielfach die schlichtere Figuration von „Theorie“ und „Praxis“ als Oppositionsverhältnis etabliert (ebd.). Zugleich betrachten nicht wenige angehende Lehrpersonen ihr Studium als eine übertheoretisierte und der „eigentlich“ angezielten „Praxis“ abgewandte Durchgangsstation.

3.1 Rollenmodelle und Fallstricke der Inszenierung

Die reduktionistische Figuration von „Theorie“ vs. „Praxis“ schwebt im Alltag der Lehramtsausbildung im diskursiven Hintergrund vieler Lernsituationen, was zu zwei im Folgenden kurz zu skizzierenden idealtypischen Fallstricken bei der Inszenierung der *Rolle der Lehrenden* (und damit zugleich zu einer unglücklichen Rollenbestimmung für die Studierenden) führt. Diese Rollen drücken sich interaktiv in Lehr-Lernsituationen aus und begründen sich teilweise aus dem berufsbiographischen Habitus der Dozierenden. Sie sind damit oft auch unbewusst wirksame, verführerische „Lösungen“. Modell 1: „Ich bin Wissenschaftlerin bzw. Wissenschaftler und vermittele euch die Wissenschaft so (simplifiziert, praxisgerecht, ...), dass ihr es als Wissenschaftsferne, die ihr seid, gerade noch ‚verdauen‘ könnt.“ Das „verdauliche“ Präsentieren ‚der‘ Wissenschaft kann dabei in bester Absicht erfolgen, dennoch wird die Entgegensetzung von Theorie und Praxis dadurch nicht unterlaufen, sondern affirmiert. Modell 2: „Ich bin ehemalige Lehrperson, d.h., ich bin jemand von euch“ (und kann eure Abwehr gegen Theorie und Wissenschaft gut verstehen). Ich nehme euch das notwendige Mindestmaß an Arbeit zur Relationierung von Theorie und Praxis weitgehend ab, bzw. ich vermeide die verstärkte Auseinandersetzung damit in unserem Seminar. Wir beschäftigen uns v.a. mit der wirklichen (=Schul-)Praxis.“ Auch in diesem Modell wird durch den angewandten Modus der Relationierung Wissenschaft/Schule deren Entgegensetzung eher bestätigt als unterlaufen. Die beiden Modelle können auch als Grad der Simplifizierung wissenschaftlicher Praxis (Modell 1) und Grad der quantitativen Einschränkung wissenschaftlicher Praxis in Lernsituationen (Modell 2) verstanden werden. An dieser Stelle ist darüber hinaus zu bedenken, ob Lernwerkstätten die verführerische und vielfach genutzte, aber unterkomplexe Figur der „Vermittlung“ oder „Schnittstelle“ von Theorie und Praxis für die Inszenierung der eigenen Lernarrangements nutzen sollten, wenn sie nicht in ähnliche Inszenierungsfallen wie die oben skizzierten geraten möchten.

3.2 Denkwege und Habituserweiterung

Den zwei genannten problematischen interaktiven „Lösungen“ des „Problems“ der Grundspannung sei zunächst die Perspektive zweier unterschiedlicher „Denkwege“ zur Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen entgegengestellt (Forneck 2015). In ausgewählten Seminaren des Studiums sollte demnach eine Nutzung der „Theorie“ durch die Schulpraxis zur Anwendung kommen: Zum praktischen Nutzen eines Falles aus der Praxis wird wissenschaftliche Rationalität und Theorie zur „Lösung“ genutzt (z.B. in Reflexionsseminaren zu Berufspraktischen Studien). In anderen Seminaren sollte – genau umgekehrt gedacht – eine Nutzung der Schulpraxis zur wissenschaftlichen Theoriebildung und -entwicklung stattfinden: empirisch informiert, auf analytische Verallgemeinerungen abzielend, und in Folge auch allgemeine Handlungsanweisungen gebend. Diese zwei schematisch und strikt entgegengesetzten „Denkwege“, die durchgehend beide Pole der Grundspannung relationieren, sind vom individuellen Habitus Dozierender abstrahiert und stehen somit den zwei obigen Modellen der Inszenierung von Rollen entgegen. Sie bieten aber auch klare Rollenvorgaben an, die in Lernsituationen spielerisch und zugleich sozialisierend und identitätsbildend ausprobiert werden können. Damit ist nun dezidiert nicht eine gesamthafte Lösung des Problems aufgezeigt, sondern eher dessen Bandbreite: Mit unterschiedlich hohem Abstraktions- bzw. Konkretionsgrad können ganze Seminare, Einzelsitzungen, Phasen in Einzelsitzungen, aber nach oben hin auch ganze Modulgruppen oder Verläufe in Studienplänen (student life cycle) bezogen auf die aufgezeigte Grundproblematik der unterschiedlichen Denkrichtungen und der damit einhergehenden bzw. jeweils neu zu entwickelnden Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Studierenden reflektiert werden. Im Studium *kann* eine Erweiterung des eigenen Habitus erfolgen, der später im Beruf situativ reagieren muss (Schneider & Wildt 2010): Lehrpersonen sollten – nicht zuletzt mit dessen Hilfe – alternative Deutungen der Unterrichtssituationen schnell abwägen können sowie kurz-, mittel- und langfristig planend ihre jeweilig eigene Unterrichtskultur kontingent und umsteuerbar halten, anstatt dauerhaft in die Illusion „unmittelbaren Verstehens“ (Bourdieu 1979) zu fallen. Folgt man diesen Überlegungen, muss eine solche Erweiterung des Habitus im Studium durch vielgestaltige und durchgehende Relationierung von wissenschaftlichem und berufsbezogenem Reflexionsvermögen, Können und Wissen herausgefordert werden, ohne dass die jeweilige Dignität der Bereiche geschmälert wird – ganz im Gegenteil: Hierfür müssen Rollen der Inszenierung dieses Verhältnisses immer wieder neu ins Bewusstsein gehoben und gestaltet werden.

Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael & Böttcher, Ingrid (2011): Schreibkompetenz entwickeln und Beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. (3. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Berkemeyer, Nils & Schneider, Ralf (2004): Professionalisierung im Kontinuum der Lehrerbildung. In: Grimm, Andrea (Hrsg.), Die Zukunft der Lehrerbildung, Rehbürg-Loccum: Loccumer Protokolle 11/03, 63-64.
- Bourdieu, Pierre (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dainton, Nora (2018): Feedback in der Hochschullehre. Stuttgart: Haupt.
- Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried & Radtke, Frank-Olaf (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dies. (Hrsg.), Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: Springer, 71-91.
- Dewey, John (2011): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Herausgegeben von Jürgen Oelkers. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Forneck, Hermann (2015): Doppelter Bezug von pädagogischer Theorie und Praxis als zentrales Professionalisierungsziel. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 33 (2015) 3, 345-355.
- Godau, Marc; Tänzer, Sandra; Berger, Marcus; Mannhaupt, Gerd & Knigge, Jens (2019): Implementation einer Hochschullernwerkstatt. Zur Entwicklung des Lernwerkstatt-Konzepts an der Universität Erfurt. In: Baar, Robert; Feindt, Andreas & Trostmann, Sven (Hrsg.), Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 120-132.
- Häcker, Thomas (2012): Portfolioarbeit im Kontext einer reflektierenden Lehrer/innenbildung. In: Egger, Rudolph & Merkt, Marianne (Hrsg.), Lernwelt Universität. Die Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 263-289.
- Helsper, Werner (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Heft 3, 7-15.
- Herzmann, Petra & König, Johannes (2016): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Korthagen, Fred A.J. unter Mitarbeit von Kessels, Jos; Koster, Bob; Lagerwerf, Bram & Wubbels, Theo (2002): Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit. Hamburg: EB-Verlag.
- Korthagen, Fred & Vasalos, Angelo (2002): Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding. In: Velon Tijdschrift voor lerarenopleiders, 23 (1), 29-38.
- Leonhard, Tobias (2008): Professionalisierung in der Lehrerbildung. Eine explorative Studie zur Entwicklung professioneller Kompetenzen in der Lehrererstaubildung. Berlin: Logos.
- Leonhard, Tobias (2018): Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Fridrich, Christian; Mayer-Frühwirth, Gabriele; Potzmann, Renate; Greller, Wolfgang & Petz, Ruth (Hrsg.), Forschungsperspektiven 10. Münster: LIT, 11-26.
- Oelkers, Jürgen (1999): Studium oder Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung. In: Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität. Frankfurt a.M.: Fachbereich Erziehungswissenschaft der Johann-Wolfgang-Goethe-Univ., 66-81.
- Radtke, Frank-Olaf (2004): Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationshoffnungen und Effizienzerwartungen. Übergangene Einsichten aus der Wissensverwendungsforschung für die Organisation universitärer Lehrerbildung. In: Koch-Priewe, Barbara; Kolbe, Fritz Ulrich & Wildt, Johannes (Hrsg.), Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 99-149.
- Schneider, Ralf (2010): Forschendes Lernen in der Lehrerausbildung. Entwicklung einer Neukonzeption von Praxisstudien am Beispiel des Curriculumbausteins „Schulentwicklung“: Eine em-

pirisch-qualitative Untersuchung zur Ermittlung hochschuldidaktischer Potentiale. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag.

Schneider, Ralf & Wildt, Johannes (2010): Konturen der Didaktik einer professionalisierten Lehrer/innenbildung. In: Köker, Anne; Romahn, Sonja & Textor, Annette (Hrsg.), Herausforderung Heterogenität. Ansätze und Weichenstellungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 65-81.

Eva-Maria Kirschhock

Forschendes Lernen im Studium- und lernen, das Forschende Lernen bei Grundschulkindern zu initiieren?

Facetten des Konstrukts „Forschendes Lernen“ spielen sowohl im Studium als auch im Kontext von Lernwerkstätten an Schulen und Hochschulen eine Rolle. Forschendes Lernen in Studierwerkstätten wird in der Literatur bisher vor allem in schlussfolgernden Argumentationen referiert. Während sich für den Schulbereich beeindruckende Metaanalysen und Studien zum Forschenden Lernen finden, bieten Ruess und Kollegen (2016) einen der wenigen empirischen Beiträge zur Untersuchung von Kennzeichen und Wirkungen Forschenden Lernens im Studium. Am Beispiel eines Lernwerkstattseminars zum Forschenden Lernen wird eine mögliche Umsetzungsform für die Verknüpfung sowohl studienrelevanter wissenschaftlicher wie auch didaktischer Kompetenzen bei der Realisierung Forschenden Lernens mit Grundschulern dargestellt und reflektiert.

1 Einblick

Stadler-Altman und Kollegen (2018) heben in ihrem Ansatz „Hybrid Spaces: forschendes Lernen, Forschen lernen“ hervor, dass

„eine zentrale Forderung in der Diskussion um zeitgemäße Lehrerbildung sei, die Kompetenzentwicklung der Studierenden so zu unterstützen, dass sie sich als Forschende im Studium und in ihrem zukünftigen Berufsalltag verstehen lernen“ (Stadler-Altman u.a. 2018, 199).

Dies ist ein anspruchsvolles Anliegen, das im Hinblick auf den Berufsfeldbezug am besten in der Kooperation zwischen Universität und Schule zu verwirklichen ist.

2 Theoretische Auseinandersetzung mit dem „Forschenden Lernen“

2.1 Begriffsklärung

Dem Forschenden Lernen werden umfassende Wirkungen zugeschrieben (z.B. Brew & Jewell 2012). Trotzdem ist das Konstrukt Forschendes Lernen noch recht vage definiert. Dies zeigt auch die Begriffsvielfalt, die mit dem Forschenden Lernen im Deutschen wie im Englischen verbunden ist, wie beispielsweise „forschend-entdeckendes Lernen“, „forschungsbasiertes Lernen“, „guided inquiry“ oder „open inquiry“. In allen Begriffen bringt das Partizip „forschend“ sowohl zum Ausdruck, dass die Lernenden selbst forschen als auch beide Tätigkeiten – Lernen und Forschen – eng miteinander verbunden sind. Unterschiede zwischen den Begrifflichkeiten lassen sich vor allem in der Zielsetzung wie auch in der Lenkung des Forschungsprozesses erkennen, was gleichermaßen für Schule und Universität gilt. Im Sinne eines Spiralcurriculums könnte man allerdings sagen, dass Schülerinnen und Schüler eher im „forschend-*entdeckenden Sinne*“ lernen. In der Schule steht zunächst im Mittelpunkt, für sich selbst Erkenntnisse zu gewinnen und den Forschungsprozess immer differenzierter kennen zu lernen, während im Studium auch angezielt wird, „für Dritte interessante Ergebnisse“ zu produzieren (Huber 2014, 25).

Viele Forscher, die sich mit dem Konstrukt des Forschenden Lernens auseinandersetzen, greifen auf das Modell forschungsnaher Lehre nach Healey und Jenkins zurück (vgl. Riewerts u.a. 2013; Huber 2014), das in der universitären Lehre verankert ist. In diesem Modell lassen sich die Pole des Ordnungsrasters einerseits zwischen aktiver und passiver Teilnahme der Studierenden und andererseits zwischen Inhalt und Prozess beschreiben. In diesem Modell wird auf der Längsachse die Qualität der Studierenden sowie auf der horizontalen Achse der Forschungsschwerpunkt verdeutlicht.

Den 1. Quadranten links oben (research tutored) interpretieren Riewerts u.a. (2013,79) als aktive Diskussion auch eigener studentischer Forschungsarbeiten. Der 2. Quadrant (research-led) entspricht hingegen dem *forschungsbasierten* Lernen nach Huber (2014), das in konventionellen Lehrformen wie Vorlesungen und Seminaren üblich ist. Der Fokus liegt hier besonders auf dem Inhalt. Der 3. Quadrant (research-oriented) entspricht dem *forschungsorientierten* Lernen nach Huber. Hier wird stärker auf den Forschungsprozess fokussiert, wobei hauptsächlich Kenntnisse über Methoden wissenschaftlichen Arbeitens vermittelt werden. Für den 4. Quadranten treffen nun Charakteristika des eigentlichen „*Forschenden Lernens*“ im Sinne von Huber (2014) zu, wobei die Bezeichnung auch im Englischen treffender formuliert sein könnte, wie etwa „learning by inquiry“ oder „by doing research“ (Huber 2014, 27). Zusammenfassend bleibt festzuhalten: Forschendes Lernen ist nicht gleich forschungsbasiertes Lernen oder forschungs-

orientiertes Lernen. Ein Charakteristikum für Forschendes Lernen besteht in der *aktiven Lernform* sowie der Betonung des *Prozesses*, der erfahren und begriffen werden soll.

Modell von Healey und Jenkins

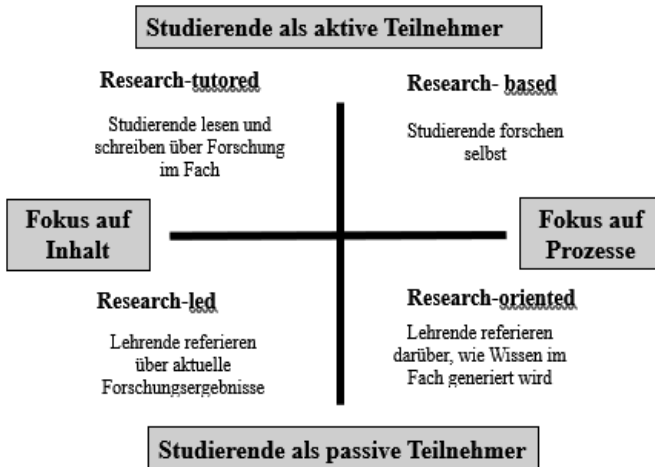


Abb 1: in Anlehnung an Healey 2005, 70

Die Begriffsbestimmung von Huber bezieht sich auf schlussfolgernde Argumentationen. Ruess und Kollegen dagegen nähern sich dem Forschenden Lernen als Konstrukt über einen empirischen Zugang. Auf der Basis einer Analyse von 167 Studienordnungen konnten sie das Forschende Lernen empirisch gestützt präzisieren (Ruess, Gess & Deicke 2016, 35). Sie entwickelten einen mehrstufigen Kodierprozess zur Typenbildung, aus dem heraus sich eine Klassifizierung ableiten ließ und von anderen Formen forschungsbezogener Lehre abgrenzen lassen.

2.2 Phasen des Forschenden Lernens

Wie bisher herausgearbeitet wurde, steht das eigenständige studentische Forschen im Mittelpunkt. Kontrovers wird in der Literatur allerdings diskutiert, ob beim Forschenden Lernen der gesamte Forschungsprozess zu durchlaufen ist (Huber 2009) oder ob man niedrighschwelliger ansetzt, wie Fichten (2012) vorschlägt, indem er die Durchführung einzelner Forschungstätigkeiten gelten lässt. Beim Durchlaufen des vollständigen Prozesses beginnt dieser mit der Wahrnehmung eines Ausgangsproblems über das Finden einer Fragestellung und führt zur Erarbeitung von Informationen und theoretischen Zugängen. Dabei gehört die

Auswahl wie auch der Erwerb von methodischen Kenntnissen wesentlich dazu, um ein brauchbares Forschungsdesign zu kreieren und schließlich die forschende Tätigkeit aufzunehmen. Die Veröffentlichung der Ergebnisse und die Reflexion des Gesamtprozesses schließen sich an. Inhaltlich ähnlich, jedoch als Zyklus dargestellt, wird der Forschungsprozess bei Wildt (2009, 5) modelliert.

3 Wirkungen des Forschenden Lernens

3.1 Studien im Hochschulbereich

Für die Hochschule und speziell für die Lehrerausbildung ist die Befundlage lückenhaft, wie Weyland in ihrem Artikel „Forschendes Lernen – eine Leitidee für gute Lehrerausbildung?“ feststellt (Weyland 2017, 83). Deshalb soll im Folgenden mit der Studie von Deicke, Gess und Ruess (2014) eine der wenigen Untersuchungen vorgestellt werden, die die Wirkungsweise des Forschenden Lernens auf das Forschungsinteresse in den Blick nimmt. Die Ergebnisse zeigen als die drei Einflussgrößen mit den größten Effektstärken: „mit Literatur arbeiten“, „Forschungsdesign entwickeln“ und die „Lernorientierung der Studierenden“ (was übersetzt werden könnte mit „an der Wissenschaft interessiert und insgesamt engagiert“). Abhängig von der Häufigkeit durchgeführter Forschungstätigkeiten erhöht sich das *Forschungsinteresse* signifikant mit kleinen bis mittleren Effekten. Entgegen der Hypothese der Autoren scheinen das Teamklima und die Mitgestaltungsmöglichkeiten keinen Einfluss auf die Entwicklung des *Forschungsinteresses* zu nehmen. Die qualitative Auswertung zeigte u.a., dass für die *Zufriedenheit* der Studierenden das Erleben von Autonomie und die soziale Eingebundenheit wichtig sind, wie etwa bei gemeinsamen Projekten. Ein *Blick auf die Lehrenden* beleuchtet die Spannung, in der die Lehrenden stehen, wenn sie zwischen dem Gewähren von Freiräumen und der gleichzeitigen Strukturierung und fachlichen Unterstützung eine Balance finden müssen. Weitere typische Herausforderungen, die bei Lehrenden genannt werden, fasst die Studie von Beyerlin und Kolleginnen (2018) zusammen mit Stichworten wie „erhöhtem Arbeits- und Zeitaufwand“, „oft fehlender expliziter curriculare Einbindung“ und „schwieriger Unterstützung der Studierenden bei der Findung geeigneter Forscherfragen“ (Riewertz u.a. 2018). Auf Seiten der Studierenden arbeitet die Studie im Hochschulbereich von Saunders und Wimmelmann (2018) heraus, dass bei den Studierenden noch etliche Widerstände gegenüber dem Forschenden Lernen zu überwinden sind, wie z.B. die Unklarheit über die Praxisrelevanz oder auch das (Un-)Verständnis von Wissenschaft (Riewerts u.a. 2018).

3.2 Studien im Bereich Schule

Für den Bereich Schule gibt es international zahlreiche Studien zum Forschenden Lernen. Meistens entstehen diese im Bereich der naturwissenschaftlichen Bildung und weisen durchweg vielfache Vorteile des Forschenden Lernens aus. So werden in mehreren Studien die positiven Auswirkungen auf wissenschaftsbezogene Kompetenzen genannt (z.B. Spronken-Smith & Walker 2010; Fang u.a. 2016). Auch eine gesteigerte Motivation der Lernenden konnte in mehreren Studien nachgewiesen werden (z.B. Zafra-Gomez u.a. 2014). Van Uum und Kollegen (2017) berichten von einer positiven Wirkung auf selbstreguliertes Lernen und im naturwissenschaftlichen Bereich konnten Duran & Dökme (2016) positive Effekte auf die Entwicklung des kritischen Denkens feststellen.

Zwei Metaanalysen im naturwissenschaftlichen Bereich befassen sich mit dem Forschenden Lernen. Furtag u.a. (2012) legten ihrer Metaanalyse 37 Studien aus dem Primar- und Sekundarbereich zugrunde und konnten einen deutlichen Effekt zugunsten des Forschenden Lernens gegenüber traditionellen Lernformen herausarbeiten. Mit der Metaanalyse von Lazonder & Harmsen (2016) liegt ein Überblick über 72 Studien aus dem Primar- und Sekundarbereich vor, der als Hauptergebnis unterstreicht, dass Lehrpersonen das Forschende Lernen wirksam unterstützen können. Sie untersuchten verschiedene Ansätze, die in der Praxis realisiert wurden:

Tab. 1: Unterstützungsmöglichkeiten beim Forschenden Lernen nach Lazonder & Harmsen 2016, 689

Art der Unterstützung	Grundidee für die Lehrperson	Vorgesehene Zielgruppe
Prozessbeschränkungen	Einschränkung der Vollständigkeit oder Komplexität der Lernaufgabe	Lernende, die in der Lage sind, den grundlegenden Prozess des Forschenden Lernens durchzuführen und zu regulieren, denen es aber noch an Erfahrung fehlt, dies unter herausfordernden Umständen zu tun
Statusübersichten	Den Fortschritt des Lernens sichtbar machen	Lernende, die in der Lage sind, den Prozess des Forschenden Lernens durchzuführen, denen es jedoch an den Fähigkeiten mangelt, ihre Lernstrategie zu planen und zu verfolgen
Erinnerungen	Erinnern an die Ausführung eines bestimmten Schrittes im Ablauf, bevor diese durchgeführt werden	Lernende, die in der Lage sind, einen Lernschritt auszuführen, dies aber nicht aus eigener Initiative tun dürfen

Art der Unterstützung	Grundidee für die Lehrperson	Vorgesehene Zielgruppe
Heuristiken	Erinnern, was der nächste Schritt im Lernprozess ist und Vorschlag, wie dieser umgesetzt werden könnte	Lernende, die nicht genau wissen, wann und wie der nächste Lernschritt durchgeführt werden soll
Gerüste (Scaffolds)	Erklären oder Übernehmen eines anspruchsvolleren Teils des Forschenden Lernens	Lernende, die nicht in der Lage sind, einen anspruchsvolleren Schritt im Lernprozess selbst auszuführen oder ihn nicht ganz selbstständig ausführen können
Erläuterungen	Genauere Erläuterungen, wie ein bestimmter Schritt im Prozess des Forschenden Lernens ausgeführt werden soll	Lernende, die sich der Handlung (weitgehend) nicht bewusst sind, wie sie den nächsten Schritt durchführen sollen

Da die Effekte *über alle Kategorien* von Unterstützungsansätzen positiv ausfallen, ist die Überlegenheit des unterstützten Forschenden Lernens damit ein deutlicher Trend und weitgehend verallgemeinerbar. Entscheidend für die effektive Umsetzung ist die Unterstützung des Forschenden Lernens durch die Lehrkraft, und das heißt nicht zwangsläufig, dass dies sehr detailliert sein muss: Ein kurzer Hinweis zum richtigen Zeitpunkt kann ähnlich förderlich sein wie eine ausführliche Erklärung!

4 Konzeption des Seminars „Forschendes Lernen“

4.1 Rahmenbedingungen

Neben anderen Gelegenheiten im Grundschulstudium an der Friedrich-Alexander-Universität können die Studierenden im Seminar „Forschendes Lernen in der Lernwerkstatt“ ihre wissenschaftliche Kompetenz erweitern. Das Seminar kann in zwei Bereichen, die in Bayern zur Lehrerausbildung im Fach Grundschulpädagogik gehören, belegt werden: Sachunterricht oder Schriftspracherwerb. Die Kooperation mit einer Grundschullehrkraft und deren Klasse ist gehört konzeptionell Teil der Seminarstruktur. Im Folgenden wird im Bereich Sachunterricht der Ablauf, der für das Forschende Lernen der Studierenden wesentlich prägend ist, in drei Schritten dargestellt:

- 1. Schritt: Eigene Erfahrungen der Studierenden mit forschend-entdeckendem Lernen, z.B. durch die „Impulswerkstatt Strom“.
- 2. Schritt: Vorbereitung einer Lernumgebung für eine Grundschulklasse, die forschend-entdeckendes Lernen ermöglicht, wie etwa eine „Brücken-Werkstatt“.
- 3. Schritt: Forschendes Lernen im Studium mit eigenem kleinen Forschungsvorhaben.

Zunächst sollen die Studierenden in einem *ersten Schritt* die Chance haben, sich in die Rolle des Lernenden zu begeben und in einer von der Dozentin vorbereiteten Werkstatt mit einer selbst gewählten inhaltlichen Frage – ähnlich wie die Kinder später – forschend zu lernen. Als Herausforderung wird zumeist das Finden einer Fragestellung erlebt, welches für Wissenschaftler ebenfalls eine hohe Hürde darstellt. Die typischen Phasen eines Forschungsprozesses werden mit dem „Forschungszyklus“ aus dem „Haus der kleinen Forscher“ vorgestellt. Die Studierenden formulieren eine Frage, die sie in diesem Inhaltsbereich interessiert, planen einen oder mehrere Versuche und führen diese durch. Sie beobachten dabei genau und dokumentieren den gesamten Prozess, insbesondere ihre Ergebnisse, mit Zeichnungen und Beschreibungen. Am Ende werden die Ergebnisse im Plenum präsentiert und mit den anderen Teilnehmern diskutiert. Ganz ähnlich gehen später die Kinder vor, wenn sie in die Uni-Lernwerkstatt in die von den Studierenden vorbereitete Lernumgebung kommen. Sie erhalten ebenfalls als Gerüst ein Forscherheft mit den wesentlichen Leitimpulsen aus dem Haus der kleinen Forscher, um ihre Forscherfrage, den Versuch sowie die Beobachtung und Schlussfolgerung festzuhalten.

In einem *zweiten Schritt* konzipieren die Studierenden zu einem Rahmenthema, das die kooperierende Lehrkraft vorschlägt, gemeinsam eine Lernumgebung. Es werden möglichst viele Freiräume für das Finden einer eigenen Fragestellung, für die Wahl der Sozialform oder für die Wahl der Lösungswege von den Studierenden bedacht und eingeplant. Beispielsweise konzipierten die Studierenden bei der Lernumgebung „Wasser und Umwelt“ vier Stationentische und entwickelten offene Lernangebote, nachdem sie sich intensiv in einer Sachanalyse mit den Inhalten auseinandergesetzt hatten:

- Wasserverbrauch
- Wasserqualität untersuchen
- Wasserreinigung
- Wasserkraft nutzen

In einem *dritten Schritt* stehen die Studierenden zunächst vor der Herausforderung, eine eigene Forscherfrage auf der Metaebene des Studiums zu finden und organisatorisch in Absprache mit den anderen Studierenden zu planen. Daraufhin entwickeln die Studierenden Fragebögen, Selbsteinschätzungsskalen oder Interviews oder erarbeiten Beobachtungsraster zu ihren Fragestellungen; auch die Möglichkeit einer Dokumentenanalyse z.B. der Forschertagebücher wird von manchen genutzt.

Neben der eigenen Lernerfahrung in einer Werkstatt und der Vorbereitung der Lernumgebung für die Schülerinnen und Schüler besteht die schwierigste Aufgabe für die Studierenden darin, selbst eine kleine Studie zu konzipieren, die den Phasen des Forschungsprozesses nach Huber (2009, 11) folgt und im Rahmen dieses Lernwerkstatt-Seminars zu bearbeiten ist.

Beispiele für Fragestellungen von Studierenden:

- Inwiefern unterstützen sich Schülerinnen und Schüler gegenseitig mit ihrem Feedback?
- Auswirkung des Vorinteresses und des Vorwissens von Viertklässlern zum Thema Wasserkreislauf und Grundwasser auf die Arbeit in der Wasser-Werkstatt.
- Wissen über Lernwerkstatt – ein Vergleich von Studierenden des Lehramts Grundschule und Schülerinnen und Schülern einer 3. Klasse.
- Wie selbstständig arbeiten Jungen im Vergleich zu Mädchen bei der Arbeit in der Lernumgebung?
- Welche Kooperationstypen treten in der Unterrichtsform der Lernwerkstatt auf und wie ist diesbezüglich die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler?
- Wie und worüber kommunizieren Schülerinnen und Schüler in der Partnerarbeit?
- Inwiefern finden sich prozessbezogene Kompetenzen in den Forscherheften der Schülerinnen und Schülern wieder?
- Wie aufmerksam arbeiten leistungsstarke und leistungsschwache Schülerinnen und Schüler beim Forschenden Lernen?
- Wie verändern sich die Emotionen von Schülern und Schülerinnen durch das Forschende Lernen?

Einen kleinen Einblick eröffnet die Arbeit einer Studentin, die sich für die Erfüllung der „Basic Human Needs“ (Deci & Ryan 1993) interessierte und wissen wollte, wie diese bei gleichem Thema in einem offenen Lernsetting in der Uni-Lernwerkstatt und einem eher lehrerzentrierten Vorgehen in einer Parallelklasse von den Schülern und Schülerinnen eingeschätzt wurde. Sie entwarf dazu einen Selbsteinschätzungsbogen mit Ratingskala, der jeweils fünf 5 Items zum Autonomieempfinden, zum Empfinden sozialer Eingebundenheit und zum Kompetenzerleben beinhaltete. Ihre Ergebnisse stellte sie u.a. in einem Profilbild dar, das die beiden Klassen verglich und in diesem Fall zugunsten des offenen Lernsettings ausfiel. Der theoretische Bezug im ersten Teil der Hausarbeit half ihr, die eignen Ergebnisse nicht nur zu beschreiben, sondern auch im Zusammenhang mit einschlägigen Studien oder Theorieansätzen zu reflektieren.

5 Fazit

Das Konstrukt „Forschendes Lernen“ lässt sich theoretisch und empirisch gut klären. Eine mögliche Grundlage für Forschendes Lernen sind Phasenmodelle wie das Modell von Huber (2009). In der Schule kann vor allem für naturwissenschaftliches Lernen eine positive Wirkung Forschenden Lernens als gesichert gelten (vgl. Metaanalyse von Furtag u.a. 2012). Teilweise trifft das auch für das wissenschaftliche Arbeiten und Lernen an Universitäten zu. Mittlerweile gibt es

auch genügend Nachweise, dass und wie die Lehrkraft Forschendes Lernen im Sinne einer Lernbegleitung unterstützen kann (Metaanalyse von Lazonder & Harmsen 2016). Für die Lehrerbildung ist zu fordern, dass die Studierenden selbst Gelegenheit zum Forschenden Lernen erhalten sollten. Gleichzeitig sollten sie auch Möglichkeiten kennenlernen, diese Fähigkeit für ihr späteres Berufsfeld anzubahnen, um bereits ab der Primarstufe eine fragend-forschende Haltung zu evozieren.

Literatur

- Brew, Angela & Jewell Evan (2012): Enhancing quality learning through experiences of research-based learning: implications for academic development. In: *International Journal for Academic Development*, 17, 47-58.
- Deci, Edward & Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39. Jg., 223-238.
- Deicke, Wolfgang, Gess, Christopher & Rueß, Julia (2014): Increasing Students' Research Interests through Research-Based Learning at Humboldt-University. In: *Council On Undergraduate Research Quarterly*. 35 (1), 27-36.
- Duran, Meltem & Dökme, Ilbilge (2016): The effect of the inquiry-based learning approach on student's critical-thinking skills. In: *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education* 12 (12), 2887–2908.
- Fang, Su-Chi; Hsu, Ying-Shao; Chang, Hsin-Yi; Chang, Wen-Hua; Wu, Hsin-Kai & Chen, Chih-Ming (2016): Investigating the effects of structured and guided inquiry on students' development of conceptual knowledge and inquiry abilities. A case study in Taiwan. In: *International Journal of Science Education* 38 (12), S. 1945–1971.
- Fichten, Wolfgang & Meyer, Hilbert (2012): Gemeinsam forschen(d) lernen. Teil III. Online unter: http://www.ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/tagungen/veranstaltungen_2012/Praxisforschung/Linz_III_Gemeinsam_forschen.pdf (Abrufdatum 26.06.2019).
- Furtak, Erin Marie; Seidel, Tina; Iverson, Heidi; Briggs, Derek C. (2012): Experimental and Quasi-Experimental Studies of Inquiry-Based Science Teaching. A Meta-Analysis. In: *Review of Educational Research* 82 (3), 300-329.
- Healey Mick (2005): Linking Research and Teaching: Exploring Disciplinary Spaces and the Role of Inquiry-based Learning. In: Barnett Ronald (Ed.), *Reshaping the University*, 67-78. New York: Mc Graw Hill.
- 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*, 61. Jg., 22-29.
- Lazonder, Ard W. & Harmsen, Ruth (2016): Meta-Analysis of Inquiry-Based Learning. Effects of Guidance. In: *Review of Educational Research* 86 (3), 681-718.
- Riewerts, Kerrin, Weiß, Petra & Lenger, Janina (2013): Lehre forschungsnah konzipieren – hochschuldidaktische Fortbildungsprogramme an der Universität Bielefeld. In: *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Forschung und Lehre*, 8. Jg. (2-3), 78-82.
- Riewerts, Kerrin, Weiß, Petra, Wimmelmann, Susanne, Saunders, Constanze, Beyerlin, Simone, Gotzen, Susanne u.a. (2018): Forschendes Lernen entdecken, entwickeln, erforschen und evaluieren. In: *Die Hochschullehre*, 4. Jg. Online unter: http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/die_hochschullehre_2018_Riewerts-et-al.pdf (Abrufdatum: 01.07.2019).

- Ruess, Julia, Gess, Christoph & Deicke, Wolfgang (2016): Forschendes Lernen und forschungsbezogene Lehre – empirisch gestützte Systematisierung des Forschungsbezugs hochschulischer Lehre. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11. Jg., 23–44.
- Spronken-Smith, Rachel & Walker, Rebecca (2010): Can inquiry-based learning strengthen the links between teaching and disciplinary research? In: *Studies in Higher Education* 35 (6), 723–740.
- Stadler-Altman, Ulrike; Herzer, Gernot; Keiner, Edwin; Resinger, Paul; Saxalber, Annemarie & Viadesott, Gerda (2018): Hybrid spaces: forschendes Lernen – Forschen lernen. Kooperation zwischen Universität, Schule und Kindergarten in Südtirol. In: Pilypaityté, Lina & Siller, Hans-Stefan (Hrsg.): *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit*. Wiesbaden: Springer.
- van Uum, Martina; Verhoeff, Roald P. & Peeters, Marieke (2017): Inquiry-based science education. Scaffolding pupils' self-directed learning in open inquiry. In: *International Journal of Science Education* 39 (18), 2461–2481.
- Weyland, Ulrike (2017): Forschendes Lernen – eine Leitidee für gute Lehrerbildung? In: *PADUA*, 12. Jg. (2), 79–86.
- Wildt, Johannes (2009): Forschendes Lernen: Lernen im Format der Forschung. In: *Journal Hochschuldidaktik*, 20. Jg. (2), 4–7.
- Zafra-Gómez, José; Román-Martínez, Isabel & Gómez-Miranda, María (2014): Measuring the impact of inquiry-based learning on outcomes and student satisfaction. In: *Assessment & Evaluation in Higher Education* 40 (8), 1050–1069.

Eva Gläser

Spielend und handelnd lernen – sachunterrichtsdidaktische Zugänge zum historischen Lernen in Hochschullernwerkstätten

In Didaktischen Lernwerkstätten des Sachunterrichts erproben und reflektieren Studierende unterschiedliche fachspezifische Methoden, Medien und Materialien. Allerdings kann für die Didaktik des Sachunterrichts eine Schwerpunktsetzung im Kontext der Lernwerkstattarbeit erkannt werden. Nicht nur in der universitären Ausbildung der angehenden Lehrenden selbst, auch in den theoretischen und empirischen Auseinandersetzungen liegt der Schwerpunkt vor allem bei naturwissenschaftlichen und technischen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen. Daher wird im Folgenden insbesondere für die historische Perspektive des Sachunterrichts aufgezeigt, was handelndes Lernen umschreibt bzw. welche Prämissen hierbei bedeutsam sind. Dabei wird dem Spiel bzw. dem Spielen ein besonderer Fokus eingeräumt.

1 Spielen im Kontext des historischen Lernens

Ein methodischer Zugang, der in der Didaktik des Sachunterrichts ebenso wie in der Grundschuldidaktik seit Jahrzehnten etabliert ist, ist die Einbindung von Spielen bzw. das Spielen im Unterricht. Nach Walter (1999) sind Spiel- und Lernprozesse eng verknüpft. „Das Spiel und seine Wirkkräfte unterstützen den Bildungsauftrag des Sachunterrichts, die Sachen zu klären“ (ebd. 207). Dennoch erkennt Walter „keine direkte Lernmethode“ (1993, 91), wenn im Unterricht gespielt wird. „Spielend lernen oder Lernen mit Spielen (Gläser 2007, 277) wird aber für alle fünf Perspektiven des Sachunterrichts (die technische, die geographische, die naturwissenschaftliche, die sozialwissenschaftliche, und die historische) als lernfördernd angesehen. Beispielsweise können technische Zusammenhänge durch Konstruktionsspiele erfahrbar werden oder die Ausbildung der räumlichen Orientierung wird durch das Spielen mit selbst entwickelten Landkarten unterstützt. Alle drei Grundformen des Spiels, das Regel-, das Rollen- und das Objektspiel, können im Fach Sachunterricht eingebunden werden. Allerdings sind Spiele im Unterricht genau genommen keine, denn ein entscheidendes kennzeichnendes Merkmal fehlt in der Regel im institutionellen Lernkontext. „Wir verstehen unter

Kinderspiel eine Handlung oder eine Geschehniskette oder eine Empfindung, die intrinsisch motiviert ist/durch freie Wahl zustande kommt“ (Einsiedler 1999, 15). Daher sollten so genannte Lernspiele oder didaktische Spiele als eine besondere Form des Spiels klassifiziert werden.

Für das historische Lernen in der Grundschule unterstreicht von Reeken (2017), dass „dem Spiel eine eigene Bedeutung“ zukommt (140). Nach von Reeken liegen „seine Lernpotenziale“ insbesondere auf „drei Ebenen“: der Ebene der Motivation, der Ebene der Emotion und der Ebene von Empathie und Perspektivität (ebd.). Vergleicht man diese drei Ebenen mit dem grundlegenden Ziel des historischen Lernens im Sachunterricht, der „Förderung der Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins“ (von Reeken 2017, 36), dann wird deutlich, dass durch das Spiel(en) im Unterricht allein noch kein historisches Lernen befördert werden kann. Nach Hug (1981) verbleiben Schülerinnen und Schüler in der Ebene der Motivation, wenn an das Spiel(en) nicht weitere Lernanlässe angebunden werden. Denn das Spiel(en) „stößt sie auf konkrete Fragen, Wissenslücken, Informationsmängel, die zur Kenntniserweiterung veranlassen“ (ebd. 69). Dies sollten Studierende aktiv in Lernsituationen selbst erfahren und im Seminar didaktisch und methodisch gemeinsam reflektieren können.

Von Reeken (2017) betont, dass „die Spielform des Rollenspiels“ in der Grundschule „am geeignetsten für den Unterricht“ sei (140). Für das historische Lernen im Sachunterricht werden auch in Medien und Materialien häufig Rollenspiele vorgeschlagen. Beispielsweise erklärt von Reeken in seinem Studienbuch zum *Historischen Lernen im Sachunterricht*, dass die Thematik *Schule* methodisch angeregt werden kann, indem Schüler aufgefordert werden, eine „Schulstunde“ in Lerngruppen zu spielen (ebd. 71). Und zum Thema „Mittelalter“ schlägt er er zudem vor, „einen mittelalterlichen Markttag nachspielen“ zu lassen (ebd. 92). Diese für Kinder im Grundschulalter unspezifisch formulierten Rollenspielanlässe bieten didaktisches Potenzial für Studierendengruppen, insbesondere in Seminaren zur Einführung in das historische Lernen im Sachunterricht. Denn die scheinbar kinderleichte Aufgabe, eine Schulstunde bzw. eine Szene aus dem mittelalterlichen Leben historisch mit Hilfe eines Rollenspiels sinnhaft darzustellen, lässt Studierende bei ihrer Planung und Umsetzung des Rollenspiels erkennen, dass ihr Wissen über das Schulleben vor einhundert Jahren oder über mittelalterliche Markttag nur bedingt ausreicht, um diese historisch triftig szenisch darzubieten zu können. Sie können erkennen: „Ein unreflektierter Blick in die Vergangenheit beinhaltet noch keine historische Erkenntnis, denn Geschichte lässt sich erst durch die Historische Methode erschließen“ (Becher u.a. 2016, 11). Um dies erfahren zu können, sollten Rollenspiele in Seminare zum historischen Lernen mit eingebunden werden. Die historische Methode umfasst, wie Historiker zu validen Erkenntnissen gelangen können. Während Experimente für das naturwissenschaftliche Lernen bis in den Kindergarten etabliert sind, ist der Umgang mit

historischen Quellen noch nicht sehr verbreitet. Im Sachunterricht sollen Kinder u.a. lernen, historische Fragen zu formulieren (Fragekompetenz) und historische Quellen und Darstellungen zu unterscheiden (Methodenkompetenz) (vgl. Becher & Gläser 2015). Im Perspektivrahmen der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) wird dies detailliert expliziert: Die Schülerinnen und Schüler sollen „Fragen nach Veränderungen menschlichen Zusammenlebens in der Zeit stellen (Historische Fragekompetenz)“ können, „Mit Quellen und Darstellungen umgehen und ihren historischen Sinn entnehmen (Historische Methoden- bzw. Medienkompetenz)“ können und „Sinnhafte und intersubjektiv überprüfbare Erzählungen bilden (Historische Narrationskompetenz)“ können (GDSU 2013, 58ff.).

Nach Hug (1981) sind es die Lehrenden, die die Diskrepanz zwischen dem fantasievollen Spiel(en) und der „gesicherten historischen Realität“ überbrücken sollen: Der „Lehrer überlässt die Kinder nicht einfach ihrer Phantasie, sondern klärt Unbekanntes auf, überprüft den Realitätsgehalt der Spiele und ergänzt und korrigiert“ (ebd. 69). Diese didaktische Sicht auf Lernen und Lernende steht jedoch den modernen didaktischen Leitlinien des Sachunterrichts entgegen (vgl. GDSU 2013). Lernsituationen sollen, angelehnt an moderat konstruktivistische Lerntheorien (vgl. Möller 2015), die auch die Arbeit in Lernwerkstätten fundieren, allen Schülerinnen und Schüler eigene Erfahrungs- und Lernwege ermöglichen, wodurch sie aktiv Wissen erwerben können. Dies gilt es bereits in die erste Phase der Lehrerausbildung zu implementieren, damit angehende Lehrende dies später auch umsetzen können, denn auch Studierende sollten anders lernen, „aktiv, forschend, entdeckend, kreativ offen –, um mit Kindern auf andere Weise Schule machen zu können“ (Ernst & Wedekind 1993, 18).

Praxisnahe Vorschläge für einen handelnden Zugang mit Spielen zu historischen Themen im Sachunterricht findet man auch in Publikationen didaktischer Verlage. Beispielsweise bietet der Ökotopia Verlag die mehrere Bände umfassende Reihe *Kinder spielen Geschichte* seit vielen Jahren an, in der auch ein Band zum Mittelalter veröffentlicht wurde (vgl. Hoffmann-Pieper u.a. 2018). Von Reeken (2017) kritisiert diese Publikationsreihe, die explizit für die Umsetzung in Grundschulen konzipiert wurde, da bei dieser „nicht bei allen Spielen gewährleistet“ sei, „dass ‚historisch triftig‘ gespielt wird“ (142). Zudem gibt es ein breites digitales Informationsangebot im Internet für Kinder, das auch von Lehrenden im Sachunterricht vermehrt eingebunden wird. Auf spezifischen Seiten für Kinder können diese gezielt nach Antworten auf ihre Fragen suchen. Hier werden auch Spiele aus der Zeit des Mittelalters vorgestellt, die nachgebaut werden können. Auch bei diesen Seiten stellt sich die Frage der sachlichen Korrektheit. Für die Ausbildung von Lehrenden ist daher bedeutsam, dass diese auch lernen, analoge und digitale Unterrichtsmedien domänenspezifisch analysieren und kritisch reflektieren zu können. In der *Didaktischen Lern- und Forschungswerkstatt Sachunterricht* (DWS)

wird dieser Aspekt mit eingebunden: Unterrichtsmedien -und materialien werden von Studierenden selbsttätig entsprechend den *Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit* (vgl. VeLW 2009) erforscht und analysiert. Zudem erproben Studierende in der mehrwöchigen Praxisphase im Masterstudium unterschiedliche Medien und Materialien konkret im Unterricht mit ihren jeweiligen Lerngruppen in den Praxisschulen. Ebenso werden didaktische Lehr- und Lernmaterialien in Gruppen oder individuell in den Räumen der DWS von Studierenden entwickelt und produziert. Hierfür stehen Computer, Scanner, Drucker, unterschiedliche Papiere und viele weitere Werkstoffe ebenso wie Kinderbücher und Fachbücher zur freien Verfügung. Die Studierenden werden in der Mediothek der DWS durch studentische Hilfskräfte in der Vorlesungszeit täglich hierbei unterstützt. Neben diesen offenen Angeboten, die individuell genutzt werden können, ist die DWS auch der reguläre Lernort für alle Bachelor- und Masterseminare im Fach Sachunterricht. Zwei Werkbänke, eine Küchenzeile, diverse Experimentiermaterialien zu Themen der naturwissenschaftlichen und technischen Perspektive des Sachunterrichts, Präsentations- und Dokumentationsmedien, Karten, Modelle u.v.a. stehen hier allen Seminargruppen zur Verfügung. Beide Räume der DWS, der große Gruppenraum und die Mediothek, bieten mit ihren variablen Lernmöbeln zudem Potenziale für unterschiedliche Lernformen. Die didaktischen Leitlinien Handlungsorientierung, Selbsttätigkeit und gemeinsame Reflexion bilden die Grundlage der Seminararbeiten.

2 Handelnd lernen im Kontext des historischen Lernens

Studierende arbeiten in sachunterrichtsdidaktischen Lernwerkstätten, indem sie u.a. konstruieren, programmieren, bauen, messen oder experimentieren. Es scheint ein Schwerpunkt auf der Erkundung von naturwissenschaftlichen und technischen Phänomene und Fragestellungen zu liegen. Dies verwundert nicht, denn das historische Lernen wird auch aus Sicht der Geschichtsdidaktik als komplizierter in seiner Vermittlung betrachtet als andere Fachdidaktiken: „Geschichte hat es schwerer als andere Fachdidaktiken wie etwa der Biologie- oder der Politikunterricht. Primärerfahrungen lassen sich in Bezug auf Vergangenes nun einmal kaum machen.“ (Sauer 2008, 89). Zudem unterstreicht Sauer: „Auch die Verknüpfung mit der Lebenswirklichkeit ist schwieriger und verlangt komplexe Vorstellungs- und Umsetzungsprozesse“ (ebd.). Einerseits scheint diese Sichtweise nachvollziehbar. So können Studierende des Fachs Sachunterricht in Didaktischen Lernwerkstätten u.a. Werkbänke, Pflanzenpressen und Experimentierkästen zu physikalischen und technischen Phänomenen ebenso vorfinden wie Calliope Mini (Einplatinencomputer) oder Becherlupen, um deren Einbezug in Lern-

handlungen zu erproben. Andererseits zeigt beispielsweise von Reeken (2017) in seiner Einführung in das *Historische Lernen im Sachunterricht*, dass es auch hierfür eine Vielzahl von möglichen unterrichtlichen Handlungen gibt, z.B. „Haushaltstechniken selbst ausprobieren (Waschen, Konservieren etc.)“ (67), „Jungzeitliche Tongefäße herstellen“ (83) oder auch „Mittelalterliche Speisen kochen“ (92). Es kann daher zusammengefasst werden, dass historisches Lernen sowohl für Kinder als auch für Studierende handlungsintensiv sein kann. Dies wird im Folgenden mit zwei konkreten Beispielen verdeutlicht.

Der Vorschlag aus einer didaktischen Publikation (von Reeken 2017), eine mittelalterliche Speise im Unterricht mit Kindern zu kochen, wurde in einem Seminar als ein möglicher Lernanlass zum historischen Lernen für Grundschul Kinder vorgestellt. Die Reaktion auf diese Aussage war zunächst sehr positiv: motivierend sei dies, handlungsorientiert und ebenso für heterogene Lerngruppen passend. Die Problemstellung, die in dieser Lernaufgabe liegt, wurde erst erkannt, als die konkrete Umsetzung in der Lernwerkstatt von den Studierenden gemeinsam initiiert wurde. Was stand auf dem Speiseplan im Mittelalter? Gab es Unterschiede während des Mittelalters? Welche Menschen aßen welche Speisen? Historische Fragen wurden somit generiert (Fragekompetenz). Die Recherche der Studierenden ergab, dass nicht alle auf dem Buchmarkt befindlichen Kochbücher fachlich korrekte Hinweise geben. Denn Kartoffeln, Spargel, Paprika, Mais und Tomaten waren beispielsweise ebenso wie Blumen- und Rosenkohl im Hochmittelalter noch weitgehend unbekannt. Die Frage, warum man heute weiß was früher gegessen wurde, kam ebenso auf. Dietlind Fischer (2015) beschreibt anschaulich wie durch archäobotanische Untersuchungen von Bodenproben empirisch erforscht werden kann, welche Nahrungsmittel gegessen wurden.

In einem anderen Seminar ergab die Analyse von Lernmaterialien zu Beginn des Semesters, dass die Thematik *Schule früher* oder *Schule vor 100 Jahren* häufig in Schulbüchern enthalten ist, jedoch enthalten diese Seiten kaum sachliche Hinweise. Die Studierenden forschten daher zu diesem Thema. Sie formulierten zunächst historische Fragen. Dann bildeten sie Kleingruppen, um sich unter anderem mit 1. den damaligen Arbeitsbedingungen von Lehrenden, 2. den Schulfächern in Volksschulen, 3. der Geschichte der Notengebung, 4. der Entwicklung der Schreibschrift (Sütterlin) und 5. den vorwiegend eingesetzten Unterrichtsmaterialien vor einhundert Jahren zu beschäftigen.

Die Themenschwerpunkte wurden nicht vorgegeben, auch die Einteilung der Gruppen nicht. Es wurde lediglich gemeinsam vereinbart, dass als Studienleistung zwei Arbeiten erstellt werden sollten: ein Forschungsplakat zu jedem Aspekt der gemeinsamen Thematik, das in einer Ausstellung am Ende des Semesters gemeinsame Ergebnisse abbilden sollte, und eine schriftliche Dokumentation jeder Kleingruppe ihres Rechercheweges. Diese wurden im Verlauf des Semesters mehrfach vorgestellt und diskutiert, und so auch eine Metaebene im Lernprozess

eingonnen (Wie konnten wir etwas über unsere historische Frage herausfinden?). Im Verlauf des Seminars wurde zudem das Landesarchiv in Osnabrück gemeinsam besucht. Dort erhielten die Studierenden Informationen dazu, was und warum etwas archiviert wird und welche Umwege, Sackgassen bzw. Hindernisse es bei der historischen Quellenarbeit bzw. Recherche gibt. Durch die beiden Weltkriege, so erfuhren die Studierenden von einer Archivarin, waren nicht mehr zu allen Aspekten ihrer Fragen historische Quellen vorhanden, die sie zur Beantwortung ihrer historischen Fragen benötigten. Beispielsweise gab es vor einhundert Jahren eine deutlich andere Schulstruktur und die modernen Archive enthielten nicht alle Dokumente dieser Zeit. Auf Nachfrage, woher man weiß, wie die Ausbildung von Lehrenden in Osnabrück vor einhundert Jahren war, erhielten sie auch Hinweise zu ihren Recherchen. Im Seminar bzw. in den frei gewählten Arbeitszeiten wurden Textquellen recherchiert, Sachquellen im nahen Schulmuseum erkundet und letztlich daraus eine Narration (das Forschungsplakat) erstellt. Die Arbeitsschritte wurden von den Studierenden bezogen auf ihre eigene Fragestellung in Kleingruppen entwickelt. Die Dozentin unterstützte durch Hinweise zur Quellenrecherche. Regelmäßig wurden die Lernwege und Lernergebnisse von den Studierenden gemeinsam im Plenum besprochen.

Bezogen auf das historische Lernen konnten die Studierenden somit an einer selbstgewählten Fragestellung in einer Lerngruppe gemeinsam an einem Thema „Fragen nach Veränderungen menschlichen Zusammenlebens in der Zeit stellen (Historische Fragekompetenz)“, „Mit Quellen und Darstellungen umgehen und ihren historischen Sinn entnehmen (Historische Methoden- bzw. Medienkompetenz)“ und „Sinnhafte und intersubjektiv überprüfbare Erzählungen bilden (Historische Narrationskompetenz)“ (GDSU 2013, 58ff.). Die Historische Methode wurde somit nicht nur als Textbaustein erlesen, sondern konkret handelnd erprobt und reflektiert.

3 Reflexion und Ausblick

Nach Möller (2015) wurde Handlungsorientierung und der Begriff der Handlung noch nicht für alle Domänen des Sachunterrichts explizit begründet. Sie selbst unterscheidet handlungsintensive Lernprozesse, die fachdidaktisch begründet sind, und Handlungsorientierung, als einen fachübergreifenden didaktischen Grundsatz, für die naturwissenschaftliche Perspektive des Sachunterrichts (vgl. Möller 1987). Es liegen vor allem für das naturwissenschaftliche Lernen, insbesondere zum Experimentieren, Forschungsergebnisse vor, die erkennen lassen, welche Lernsituationen, welche Formen des Handelns bzw. welche Handlungen hierbei förderlich sind. Für die historische Perspektive gibt es noch keine empi-

rischen Ergebnisse, die valide Einblicke in das unterrichtliche Handeln geben, weder an Grund- noch an Hochschulen. Dies ist eine Fragestellung, die auch im Fachgebiet Sachunterricht in der Didaktischen Lern- und Forschungswerkstatt Sachunterricht (DWS) im Rahmen von Forschungsarbeiten noch zu beantworten sein wird.

Literatur

- Becher, Andrea; Gläser, Eva & Pleitner, Berit (2016): Einleitung. In: Becher, Andrea; Gläser, Eva & Pleitner, Berit (Hrsg.), *Die historische Perspektive konkret. Begleitband 2 zum Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9-12.
- Becher, Andrea & Gläser, Eva (2015): Mit historischen Quellen Geschichte begreifen lernen. Historische Methodenkompetenz vermitteln. In: *Grundschule Sachunterricht – Leben vor 100 Jahren*, 67(3): 7-9.
- Einsiedler, Wolfgang (1999): *Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels*. 3. Aufl. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Ernst, Karin & Wedekind, Hartmut (1993): *Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich*. Frankfurt: Grundschulverband.
- Fischer, Doris (2015): *Kochen wie im Mittelalter*. Darmstadt: Konrad Theiss.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (2013) (Hrsg.): *Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Fassung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gläser, Eva (2017): *Lernen mit Spielen – Spielend lernen*. In: von Reeken, Dietmar (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Sachunterricht. Kinder. Sachen. Welten. Dimensionen des Sachunterrichts*. 4. aktual. Neuauflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 275-282.
- Hoffmann-Pieper, Kristina; Pieper, Hans-Jürgen & Schön, Bernhard (2018): *Das große Spectaculum – Kinder spielen Mittelalter*. Münster: Ökoptopia.
- Hug, Wolfgang (1981): *Produktives Lernen im historischen Unterricht der Grundschule*. In: Hantzsche, Irmgard, Schmid, Hans-Dieter (Hrsg.), *Historisches Lernen in der Grundschule*. Stuttgart: Klett, 59-80.
- Möller, Kornelia (1987): *Lernen durch Tun: handlungsintensives Lernen im Sachunterricht der Grundschule*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Möller, Kornelia. (2015): *Handlungsorientierung im Sachunterricht*. In: Kahlert, Joachim; Fölling-Albers, Maria; Götz, Margarete; Hartinger, Andreas; Miller, Susanne & Wittkowske, Steffen (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 403-407.
- Reeken, Dietmar von (2017): *Historisches Lernen im Sachunterricht. Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht*. 6. aktualisierte Neuauflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Sauer, Michael (2008): *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*, Seelze-Velber: Friedrich, 7. Auflage.
- Verbund europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e. V. (Hrsg.) (2009): *Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e. V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit*. Bad Urach, 14.02.2009. Online unter: <http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf> (Abrufdatum: 10.08.2019).
- Walter, Günter (1993): *Spiel und Spielpraxis in der Grundschule*. Donauwörth: Auer.
- Walter, Günter (1999): *Die „Sachen“ des Sachunterrichts im Spiel begegnen*. In: Petillion, Hans & Valtin, Renate (Hrsg.), *Spielen in der Grundschule*. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 206-219.

Birgit Hoyer

Lehr:werkstatt als Hochschullernwerkstatt

Das Projekt Lehr:werkstatt ist analoge und digitale Lernwerkstatt in schulischen und universitären Räumen. Die Potenziale des Projekts als Hochschullernwerkstatt liegen in den Bereichen Kollaboration und Handlungsorientierung, sind aber für die Initiierung innovativer Prozesse universitärer Lehramtsstudiengänge in Bayern noch nicht ausgeschöpft. Der Beitrag zeigt Möglichkeiten des Tandempraktikums für die Entwicklung neuer Lehr- und Lernkulturen auf.

1 Universitäre Lehrkräftebildung in Deutschland

1.1 Situation

Trotz der Qualitätsoffensive Lehrerbildung in Deutschland resümiert Heike Schmall in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (FAZ) am 9. August 2019:

„Weiterbildung und Lehrerbildung an deutschen Hochschulen stagnieren und sind zu wenig auf die Zukunft ausgerichtet.“ (vgl. Terhart, 2014; Schubart 2017)

Hintergrund dieses Fazits ist der Hochschulbildungsreport des Stifterverbandes für die deutsche Wissenschaft, einer Initiative von Unternehmen und Stiftungen, und der Unternehmensberatung McKinsey (Stifterverband 2019). Um Menschen auf Leben und Beruf vorzubereiten, was der Stifterverband als zentrale Aufgabe von Universitäten betrachtet, müssten neben technologischen „Future Skills“ und „Data Literacy“ neue Lernräume etabliert werden, in denen sich Kreativität, Kooperationsfähigkeit und Durchhaltevermögen entwickeln können.

Die Ausbildung von Lehrkräften hat eine wechselvolle zwischen den Bundesländern in Deutschland divergierende Geschichte. Eine zentrale Frage ist dabei die der Quantität und Qualität von Praxisanteilen in Lehramtsstudiengängen. (vgl. Terhart 2014; Gruhn & Müller-Naendrup 2015.) Die Qualitätsoffensive strebt u.a. an, die Verbindungen der universitären Studiengänge zur Schulpraxis zu stärken. (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2014) Wie bereits im Vorfeld im Bundestag formuliert, war es u.a. das Ziel, dass Studierende

„bereits frühzeitig Zugang zu Lernarrangement erhalten, um sich im Lernlabor wie auch im Kontext von Schule und Klassenzimmer zu erproben, ihrer Eignung zu verwissern und neben dem fachlichen Wissen auch eine fundierte Unterrichtsexpertise, gerade auch im Umgang mit schwierigen Situationen im Klassenzimmer, zu erwerben. Es muss gelingen, eine stärkere Verknüpfung von erster und zweiter Phase der Lehrerbildung zu erreichen sowie die dritte Phase der Fort- und Weiterbildungsangebote im Sinne einer lebenslangen Lehrerbildung zu befördern.“ (Deutscher Bundestag 2012)

1.2 Praktika im bayerischen Lehramtsstudium

Während sich eine Vielzahl deutscher Bundesländer für Praxissemester entschieden hat, regelt die bayerische Lehramtsprüfungsordnung (LPO I) in § 34,

„die Studierenden für alle Lehramter haben mindestens folgende Praktika abzuleisten:

1. ein Betriebspraktikum; [...]
2. das Orientierungspraktikum hat eine Dauer von 3 bis 4 Wochen und dient der Erprobung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, dem Kennenlernen des Arbeitsfelds Schule aus der Sicht der Lehrkraft und der ersten Überprüfung der Eignung und Neigung für den angestrebten Beruf; [...]
3. das pädagogisch-didaktische Schulpraktikum hat einen Umfang von 150 bis 160 Unterrichtsstunden, die in der Regel im Laufe von zwei aufeinander folgenden Schulhalbjahren abgeleistet werden sollen; [...] in diesem Praktikum sollen die Studierenden die Aufgabenfelder einer Lehrkraft insbesondere unter pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkten kennen lernen, [...]
4. das studienbegleitende fachdidaktische Praktikum; [...]; dabei sollen erste Erfahrungen mit der fachspezifischen Planung und Analyse von Unterricht und eigenen Unterrichtsversuchen gesammelt werden.“

In Bayern gliedert sich die Bildung von Lehrerinnen und Lehrern der allgemeinbildenden Schulen in ein universitäres Studium (Regelstudienzeit 7 Semester für Grund-, Mittel-, Realschule, 9 Semester für Gymnasium), einen zweijährigen Vorbereitungsdienst (Seminarphase) und die sogenannte dritte Phase als Lehrkraft an Schulen mit Fortbildungen an der staatlichen Akademie für Lehrerfortbildung und Personalentwicklung ALP) in Dillingen, im Rahmen der Regionalen Lehrerfortbildung (RLFB), der schulinternen Fortbildung (SchiLF) oder auch an Universitäten und Hochschulen.

1.3 Herausforderungen

Umstritten bleibt v.a. die erste Phase der Lehrkräftebildung an der Universität hinsichtlich der Relation ihrer fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Anteile sowie der Pflichtpraktika. In der Theorie ist das Studium der wissenschaftliche Teil der Lehrkräftebildung, die zweite Phase die Vorbereitung auf die Schulpraxis und die dritte Phase eben diese. Die Problematik

liegt in der Abgrenzung der Studienbereiche und Phasen und der mangelnden Abstimmung über Inhalte, Arbeitsweisen und Forschung. Über die Grenzen der Studienbereiche und Phasen hinweg wird nicht systematisch kollaboriert. Praktika bleiben im Studium eher ein Fremdkörper und werden je nach den Ressourcen der fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Studienfächer mehr oder weniger intensiv begleitet bzw. seitens der Lehrenden mit dem Studium verknüpft. Selbst zwischen den verschiedenen Praktika findet nicht zwangsläufig eine Verständigung über Ziele und Inhalte statt. Es obliegt den einzelnen Studierenden, wie sie die Fragmente vernetzen.

Lernwerkstätten setzen in internationalen Hochschulkontexten gegenteilige Akzente. *Das Lernen im Modus des gemeinsamen Arbeitens*¹ wurde der Lernwerkstatt-Tagung 2019 mit dem programmatischen Titel *Spielen – Lernen – Arbeiten. HochschullernWERKstätten zwischen Kooperation und Kollaboration* als Leitmotiv vorangestellt. Die in der Einführung formulierte Definition schlägt bereits die Brücke zum Projekt Lehr:werkstatt:

„Hochschullernwerkstätten sind demnach der Ort an und in dem u.a. das am Werk sein bzw. das Tätigsein, der Diskurs und die Reflexion in Lern-Arbeits- und Spielsituationen im Mittelpunkt stehen und in dem aus einer vielleicht pragmatisch verstandenen Kooperation eine am Gegenstand, dem Werk, eine Kollaboration wird“.²

Aus dieser Definition ergeben sich als weiterführende Fragen: Wie kann die Lehr:werkstatt als kollaborativ angelegtes Lernformat Element einer innovierenden, der gesellschaftlichen Komplexität entsprechenden Hochschuldidaktik im Sinne eines konstruktivistischen Lernbegriffs [...] werden, in [...] der] sich die Interessen der jeweiligen Forschenden in einen Theorie-Praxis Transfer verschränken“.³ Welche Instrumente stärken Sensibilität und Verständnis für konstruktivistische und kollaborative Lernprozesse? Welche Struktur braucht eine solche Hochschullernwerkstatt „Lehrkräftebildung“? Wie muss die entsprechende Forschungslandschaft aufgestellt werden?

2 Konzeption der Lehr:werkstatt

2.1 Projektbeschreibung

Die Eberhard von Kuenheim Stiftung (EKS) mit dem Auftrag, unternehmerisches Denken und Handeln über den wirtschaftlichen Kontext hinaus zu fördern, nahm 2011 Schule und die Bildung von Lehrkräften in den Blick. Mit

1 <https://lernwerkstatt.info/tagung2019/start> (Abrufdatum: 01.07.19).

2 <https://lernwerkstatt.info/tagung2019/start> (Abrufdatum: 01.07.19).

3 <https://lernwerkstatt.info/tagung2019/start> (Abrufdatum: 15.07.19).

einer 360-Grad-Befragung sämtlicher Anspruchsgruppen im Kontext Schule in Bayern, darunter Lehramtsstudierenden, Referendarinnen und Referendaren, Lehrkräften, Schulleitungen, Universitäts-, Schülerinnen- und Schüler-, sowie Elternvertreterinnen und -vertretern startete die Stiftung in die Projektentwicklung. Die Auswertung ergab, dass Lehrkräfte sich u.a. aufgrund der Heterogenität im Klassenzimmer stark beansprucht sehen. Gleichzeitig bemängeln Studierende unzureichende Möglichkeiten, während des Studiums realistische Praxiserfahrung sammeln zu können. Unter dem Motto „Mehr Mensch pro Schüler“ entwickelte die EKS das Konzept der Lehr:werkstatt. (vgl. Benz & Hoyer 2016, 127f.)

Mit dem damaligen bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Wissenschaft und Kunst wurde vereinbart, dass Studierende der Lehramter Realschule und Gymnasium mit der Lehr:werkstatt das gemäß LPO I verpflichtende Orientierungs- und pädagogisch-didaktische Schulpraktikum ersetzen können. Die Projektentwicklung an der Schnittstelle von Wirtschaft, Politik, Administration, Schule und Universität folgte konstruktivistisch orientierten Modellen (vgl. Siebert 1999, 8ff.), die von einer normativen zu einer interpretativen Sichtweise wechseln und den Zusammenhang von Erkenntnis und Lernenden betonen. Wissen wird durch die Lernenden konstruiert. Konzeptentwicklung wie Umsetzung des Projekts Lehr:werkstatt durchlaufen die von Kersten Reich (1996) benannten Phasen des Erfindens (Konstruktion), Entdeckens (Rekonstruktion) und Enttarnens (Dekonstruktion) der Wirklichkeit im (hoch-) schulischen Kontext.

Weil die Konstruktion von neuem Wissen an bereits vorhandenes Wissen angebunden ist, müssen Lernprozesse in reiche und authentische Lernumgebungen eingebettet werden. Selbstorganisation verbindet sich mit Eigenverantwortlichkeit.“ (Wolff 1997, 107)

Die von der EKS entwickelte Idee der Lehr:werkstatt ist denkbar einfach, aber es brauchte Anstoß und Methode aus dem Bereich der Unternehmen zur (hochschul-) politischen Realisierung. Das Prinzip basiert auf dem Engagement von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften. Je eine studentische Lehr:werkerin oder ein studentischer Lehr:werker und je eine Lehrkraft (eine Lehr:mentorin, ein Lehr:mentor) arbeiten und lernen für ein Schuljahr zusammen. Im Rahmen der zeitlichen Möglichkeiten plant, gestaltet und reflektiert das Tandem Unterricht, Lernprozesse, die Rolle der Lehrkraft wie die Situation der Schule. Begleitet werden Studierende und Lehrkräfte in universitären Kompetenzworkshops. Lehr:werker und Lehr:werkerinnen gestalten aktiv ihre eigene Lernsituation wie die der Schülerinnen und Schüler.

Lehrkräfte und Studierende bewerben sich für die Teilnahme am Projekt freiwillig online in einem speziell entwickelten Matching-Tool. Möglichst passende Tandems werden mit Hilfe des Deferred Acceptance Algorithm nach Shapley (Gale & Shapley 1962) und Roth (2008) ermittelt. Dazu ist es notwendig, dass die Bewerberinnen und Bewerber neben ihren Fächern und regionalen Wünschen auch ihre

Interessen und Erwartungen an das Tandem angeben. Nach dem persönlichen Kennenlernen entscheiden beide Seiten über die künftige Zusammenarbeit. Diese Entscheidungsfreiheit ist über den differenzierten und kontinuierlich weiterentwickelten Matching-Prozess hinaus ein wichtiger Erfolgsfaktor. Die Bewertungen des Matchings sind durchweg positiv, was die hohe Quote der Tandems beweist, die das gesamte Schuljahr miteinander verbringen. Ca. 70% der Lehrkräfte wie Studierenden, die sich bewerben, werden in ein Tandem vermittelt. Die Abbruchquoten liegen unter 10%. Die Lehr:werkstatt bietet Lehrkräften wie Studierenden Autonomie und Gestaltungsfreiheit, die im Sinne selbstverantwortlichen Lernens von beiden genutzt wird. Die Auswertung der regelmäßigen Anfangs- und Abschlussbefragungen bestätigte für Lehr:werkerinnen und Lehrwerker des Jahrgangs 2015/16 signifikante Effekte hinsichtlich einer höheren Methodenkompetenz und besseren Vorbereitung auf das Referendariat. Die Tandems sind überzeugt, dass Schülerinnen und Schüler von der Teamarbeit profitieren.⁴

Die Erfahrung zeigt, dass die aktive Beteiligung der Studierenden an den schulischen Aufgaben im Laufe des Schuljahres zunimmt und der Mehrwert für Lehrkräfte, Schulen, Schülerinnen und Schüler wächst. Das intensive Engagement der Studierenden entlastet Lehrkräfte und eröffnet Freiräume, um im Team zu experimentieren und den Blick auf individuelle Lernprozesse zu fokussieren. Ein Lehr:mentor im Schuljahr 2014/15, berichtet:

„Anfangs schnupperte die Lehr:werkerin in den Unterricht hinein. Je sicherer sie sich fühlte, desto aktiver gestaltete sie den Unterricht mit. Das begann mit einer kleinen Hausaufgabenbesprechung in der Unterstufe und endete in der Gestaltung einer kompletten Unterrichtseinheit in der Q11. Ohne Impulse von außen sehe ich die Gefahr, dass mein Unterricht über die Jahre immer weniger abwechslungsreich wird und in ewig ähnlichen Mustern verharrt. Die Lehr:werker bringen Schwung, gute Ideen und neue Methoden bzw. Technologien mit, die meinen Unterricht bereichern. Eine zweite Lehrkraft im Klassenzimmer ist auf jeden Fall eine Erleichterung. Der Mehraufwand, der durch Besprechungen und gemeinsame Vorbereitung entsteht, wird durch die Entlastung im Klassenzimmer ausgeglichen. Die Lehr:werkerin erhält den vollen Praxischock: Kopierstress um 7:50 Uhr, zähe Konferenzen, Elternabend, Korrekturen, Vertretungsstunden, Aufsichten usw.“ (Benz & Hoyer 2016, 128f.)

4 Unveröffentlichte SPSS-Auswertung der Anfangsbefragung: 08.10.2015 bis 30.10.2015 und Abschlussbefragung: 05.08.2016 bis 31.08.2016 an allen Standorten mittels Online-Fragebögen (SurveyMonkey) bei einer Grundgesamtheit pro Befragung: n = 340 und einem Rücklauf: Anfangsbefragung über alle Teilnehmergruppen: 42,35 % (Studierende: 37,40 %; Lehrkräfte: 50,38 %; S + L: 43,89 %); Abschlussbefragung über alle Teilnehmergruppen: 36,18 % (Studierende: 35,88 %; Lehrkräfte: 49,62 %; S + L: 42,75 %).

Eine Lehr:werkerin, 5. Semester Gymnasiallehramt für die Fächer Englisch und Geschichte an der Universität Erlangen-Nürnberg (FAU) fasst ihre Erfahrungen, wie folgt, zusammen:

„Ich empfinde die im Studium angebotenen Praktika als nicht ausreichend. Die Aneignung von Wissen ist sicherlich unverzichtbar, doch die Lehr:werkstatt bietet für Studenten einfach die Möglichkeit, sich auszuprobieren und Erfahrungen zu sammeln. An der Schule bekommt man in einem Schuljahr den ungeschönten Alltag zu spüren und erkennt, dass Schule mehr ist, als ‚nur‘ den Unterricht vorzubereiten.“ (Benz & Hoyer 2016, 129.)

In regelmäßigen Gesprächen und in einem E-Portfolio werden Erfahrungen und Kompetenzen eingehend reflektiert und für die Lehr:werkstatt wie den weiteren Studienverlauf fruchtbar gemacht. Der Bereich der Reflexion ist trotzdem ausbaufähig. Sehr positiv wurde von den Studierenden aktuell das Angebot der FAU-Lehr:werkstatt einer durch Lehrkräfte moderierten Fallberatung in studentischen Kleingruppen evaluiert. Ein Desiderat musste bisher eine wissenschaftlich fundierte Schulung der Mentorinnen und Mentoren bleiben, die die Möglichkeit der eingehenden Selbstreflexion von Motivation, Werten und Arbeitsweisen und entsprechendes Coaching bietet.

Die Lehr:werkstatt ist ein hochschuldidaktisches Angebot, das zur Qualifizierung des gesamten Studiums beiträgt, da Studierende im Projekt lernen, konstruktivistisch zu denken und zu handeln. Die Lehr:werkstatt gestaltet die entsprechende Lernumgebung, die realistische Probleme und authentische Situationen und darin Möglichkeiten zu Kollaboration und Transfer für Studierende wie Schülerinnen und Schüler bietet. In der Lehr:werkstatt findet damit interaktives Lernen und Problemlösen zwischen Lernenden und Expertinnen und Experten statt. (vgl. Gerstenmaier & Mandl 1995)

3 Lehr:werkstatt als Lernwerkstatt?

„Eine Lernwerkstatt definiert sich als eine schulische und/oder außerschulische, anregungsreich gestaltete und multifunktionale Stätte, die durch die vorhandenen Materialien ein einladendes, fragengenerierendes Lernmilieu bietet, das jedem Lernenden individuelle Lernwege eröffnet und beim Lernen Umwege und Fehler bewusst zulässt. In einer Lernwerkstatt lernen Lehramtsstudierende, Lehrkräfte, SuS – (relativ) sanktions- und angstfrei – inspiriert durch Gegenstände oder Phänomene praktisch und eigenaktiv Sachen, wobei die Instruktion auf ein Minimum reduziert wird und das entdeckende Lernen im Vordergrund steht (freies Tätigsein).“⁵

⁵ <https://lernwerkstatt.info/lernwerkstaetten> (Abrufdatum: 01.07.19)

Vor diesem Hintergrund ist das Tandem-Praktikum Lehr:werkstatt eine Lernwerkstatt, die sowohl in schulischen und analogen wie digitalen universitären Räumen verortet werden kann, Lehramtsstudierende, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler zum fragend-forschenden Lernen inspiriert und v.a. Lehramtsstudierende zu angstfreiem Reflektieren ermutigt. Die Lehr:werkerinnen und Lehr:werker werden im Sinne eines freien Tätigseins in einem förderlich angelegten Mentoring in ihren individuellen Lernerfahrungen begleitet. Mit der Lehr:werkstatt entsteht im Kontext des Studiums ein geschützter Freiraum, um die Beziehung zwischen Lehren und Lernen neu zu ordnen und zu denken. (vgl. Schude 2016, 10f.; Hagstedt 2016, 33). Zugleich wird die digital unterstützte Lehr:werkstatt-Community den Studierenden über den konkreten Teilnahmezeitraum hinaus zu einem Identifikationsraum, in dem das fragmentierte Lehramtsstudium als umfassender Kommunikations- und Kollaborationsprozess erlebt wird, der alle Studienbereiche praxisorientiert zusammenführt.

Kollaboration – zwischen Studierenden, Lehrkräften, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlerinnen, zwischen Universität, Schuladministration und Unternehmen, zwischen allen Studienbereichen und Schulen – könnte die Lernkultur in Hochschule und Schule verändern, den lange geforderten „Shift from Teaching to Learning“ vollziehen (vgl. Berendt 2005; Wildt 2003) in Richtung:

- „Studierendenzentrierung (student centred approach), d.h. die Studierenden und ihre Lernprozesse stehen im Mittelpunkt,
- Veränderung der Lehrendenrolle weg von der Zentrierung auf Instruktion zum Arrangement von Lernumgebungen bzw. -situationen und Lernberatung
- Ausrichtung des Lernens auf Ziele bzw. Ergebnisse
- Förderung von selbstorganisiertem und aktivem Lernen
- Beachtung motivationaler, volitionaler und sozialer Aspekte des Lernens
- Verbindung von Wissenserwerb und Erwerb von Lernstrategien.“ (Wildt 2003)

Die Lehr:werkstatt befördert in der Kollaboration mit unternehmerischen Partnern im Zuge des Übergangs vom Lehren zum Lernen die Auseinandersetzung über das Verhältnis von Wissenschaft, Gesellschaft und Beruf.

„Akademische Bildung wird [...] nach ihrer Eignung gefragt, „Employability“, d.h. Beschäftigungsfähigkeit im Sinne einer generativen Kompetenz, die sich wandelnden Anforderungen innerhalb des Berufs zu bewältigen, und „Citizenship“ als Kompetenz zu entwickeln, aktiv an der Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens teilzuhaben.“ (Wildt 2003)

Um eine neue Lehr- und Lernkultur etablieren zu können, ist es notwendig, die Curricula von Lehramtsstudiengängen studienbereichsübergreifend und praxisbezogen anzulegen und das Prinzip der Kollaboration in den entsprechenden Modulen zu verankern. Wie das Beispiel der Lehr:werkstatt zeigt, lässt sich in Teilen

dazu auf der geltenden LPO aufbauen. Lernwerkstätten würden damit zu einem Kernelement von Lehramtsstudiengängen und blieben nicht systemfremde Einrichtungen, die allein wegen geringer oder fehlender Credits im Studienverlauf nicht wahrgenommen werden. Schulische Praxis würde in ihrer hochschuldidaktischen Wechselwirkung und nicht als Strukturfehler wahrgenommen. Angeregt durch Lernwerkstätten sollten darüber hinaus besonders intensiv verschränkte Studienphasen an den Übergängen – in der Eingangsphase und am Ende des Studiums – konzipiert werden, in denen der forschend-lernende Habitus von zukünftigen Lehrkräften angelegt bzw. in andere Phasen transformiert wird. (vgl. Kramer u.a. 2018; Ukley u.a. 2019) Dieser Habitus umfasst die kontinuierliche Reflexion von Motivation, Persönlichkeit und Praxis im Spiegel aktueller Forschung.

Um diesen Kulturwandel initiieren und implementieren können, ist eine Infrastruktur z.B. in Form einer im inner-, außer- und überuniversitären Netz unternehmerisch agierenden Agentur notwendig, die entsprechende Initiativen fördert, vernetzt und durch eine nachhaltige Implementierung in das System der Lehrkräftebildung verstärkt. Der Wandel ist nur im Diskurs möglich, an dem alle Akteurinnen und Akteure beteiligt sind. Die Projektentwicklung der Lehr:werkstatt ist dafür Modell und Chance, Selbst- und Wissenschaftsverständnis von Universitäten im Sinne von kollaborativen Lernwerkstätten als hochschuldidaktische Qualität weiterzuentwickeln.

Literatur

- Bayerische Staatskanzlei (2019): Ordnung der Ersten Prüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung I – LPO I) vom 13. März 2008. Online unter: https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO_I (Abrufdatum: 04.08.2019).
- Benz, Elisabeth & Hoyer, Birgit (2016): Lehr:werkstatt – ein Jahr, ein Tandem – ein neuer Weg in der Lehrerbildung? In: Heibler, Markus et al.: Leadership in der Lehrerbildung. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Berendt, Brigitte (2005): The shift from teaching to learning - mehr als eine „Redewendung“: Relevanz – Forschungshintergrund - Umsetzung. In: Welbers, Ulrich & Gaus, Olaf, The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik. Blickpunkt Hochschuldidaktik. Band 116. Bielefeld: Bertelsmann, 35–41.
- Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2014): Bekanntmachung Richtlinien zur Förderung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Online unter: <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung.php?B=951> (Abrufdatum: 01.07.2019).
- Deutscher Bundestag (2012), Drucksache 17/9937, 12. 06. 2012. Online unter: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/099/1709937.pdf> (Abrufdatum 01.08.2019).
- Eberhard von Kuenheim Stiftung (2016): Lehr:werkstatt. Online unter: <http://www.kuenheim-stiftung.de/projekte/> (Abrufdatum: 01.07.2019).
- Gale, David & Shapley, Lloyd S. (1962): College admissions and the stability of marriage. American Mathematical Monthly 69: 9-15.
- Gerstenmaier, Jochen & Mandl, Heinz (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. Zeitschrift für Pädagogik 41, 6, 867-888.

- Gruhn, Annika & Müller-Naendrup, Barbara (2015): „Theoretische Kreativität“ in Hochschullernwerkstätten – ein Plädoyer. In: Kekeritz, Mirja; Graf, Ulrike; Brenne, Andreas; Fiegert, Monika; Gläser, Eva & Kunze, Ingrid (Hrsg.) (2017), *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hagstedt, Herbert (2016): Lernen im Selbstversuch. In: Schude, Sabrina; Bosse, Dorit & Klusmeyer, Jens (Hrsg.), *Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule*. Wiesbaden: SpringerVS, 27-36.
- Kramer, Rolf-Torsten; Idel, Till-Sebastian & Schierz, Matthias (2018): Habitus und Berufskultur von Lehrkräften. Kulturtheoretische und praxeologische Zugänge. Ein Basisbeitrag zur Einführung, ZISU, 1-2018, 3-36. Online unter: <https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.01> (Abrufdatum 30.07.2019).
- Schude, Sabrina; Bosse, Dorit & Klusmeyer, Jens (Hrsg.) (2016): *Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule*. Wiesbaden: SpringerVS.
- Siebert, Horst (1999): *Pädagogischer Konstruktivismus*. München: Verlag Luchterhand.
- Reich, Kersten (1996): *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*. Neuwied: Beltz.
- Roth, Alvin E. (2008): “Deferred Acceptance Algorithms: History, Theory, Practice, and Open Questions,” *International Journal of Game Theory, Special Issue in Honor of David Gale on his 85th birthday*, 36, 537-569.
- Schmoll, Heike, Verlierer nach Punkten. In: FAZ vom 9.8.2019. Online unter: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/hoch-schule/neuer-hochschulbildungsreport-verlierer-nach-punkten-16322502.html> (Abrufdatum: 10.08.19).
- Schubarth, Wilfried (2017): *Lehrerbildung in Deutschland. Sieben Thesen zur Diskussion*. Online unter: https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/39969/file/pb_hsf03_S127-136.pdf (Abrufdatum: 30.07.2019).
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft & McKinsey & Company (2019), *Hochschulbildungsreport 2020*. Online unter: <http://www.hochschulbildungsreport2020.de> (Abrufdatum: 10.08.19).
- Terhart, Ewald (2014): Dauerbaustelle Lehrerbildung. Eine Bestandsaufnahme aus Sicht der Bildungswissenschaften. In: Hochschulrektorenkonferenz, *Lehrerbildung heute. Impulse für Studium und Lehre*. Bonn: HRK. Online unter: <https://www.hrk.de> (Abrufdatum: 30.7.2019).
- Ukley, Nils; Fast, Natalia; Gröben, Bernd & Kastrup, Valerie (2019): Doppelte Professionalisierung von Lehrkräften? Wie Forschendes Lernen im Sportstudium einen Beitrag zu diesem theoretischen Anspruch leisten kann. *HLZ*, 2 (2), 88-104.
- Wildt, Johannes (2003): “The Shift from Teaching to Learning” – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. Online unter: <https://www.u-asta.uni-freiburg.de/politik/bologna/texte/thesen-zum-wandel.pdf> (Abrufdatum: 3.8.2019).
- Wolff, Dieter (1997): *Lernen lernen. Wege zur Autonomie des Schülers*. In: *Lernmethoden – Lehrmethoden. Wege zu Selbständigkeit*. Friedrich Jahresheft XV. Seelze: E. Friedrich, 106-108.

AG Begriffsbestimmung – NeHle

Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e.V. – NeHle – ein Arbeitspapier der AG „Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt“ zum aktuellen Stand des Arbeitsprozesses¹

Vorgestellt wird ein Definitionsvorschlag zum Begriff „Hochschullernwerkstatt“ des Internationalen Netzwerks der Hochschullernwerkstätten e.V. (NeHle), um diesen damit der Diskussion in der Fachöffentlichkeit zugänglich zu machen. Diese Begriffsfassung wurde innerhalb des Vereins in einem kollaborativ-partizipativ geführten Diskussionsprozess entwickelt. Leitend waren Fragen nach der inhaltlichen, strukturellen und räumlichen Einbindung in den Hochschulkontext, den Nutzerinnen und Nutzern und deren Rollen sowie Inhalten, Arbeitsweisen und Zielen des Lehrens und Lernens im hochschulischen Setting. Entlang des Beitrags werden die Definitionsbausteine vorgestellt und diskutiert, ein Definitionsvorschlag formuliert sowie zu weiterführenden Diskussionen eingeladen.

Der Definitionsvorschlag bezieht sich dabei auf die begriffliche Fassung der Arbeit von und in Hochschullernwerkstätten. Weitere Aktivitäten, Akteure und Initiativen werden mitgedacht, aber nicht adressiert.

1 Einleitung

Im Rahmen der 11. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten 2018 in Erfurt fand die 1. Mitgliederversammlung des in Bremen am 21.02.2017 gegründeten Internationalen Netzwerks der Hochschullernwerkstätten e.V. (NeHle) statt. Hier wurde die Arbeitsgemeinschaft „Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt“² eingerichtet und mit dem Auftrag betraut, die Ergebnisse des auf der Tagung stattgefundenen Workshops zur Begriffsbestimmung

¹ Geplant, organisiert, moderiert und zusammengefasst von Dietlinde Rumpf & Corinna Schmude.

² Unter Mitwirkung von Eva-Kristina Franz, Ulrike Graf, Lena S. Kaiser, Brigitte Kottmann, Barbara Müller-Naendrup, Markus Peschel, Pascal Kihm, Dietlinde Rumpf, Corinna Schmude, Sabrina Schude und Hartmut Wedekind.

aufzuarbeiten. Zu diesem hatte der Vorstand von NeHle in Erfurt mit dem Titel „Der Verein NeHle e.V. als Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten – Verständnis & Chancen & Herausforderungen“ eingeladen. Die Ergebnisse der Aufarbeitung des Erfurter Workshops liegen nun vor, unterstützt durch eine Werkstattkonferenz in Bielefeld³ im September 2018, in der erste Textbausteine intensiv diskutiert und gemeinsam umformuliert wurden, sowie in einem weiteren Workshop auf der 12. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten 2019 in Brixen⁴, in dem Mitglieder der Arbeitsgruppe und weitere Interessierte die im Nachgang zu Bielefeld formulierten Textbausteine nochmals intensiv in Kleingruppenarbeit diskutierten und anschließend in sprachlich neugefassten und hier veröffentlichten Definitionsbausteinen der AG zur Verfügung stellten. Der gesamte, von Dietlinde Rumpf und Corinna Schmude strukturierte, dokumentierte und moderierte Erarbeitungsprozess des Definitionsvorschlages erfolgte entlang der für die Begriffsbestimmung zentralen Fragen nach der inhaltlichen, strukturellen und räumlichen Einbindung von Hochschullernwerkstätten in den Hochschulkontext, nach den Akteurinnen und Akteuren und Nutzerinnen und Nutzern, ihrer Einbindung und ihren Rollen sowie nach den Inhalten, Arbeitsweisen und Zielen des Lehrens und Lernens in diesem besonderen hochschulischen Setting.

Zentraler Diskussionspunkt zur Frage der räumlichen und strukturellen Einbindung von Hochschullernwerkstätten in die Institutionen ist die Frage nach der Notwendigkeit eines festen Raumes und seiner spezifischen (materialen) Ausstattung. Ebenso bedeutsam ist, inwieweit dieser Raum als Lernort und Lehr-Lern-Format curricular eingebunden ist – eine Frage, die nicht nur im Kontext dieser Begriffsbestimmung diskutiert wird (vgl. Hangartner 2014, 264ff., Hagstedt 2014, 220, Breè 2016, 106f.). Tänzer und Mannhaupt betonen, dass

„die konzeptionelle Entwicklung und anschließende Implementierung einer Lernwerkstatt an einer Hochschule zu einem echten Partizipationsprojekt“

werden kann (Tänzer & Mannhaupt 2014, 251ff.). Neben der Frage der räumlichen und curricularen Einbindung ist für die Definition von besonderer Bedeutung, wer in welcher Rolle diesen Lernort nutzt. Hinsichtlich der Zielgruppen und der späteren Berufsfelder, für die diese sich qualifizieren, finden sich in der Literatur verschiedene Konkretisierungen. Dabei werden in erster Linie Studierende des Lehramts und der Kindheitspädagogik benannt (z.B. Peschel & Kihm

3 Unter Mitwirkung von Eva-Kristina Franz, Ulrike Graf, Lena S. Kaiser, Brigitte Kottmann, Barbara Müller-Naendrup, Markus Peschel, Dietlinde Rumpf, Corinna Schmude und Hartmut Wedekind.

4 Unter Mitwirkung von Sabine Fischnaller, Eva-Kristina Franz, Patrick Isele, Lena S. Kaiser, Eva Maria Kirschhock, Barbara Müller-Naendrup, Markus Peschel, Dietlinde Rumpf, Corinna Schmude, Miriam Schöps und Hartmut Wedekind.

2019, 85f.; Jansa & Kaiser 2019, 150; Franz & Sansour 2016, 56; Gruhn & Müller-Naendrup 2014, 153ff.). Es wird ferner darauf verwiesen, dass keinesfalls nur die Dozierenden Verantwortung für die gestalteten Lernumgebungen tragen, sondern auch studentische und wissenschaftliche Mitarbeitende (vgl. Rangosch-Schneck 2017, 202) als auch die Studierenden selbst (vgl. Franz 2012; Wedekind 2013, 26).

Neben der Klärung der räumlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen ist für die Bestimmung des Begriffs zentral, welche *Zielstellung* mit dem Lehren und Lernen in Hochschullernwerkstätten als hochschulischem Lernort verfolgt wird. Hierzu finden sich eine Vielzahl von Positionierungen in der Literatur (vgl. z.B. Schneider 2016, 109; Gruhn 2016, 38; Jochums 2017, 160; Kihm u.a. 2018, 66; Rumpf & Schöps 2017, 85), ebenso zu den *Inhalten/Gegenständen des Lehrens und Lernens* in Hochschullernwerkstätten (vgl. z.B. Hagstedt 2014, 126, 132; Breè 2017, 78; Franz 2014, 137; Gruhn 2016, 38; Holub 2017, 152; Gruhn & Müller-Naendrup 2014, 146f.; Jansa & Kaiser 2019, 148; Stieve 2017, 171f.; Wedekind & Schmude 2016, 85) sowie zu der Frage, wie in Hochschullernwerkstätten gelehrt und gelernt wird oder anders formuliert, die Frage nach einer Definition dessen, was *Lernwerkstattarbeit* im Kontext von Hochschule bedeutet (vgl. z.B. Hagstedt 2014, 130f.; Breè 2017, 78; Franz 2014, 137; Graf & Kekeritz 2016, 149; Gruhn & Müller-Naendrup 2017, 101f.; Jochums 2017, 161; Rumpf & Schöps 2017, 85; Schmude & Wedekind 2016, 103; Peschel & Kihm 2019, 89) und wie deren Prinzipien *theoretisch begründet* werden können (vgl. z.B. Schubert 2003; Franz 2014, 137; Graf & Kekeritz 2016, 149).

Vor dem Hintergrund des intensiven, umfangreichen und bereits langjährig geführten Diskurses zu den Zielen, Inhalten und Prinzipien des Lehrens und Lernens bzw. der Lernwerkstatt(arbeit) im Kontext von Hochschule, der hier nur exemplarisch anhand einiger ausgewählter Literaturangaben mit Referenzen unterlegt ist, wurde im Prozess der Definitionsentwicklung die Zielstellung verfolgt, in einer Definition von „Hochschullernwerkstatt“ das alle Verbindende herauszuarbeiten und möglichst prägnant zusammenzufassen.

Im Folgenden werden die einzelnen Definitionsbausteine, die in einem partizipativ geführten Diskussionsprozess entwickelt und schließlich von beteiligten Akteurinnen und Akteuren formuliert und redaktionell von den Autorinnen des Beitrags bearbeitet wurden, vorgestellt.

2 Bausteine einer Definition „Hochschullernwerkstatt“

2.1 Räumliche und strukturelle Einbindung in die Institution

(Eva Maria Franz & Eva Maria Kirschhock)

Lernwerkstätten an Hochschulen sind strukturell in die Institution Hochschule eingebunden. In diesem Kontext stellen sie bedeutsame Schnittstellen in der Hochschulorganisation dar. Für die Arbeit innerhalb der Hochschullernwerkstätten sind die Standards des mit dem europäischen Hochschulraum übereinstimmenden „Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse“ (Hochschulrektorenkonferenz 2017) maßgeblich.

Um eine kontinuierliche Materialität (Franz 2012; Müller-Naendrup 1997) zu sichern, sind Lernwerkstätten an Hochschulen idealerweise in festen Räumen verortet. Digitale oder virtuelle Lernwerkstätten stellen keine Lernwerkstätten im Sinne der hier vorliegenden Definition dar, in der der Raum als Dritter Pädagoge gesehen wird (Cagliari u.a. 2016). Diese Räume, die sich im Begriff der Lernwerkstatt auch im Morphem der Statt manifestieren (Franz 2012), divergieren von Hochschullernwerkstatt zu Hochschullernwerkstatt in ihren thematischen Orientierungen. Allen Lernwerkstätten gemein ist dabei ihre multifunktionale Nutzung, natürlich auch unter Einbeziehung digitaler Medien.

Je nach Hochschule kann die curriculare Einbindung der Werkstattangebote additiv bis hin zu einer grundsätzlich hochschuldidaktischen Strategie erfolgen (Müller-Naendrup 2019).

2.2 Akteurinnen und Akteure in ihren Rollen (Axel Jansa & Sabina Fischnaller)

Studierende, Dozierende und Fachkräfte aus pädagogischen Berufsfeldern nutzen Hochschullernwerkstätten als Möglichkeits- und damit Erfahrungsräume, um sich als miteinander Lernende zu erfahren und das Lernen anderer beobachten und theoriegeleitet reflektieren zu können. Dabei qualifizieren sich die Akteure in pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Studiengängen sowie aus dem pädagogischen Berufsfeld für die professionelle Arbeit in Bildungskontexten (vgl. Franz & Sensor 2016, 56; Graf & Kekeritz 2016, 149; Jansa & Kaiser 2019, 149). Dozierende in der Hochschullernwerkstatt agieren im Kontext der Hochschullernwerkstatt nicht primär als FACHexperten, sondern als Expertinnen und Experten für Lernwerkstattdidaktik, für die Erarbeitung von thematischen Fragestellungen und für die Gestaltung von Lernumgebungen. Vor diesem Hintergrund haben sie – im Unterschied zu anderen Rollen in der Hochschule – hier explizit die Rolle der Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter. Diese Rolle ist nicht ausschließlich an Dozierende gebunden, sondern wird auch von studentischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und Studentinnen und Studenten übernommen (vgl. Breè 2016,

106f.; Gruhn & Müller-Naendrup 2014, 146). Kennzeichen von Hochschullernwerkstätten ist ihre weitestgehend hierarchiefreie Organisation (Gruhn 2016, 38). Darüber hinaus werden Hochschullernwerkstätten auch von verschiedenen Fachvertreterinnen und Fachvertretern für die statusgruppen-, studiengangs- und lernort-, sowie campus- und communityübergreifende Kommunikation, Kooperation und Vernetzung genutzt. Eine weitere zu benennende Gruppe von Nutzerinnen und Nutzern sind Kinder und Jugendliche mit ihren Pädagoginnen und Pädagogen (Lehrern, Lehrerinnen & Kindheitspädagogen, Kindheitspädagoginnen), die in unterschiedlichen Settings in Hochschullernwerkstätten gemeinsam mit Dozierenden und Studierenden tätig werden, allerdings am Lernort Hochschule nicht die zentrale Zielgruppe darstellen (vgl. auch Rumpf & Schöps 2017, 86).

2.3 Zielstellung (Dietlinde Rumpf & Hartmut Wedekind)

Ziel von Studienangeboten in Hochschullernwerkstätten ist es, Möglichkeits- und Erfahrungsräume für Studierende in gestalteten Lernumgebungen zu schaffen, um dort vollzogene Lernprozesse – eigene oder von Anderen – beobachtend und reflektierend zu evaluieren und theoretisch zu hinterfragen (Wedekind 2013, 25). Bereits in der Hochschule können diese persönlichen Erfahrungen bei der Gestaltung und Begleitung von Lernprozessen eingebracht und in theoretischen Zusammenhängen diskutiert und eingeordnet werden. Die Praxis in Hochschullernwerkstätten ist Gegenstand von Forschungsanliegen, indem differenzierte Beobachtungen dieser Interaktionsprozesse zwischen den jeweiligen Akteurinnen und Akteuren die Grundlage für methodenbasierte Reflexionen sind (Rumpf 2016, 73ff.).

Im Rahmen des akademischen Forschungs- und Bildungsauftrags von Hochschulen wird somit der spezifische Beitrag, den persönlichen Prozess des Lernens zu analysieren, um eigenbestimmtes Lernen durch Lernwerkstattarbeit bei anderen zu ermöglichen, für die Professionalisierung von Pädagoginnen und Pädagogen angestrebt.

2.4 Inhalt und Gegenstand (Lena S. Kaiser, Miriam Schöps & Corinna Schmude)

Hochschullernwerkstätten stellen professions- und professionalisierungsrelevante Gegenstände in Bezug auf Lern-Lehr-Prozesse ins Zentrum formaler, non-formaler und informeller Kontexte. Besonderheiten der Gestaltung von Lernumgebungen und Interaktionen sowie deren Wirkungen sind Schwerpunkte einer aktiv erfahrbaren reflexiven „Kultur des Wahrnehmens und Fragens“ (Breè 2017, 78). Hochschullernwerkstätten werden so als Orte einer neuen Lernkultur wahrnehmbar.

Vielfältige konkrete Inhalte, Themen und Phänomene in Lernwerkstätten fordern explizit selbstgesteuerte Prozesse heraus (Franz 2014, 144; Gruhn & Müller-Naendrup 2014, 146; Jansa & Kaiser 2019), die den Prinzipien demokratischen, inklusiven und partizipativen Lernens folgen (vgl. u.a. Schmude & Wedekind 2014, 103). Zentrales Moment ist, dass Lernende ihren eigenen Fragestellungen nachgehen können (vgl. Breè 2016, 133f.; Gruhn 2016, 38) und lernen, eigene Fragestellungen zu entwickeln (vgl. Wedekind 2007 nach VeLW 2009, 7; Breè 2017, 78) mit dem Fokus auf das eigene Lernen, (Wedekind & Schmude 2016, 90f.) der Verknüpfung von wissenschaftlichem, episodisch-biographischem Wissen und berufsfeldbezogenem Handlungswissen (Bree 2017, 78; Franz & Sansour 2016, 56).

Hochschulernwerkstätten konstituieren in diesem Zusammenhang, bezogen auf den beruflichen Kontext, für den sich die Studierenden professionalisieren, Möglichkeits-, Denk- und damit Erfahrungsräume, in denen sich Studierende wie Dozierende am Lernort Hochschule als miteinander Lernende erfahren und das Lernen anderer beobachten können, um dann theoriegeleitet zu reflektieren (vgl. Kekeritz & Graf 2017, 9).

2.5 Lernwerkstatt(arbeit) (Barbara Müller-Naendrup & Patrick Isele)

Über Lernwerkstatt(arbeit) an Hochschulen sollen traditionelle Lehr-Lernkulturen an Hochschulen durch Angebote im Sinne einer neuen Lernkultur angereichert werden. Die Lernprozesse, die in diesem Rahmen initiiert werden,

„sind vielfältig, aber nicht beliebig [...]. Lernende setzen sich alleine und im Team mit für sie bedeutsamen Fragestellungen und Themen auseinander, sie nutzen dabei das räumliche Angebot der Lernwerkstätten, die Moderation und Lernbegleitung der Lernwerkstatt-Teams und die kooperative bis hin zur kollaborierten Zusammenarbeit mit anderen Beteiligten“ (Müller-Naendrup 2019, 27f).

Die lerntheoretische Basis bietet dabei der moderate Konstruktivismus (Reich 2010), um eine ausgewogene Verbindung von freier Tätigkeit, Selbständigkeit und Instruktion, Moderation und Begleitung zu ermöglichen (Gruhn & Müller-Naendrup 2014).

Von besonderer Bedeutung ist dabei die professionelle Vorbereitung der Lernumgebungen nach den Prinzipien des demokratischen, inklusiven und partizipativen Lernens durch die Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter (Müller-Naendrup 2012). In den hier intendierten Möglichkeits-, Erprobungs- bzw. Erfahrungsräumen wird die Grundlage für eine kontinuierliche, forschungsbasierte Weiterentwicklung geschaffen (Rumpf 2016), die sich durch ein handlungsorientiertes, theoriegeleitetes und fragen-generierendes Prinzip der Reflexion auszeichnet (Gruhn & Müller-Naendrup 2017).

3 Arbeitsdefinition (Dietlinde Rumpf & Corinna Schmude)

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, die Definitionsbausteine 2.1 bis 2.5 zu einer ersten zusammenführenden Arbeitsdefinition zu verdichten mit dem Ziel, grundsätzlich verbindende Elemente von Hochschullernwerkstätten herauszustellen. Auf der 12. Internationalen Tagung der Hochschullernwerkstätten in Wien im Februar 2020 soll in einem dritten Workshop der AG „Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt“ an dieser Fassung weitergearbeitet und vertiefend damit zusammenhängende Fragen diskutiert werden.

- Lernwerkstätten an Hochschulen sind strukturell in der Institution Hochschule verortete Räume mit kontinuierlicher Materialität (multifunktionelle/analoge, digitale, didaktische u.a. Materialien und Fachliteratur), die Akteurinnen und Akteure in pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Studiengängen sowie aus dem pädagogischen Berufsfeld als Möglichkeits-, Erprobungs- und Erfahrungsräume, auch gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen, nutzen.
- Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter unterstützen Lernprozesse nach den Prinzipien des demokratischen, inklusiven und partizipativen Lernens. Die Analyse und Reflexion dieser Prozesse steht im Mittelpunkt von Lernwerkstattarbeit, die zu bearbeitenden Themen können curricular in das Studienprogramm eingebunden oder aus individuell-persönlichem Interesse gewählt werden.
- Hochschullernwerkstätten bieten inhaltlich und organisatorisch offen gestaltete Lehrformate, die die Eigeninitiative der Studierenden für selbstbestimmtes, selbstorganisiertes und selbstverantwortetes Lernen einfordern. In handelnder Auseinandersetzung mit den vielfältigen Materialien werden Lernprozesse expliziert und deren Beobachtung, Dokumentation und theoriegeleitete Reflexion dadurch ermöglicht. Dozierende fungieren in Hochschullernwerkstätten als Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter und als Fachexpertinnen und Fachexperten in offenen Lernsettings, die Einbindung in die Institution Hochschule definiert den akademischen Forschungs- und Bildungsauftrag, für den die Standards der hochschulischen Qualifikationsrahmen maßgeblich sind. In dieser übergreifenden Zielsetzung ist die Hochschulwerkstatt auf eine statusgruppen-, studiengang- und lernort-, campus-/communityübergreifende Kommunikation, Kooperation und Vernetzung gerichtet und somit eine bedeutsame Schnittstelle in der Hochschulorganisation.

Neben der künftigen Diskussion der Arbeitsdefinition selbst ist bedeutsam, sich auch weiterhin und intensiv mit den im Prozess ins Blickfeld gerückten Fragen auseinanderzusetzen. So gibt es immer wieder den Verweis auf die Formulierung „Raum als Dritter Pädagoge“ und die sich daraus ergebende Frage, ob auch andere Räume, die Erprobung, Handeln, Interaktion initiieren – wie z.B. Ateliers – mitgedacht werden können bzw. müssen und welche fachlich-theoretische Referenz

als Fundierung herangezogen werden sollte. Auch die Frage, wie „kontinuierliche Materialität“ zu verstehen ist, ist noch nicht abschließend gefasst ebenso, wie die Beschreibung des Raums „Lernwerkstatt“ in Abgrenzung zur „Lernwerkstattarbeit“ und in der Bestimmung des Verhältnisses beider zueinander verdeutlicht werden muss. Weiter ist zu präzisieren, was genau das Alleinstellungsmerkmal des Studierens in einer Hochschullernwerkstatt im Vergleich zu studierendenzentrierten und kompetenzorientierten Lern- und Prüfungsformaten ist. In der hier vorliegenden Fassung werden als Nutzerinnen und Nutzer „Akteure in pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Studiengängen sowie aus dem pädagogischen Berufsfeld“ adressiert; Kinder und Jugendliche als Zielgruppe werden dabei nicht explizit mitgefasst (auch wenn sie in der Hochschullernwerkstatt aktiv sind – ihre Rolle ist differenziert zu beschreiben), ebenso nicht die Akteurinnen und Akteure, die Hochschullernwerkstätten betreiben. Weitgehender Konsens besteht darin, dass die lerntheoretische Basis der Lernwerkstatt(arbeit) – und nicht nur in Hochschullernwerkstätten – der moderate Konstruktivismus ist. Zu diskutieren gilt, welchen weiteren lerntheoretischen, pädagogischen und didaktischen Grundlagen sich Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter verpflichtet fühlen. Letztlich ist ebenso zu erörtern, in wie weit der „Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse“ als maßgeblicher normativer Orientierungsrahmen des akademischen Forschungs- und Bildungsauftrages gesetzt werden kann.

4 Fazit und Ausblick

Dieses Papier formuliert in Auswertung der bisherigen Diskussionen und Formulierungen einen Vorschlag, Hochschullernwerkstatt und Hochschullernwerkstattarbeit begrifflich zu fassen. Auf Grundlage dieses Arbeitsergebnisses sollte die Suche nach einem gemeinsamen Verständnis weitergeführt werden, um eine Definition zu erarbeiten, die die grundlegenden, verbindenden Kennzeichen und Begründungen für Hochschullernwerkstätten und ihre Ziele sichtbar macht. Zielstellung dieses Definitionsprozesses ist es, eine gemeinsam von an Hochschullernwerkstatt Interessierten und vor allem von den Mitgliedern des Vereins getragene Textfassung zu formulieren, die auf der Homepage des Vereins NeHle, in Publikationen zur Öffentlichkeitsarbeit und für Außendarstellungen genutzt werden kann.

Unbenommen und unerlässlich davon bleiben die vielfältigen differenzierten und variierenden Ausprägungen der jeweiligen Hochschullernwerkstätten, die sich kontinuierlich weiterentwickeln, verändern und je eigene Erfahrungen machen. Dieses Spektrum stärkt die Idee der Lernwerkstatt an Hochschulen und gibt immer wieder Anlass, über die Position in der Hochschule und im Professionali-

sierungsprozess künftiger Pädagoginnen und Pädagogen nachzudenken und sich erfahrungsbasiert, diskriptiv und empirisch in diesen wissenschaftlichen Diskurs um Hochschuldidaktik einzubringen.

Literatur

- Breè, Stefan (2016): Vielfältig, merkwürdig und ungewiss – Auf dem Weg zu einer inklusiven Didaktik in der Hochschulausbildung. In: Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (Hrsg.), *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 106-126.
- Breè, Stefan (2017): Das Lernwerkstattmodell als hochschuldidaktische Herausforderung für die Ausbildung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen. In: Kekeritz, Mirja; Graf, Ulrike; Brenne, Andreas; Fiegert, Monika; Gläser, Eva & Kunze, Ingrid (Hrsg.), *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 67-82.
- Cagliari, Paola; Castagnetti, Marina; Giudici, Claudia; Rinaldi, Carlina; Vecchi, Vea & Moss, Peter (2016): *Loris Malaguzzi & the Schools of Reggio Emilia: A selection of his writings and speeches 1945-1993*. London: Routledge.
- Franz, Eva-Kristina (2012): *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe*. Frankfurt a. Main: Verlag Peter Lang.
- Franz, Eva-Kristina (2014): Beobachtung studentischen Arbeitens. Analyse studentischer Reflexionen – Lernwerkstattarbeit und Handlungsforschung. In: Hildebrand, Elke; Peschel, Markus & Weißhaupt, Mark (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 137-145.
- Franz, Eva-Kristina & Sansour, Teresa (2016): Alle(s) drin? – Lernwerkstattarbeit und Professionalisierung im Kontext von Inklusion. In: Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (Hrsg.), *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 51-64.
- Graf, Ulrike & Kekeritz, Mirja (2016): Über eine akzeptierende und reflexive Dialogkultur im Lernwerkstattkontext. Wie ein Kind sich in der Perspektive der Lernbegleiter*innen verändert. In: Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (Hrsg.), *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 147-171.
- Gruhn, Annika & Müller-Naendrup, Barbara (2014): „We don't need no education!“ – Hochschullernwerkstätten zwischen Angebot und Nachfrage. In: Hildebrandt, Elke; Peschel, Markus & Weißhaupt, Mark (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 146-159.
- Gruhn, Annika (2016): „Eine Lernwerkstatt für alle = Vorbereitung für eine Schule für alle?!“ – Potenziale von Hochschullernwerkstätten für eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung. In: Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (Hrsg.), *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 33-50.
- Gruhn, Annika & Müller-Naendrup, Barbara (2017): „Theoretische Kreativität“ in Hochschullernwerkstätten – ein Plädoyer. In: Kekeritz, Mirja; Graf, Ulrike; Brenne, Andreas; Fiegert, Monika; Gläser, Eva & Kunze, Ingrid (Hrsg.), *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 100-111.
- Hangartner, Werner (2014): „Praxis“ in der Lernwerkstatt. Lehramtsstudierende der PH St. Gallen berichten. In: Hagstedt, Herbert & Krauth, Ilse Marie (Hrsg.), *Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen*. Frankfurt a. Main: Grundschulverband, 264-276.
- Hagstedt, Herbert (2014): *Lernbegleitung. Herausforderung für die Lehrerbildung von morgen*. In: Hagstedt, Herbert & Krauth, Ilse Marie (Hrsg.), *Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen*. Frankfurt a. Main: Grundschulverband, 220-231.

- Hagstedt, Herbert (2014): Unterrichtsentwicklung braucht anspruchsvolle Lernumgebungen. In: Hildebrandt, Elke; Peschel, Markus & Weißhaupt, Mark (Hrsg.), Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 123-136.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2017): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz und in Abstimmung mit Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 16.02.2017 beschlossen. Online unter: <https://www.hrk.de/themen/studium/qualifikationsrahmen/> (Abrufdatum: 12.07.2019).
- Holub, Barbara (2017): Auf dem Weg zur Lernwerkstatt. Die Forscher/innenwerkstatt der Pädagogischen Hochschule Wien – ein Entwicklungsprojekt. In: Kekeritz, Mirja; Graf Ulrike; Brenne, Andreas; Fiegert, Monika; Gläser, Eva & Kunze, Ingrid (Hrsg.), Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 147-157.
- Jansa, Axel & Kaiser, Lena S. (2019): Hochschullernwerkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen – Eine Verortung zwischen berufsfeldbezogenen Kompetenzen, reflektiertem Theorie-Praxis-Bezug und Möglichkeiten einer eigenständigen Positionierung. In: Baar, Robert; Feindt, Andreas & Trostmann, Sven (Hrsg.), Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 145-156.
- Jochums, Anna-Sophia (2017): Lernwerkstattarbeit mit E-Portfolioeinsatz. Entwicklung der Handlungskompetenzen von Studierenden begleiten. In: Kekeritz, Mirja; Graf, Ulrike; Brenne, Andreas; Fiegert, Monika; Gläser, Eva & Kunze, Ingrid (Hrsg.), Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 158-168.
- Kekeritz, Mirja & Graf, Ulrike (2017): Einleitung. In: Kekeritz, Mirja; Graf, Ulrike; Brenne, Andreas; Fiegert, Monika; Gläser, Eva & Kunze, Ingrid (Hrsg.), Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9-14.
- Kihm, Pascal; Diener, Jenny & Peschel, Markus (2018): Kinder forschen – Wege zur (gemeinsamen) Erkenntnis. In: Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 66-84.
- Müller-Naendrup, Barbara (1997): Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Müller-Naendrup, Barbara (2012): Lernwerkstätten an Hochschulen. Räumliche Botschaften im Rahmen der Lehrerbildung. In: Schröteler v. Brandt, Hildegard; Coelen, Thomas; Zeising, Andreas & Ziesche, Angela (Hrsg.), Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten. Bielefeld: Transcript, 275-284.
- Müller-Naendrup, Barbara (2019): „Ich denk’ – ich tu’ – WIR lösen was!“ – Problem Based Learning in Hochschullernwerkstätten. In: Baar, Robert; Feindt, Andreas & Trostmann, Sven (Hrsg.), Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27-39.
- Peschel, Markus & Kihm, Pascal (2019): Fachliche Kompetenz der Lernbegleitung in Lernwerkstätten. In: Baar, Robert; Feindt, Andreas & Trostmann, Sven (Hrsg.), Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 84-94.
- Rangosch-Schneck, Elisabeth (2017): Nachgefragt: Lernhindernisse und -widerstände in der Lernwerkstattarbeit? Anmerkungen zu spezifischen Herausforderungen für Lernende und Lehrende in Seminarangeboten für (Lehramts-)Studierende. In: Kekeritz, Mirja; Graf, Ulrike; Brenne, Andreas; Fiegert, Monika; Gläser, Eva & Kunze, Ingrid (Hrsg.), Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 201-211.
- Reich, Kersten (2010): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Weinheim & Basel: Beltz.

- Rumpf, Dietlinde (2016): Forschendes Lernen und Forschen lernen in Hochschullernwerkstätten. In: Schude, Sabrina; Bosse, Dorit & Klusmeyer, Jens (Hrsg.), Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule, Wiesbaden: Springer VS, 73-85.
- Rumpf, Dietlinde & Schöps, Miriam (2017): Reflexion als Gegenstand qualitativer Forschung in der Arbeit der Lernwerkstatt Erziehungswissenschaften/Halle. In: Kekeritz, Mirja; Graf, Ulrike; Brenne, Andreas; Fiegert, Monika; Gläser, Eva & Kunze, Ingrid (Hrsg.), Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 85-99.
- Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (2014): Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik. In: Hildebrandt, Elke; Peschel, Markus & Weißhaupt, Mark (Hrsg.), Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 103-122.
- Schneider, Ralf (2016): Vom entdeckenden zum forschenden Lernen. Eine hochschuldidaktische Herausforderung für Lernwerkstätten am Beispiel der Grundschullernwerkstatt/des pädagogischen Labors der Universität Kassel. In: Schude, Sabrina; Bosse, Dorit & Klusmeyer, Jens (Hrsg.), Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule. Wiesbaden: Springer VS, 107-118.
- Schubert, Elke (2003): Hochschullernwerkstätten im Spannungsfeld von Wissenschaft, Praxis und Person. Werkstattkonzepte und ihr Beitrag zur Professionalisierung der Lehrerbildung. Freiburg: projekt verlag.
- Stieve, Claus (2017): Szenischer Raum. Zur Vieldeutigkeit pädagogischer Lernorte. In: Kekeritz, Mirja; Graf, Ulrike; Brenne, Andreas; Fiegert, Monika; Gläser, Eva & Kunze, Ingrid (Hrsg.), Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 171-184.
- Tänzer, Sandra & Mannhaupt, Gerd (2014): An Ideen in der Hochschule ist kein Mangel. Werkstattbericht aus einem interdisziplinären Partizipationsprojekt. In: Hagstedt, Herbert & Krauth, Ilse Marie (Hrsg.), Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen. Frankfurt a. Main: Grundschulverband, 251-263.
- VeLW (Hrsg.) (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW e.V.) zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit, Berlin.
- Wedekind, Hartmut (2013): Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar zu machen. In: Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.), Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 22-29.
- Wedekind, Hartmut & Schmude, Corinna (2016): Inklusion in der (Aus-)Bildung zukünftiger Pädagog*innen. In: Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (Hrsg.), Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 81-105.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Dr. Robert Baar, Professor für Pädagogik und Didaktik der Grundschule und des Elementarbereichs an der Universität Bremen. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Diversitätssensibler Unterricht, Geschlecht und Schule, Professionalisierung von Lehrkräften, Präkonzepte von Kindern, Außerschulische Lernorte.

Verena Bedruna, Studienrätin an der Dietrich-Bonhoeffer-Realschule Neustadt an der Aisch und langjährige Lehrbeauftragte an der FAU Erlangen-Nürnberg

Marcus Berger, wissenschaftlicher Mitarbeiter im QUALITEACH-Teilprojekt „Hochschullernwerkstatt“ an der Erfurt School of Education (ESE) der Universität Erfurt. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: summative Evaluation der Hochschullernwerkstatt Erfurt, didaktische Konzeption verschiedener Lehrveranstaltungen.

Christoph Bierschwale M. Ed., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Bielefeld, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsmedienforschung, E-Learning, Schul- und Unterrichtsforschung, Lehrerbildung.

Dr. Yvonne Decker-Ernst, Akademische Oberrätin und Studiengangsleitung im Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Früher und sukzessiver Zweitspracherwerb, Didaktik der Zwei- und Mehrsprachigkeit, Übergang Kita-Grundschule, Diversity, Kooperation mit Familien.

Dr. Silvia Dell’Anna, Postdoctoral researcher in the field of Inclusive Education at the Free University of Bozen-Bolzano. Her main research focus is about the development of methodologies to evaluate the quality and effectiveness of inclusive school systems.

Enrico Angelo Emili, PhD. Juniorforscher für den wissenschaftlichen disziplinären Bereich Didaktik und Inklusionspädagogik an der Fakultät für Bildungswissenschaften, Freie Universität Bozen, Italien. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: ICT und Inklusive Bildung/Pädagogik.

Dr. Eva-Kristina Franz, Akademische Rätin am Institut für Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Abteilung Grundschulpädagogik, Unterrichtsentwicklung und Professionalisierung; Geschäftsführerin der Didaktischen Werkstatt Sachunterricht; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Didaktische Adaptivität (im Sachunterricht der Grundschule), Professionalisierung & Lehrerbildung im Kontext von Inklusion sowie Lernwerkstattarbeit an Hochschulen.

Prof. Dr. Eva Gläser, Professorin an der Universität Osnabrück, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sachunterricht und seine Didaktik, Politische Bildung und historisches Lernen in der Grundschule, Schülervorstellungen zu sachunterrichtsrelevanten Themen und Digitale Medien und Medienkompetenz.

Prof. Dr. Ulrike Graf, Professorin für Erziehungswissenschaft/Grundschulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Stellv. Sprecherin der Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie der Sektion 13 der DGfE. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Resilienz, Persönlichkeitsbildung in der Lehrer/innen-Bildung und im Unterricht, Glück im pädagogischen Raum, Aufgabenkultur.

Dr. Werner Haußmann, Akademischer Direktor am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Evangelischen Religionsunterrichts der FAU Erlangen-Nürnberg; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Interreligiöses Lernen, Hochschuldidaktische Fragestellungen, Religion und Gesundheit, Schulbuchforschung, Religion & Raum.

Prof. Dr. Elke Hildebrandt, Leiterin der Professur Unterrichts- und Schulkulturen an der Pädagogischen Hochschule FHNW. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Teamteaching, Spiel als Bildungsprozess (Lernwerkstatt SPIEL), Partizipation im Unterricht, Schulleitungshandeln in seiner Bedeutung für Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen

Dr. Jeanette Hoffmann, Professorin an der TU Dresden, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grafisches Erzählen, Literarisches Lernen und Sprachbildung, Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik, Lese- und Mediensozialisation, Interkulturelles Lernen und Mehrsprachigkeit, Empirische Rezeptions-, Unterrichts- und Professionsforschung.

Dr. Magdalena Hollen, Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Osnabrück. Schwerpunkte: Inklusionspädagogik sowie (Hochschul-) Lernwerkstattarbeit

Prof. Dr. Birgit Hoyer, Bereichsleiterin Bildung im Erzbistum Berlin, Schwerpunkte: Qualitätsentwicklung in Schulen, Hochschulen und Erwachsenenbildung, nachhaltige Regional- und Stadtentwicklung, Geschäftsführerin (bis 2019) des Zentrums für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (ZfL) der FAU Erlangen-Nürnberg

berg und Leiterin Lehr:werkstatt, Honorarprofessorin der Philosophisch-Theologischen Hochschule der Jesuiten St. Georgen, Frankfurt a.M.

Prof. Dario Janes, Full Professor of Special and Inclusive Education at the Free University of Bozen-Bolzano. His area of expertise concerns pedagogical approaches and teaching skills to address the needs of students with special educational needs in inclusive schools.

Prof. Dr. Patrick Isele, Professor für Pädagogik der Kindheit an der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Paderborn. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprachdiagnostik, -bildung und -förderung im Kindesalter, Transitionsforschung, Qualitätsmanagement, Bildungsforschung, Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte, Systemische Beratung.

Prof. Dr. Axel Jansa, Hochschule Esslingen.

Prof. Dr. Kaiser, Lena S., Hochschule Emden/Leer Professorin für Kindheitswissenschaften. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kindheitsforschung, Lernwerkstattarbeit und Elementardidaktik, Theorie-Praxis-Verknüpfung in kindheit-spädagogischen Studiengängen sowie Reggio-Pädagogik.

Alexander Kavermann, B.A. Sozialpädagogik, B.A. Bildung, Erziehung, Unterricht Wissenschaftliche Hilfskraft in der Abteilung Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Osnabrück.

Dr. Mareike Kelkel, Koordinatorin des Verbunds der Lernwerkstätten (VdL), der im Rahmen des Projektes SaLUt (Qualitätsoffensive Lehrerbildung) an der Universität des Saarlandes etabliert wurde und wissenschaftliche Mitarbeiterin der Arbeitsgruppe Didaktik der Primarstufe, Sachunterricht.

Pascal Kihm, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität des Saarlandes, Didaktik des Sachunterrichts. Forschungsschwerpunkte: Interaktions-, Aushandlungs- und Kommunikationsprozessen beim Experimentieren im Grundschul-labor für Offenes Experimentieren (GOFEX) und im naturwissenschaftlich orientierten Sachunterricht.

Dr. Eva-Maria Kirschhock, Akademische Oberrätin am Institut für Grundschulforschung, FAU Erlangen-Nürnberg. Arbeitsschwerpunkte: Entwicklungsprozesse im Lesen und Rechtschreiben bei Grundschulkindern; Kooperation Universität – Schule; Digitale Medien im Schriftspracherwerb; Lernwerkstattarbeit und -forschung.

Dr. Brigitte Kottmann, Akademische Oberrätin an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld und dort Leiterin der Lernwerkstatt. Weitere Arbeitsschwerpunkte sind das Schülerhilfeprojekt „Schule für alle“, Integrierte Sonderpädagogik und Sonderpädagogischer Förderbedarf, Bildungsbenachteiligung sowie Umgang mit Heterogenität in der Schule

Dr. Mei-Ling Liu, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Erfurt, am Lehrstuhl Pädagogik und Didaktik des Sachunterrichts. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professions- und Habitusforschung, Hochschul(didaktik)forschung, Internationale Bildungsforschung, Qualitativ-rekonstruktive Forschungsmethoden, Interkulturelle Bildung

Vanessa Macchia, Professorin aggr. und Forscherin für den wissenschaftlichen disziplinären Bereich Didaktik und Inklusionspädagogik an der Fakultät für Bildungswissenschaften, Freie Universität Bozen, Italien. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung/Pädagogik; Inklusive Unterrichtsstrategien und besondere Bildungsbedürfnisse/Special Educational Needs in Kindergarten und Schule; Frühkindliche Bildung und Betreuung (0-7), Inklusive didaktische Unterrichtsmaterialien, Multiprofessionelle Teams, Disability und Social Inclusion, Social Equity, ADHS - Verhaltensauffälligkeiten.

Prof. Dr. Gerd Mannhaupt, Professor für Grundlegung Deutsch an der Universität Erfurt. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schriftspracherwerbsforschung, Lernvoraussetzungen für erfolgreichen Schriftspracherwerb, adaptiver Rechtschreibunterricht in der Grundschule, Lese- und Rechtschreibförderung.

Dr. paed., Dr. phil. Thomas Maschke, Research Fellow am Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität, Studienzentrum Mannheim der Alanus Hochschule (Alfter). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik, Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung, Unterricht in heterogenen Lerngruppen sowie Lernwerkstatt Spiele.

Dr. Barbara Müller-Naendrup, Universität Siegen, ist Akademische Oberrätin und wiss. Leiterin der OASE Lernwerkstatt. Ihre Tätigkeits- und Forschungsschwerpunkte beziehen sich v.a. auf die konzeptionelle Entwicklung von Lernwerkstätten und auf Themenfelder der neuen Lernkultur an Schulen und Hochschulen.

Dr. Kathleen Panitz, Dozentin an der Professur Unterrichts- und Schulkulturen am Institut Kindergarten-/Unterstufe (IKU) der Pädagogischen Hochschule FHNW. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lern- und Bildungsprozesse junger Kinder, kindliches Spiel und Heterogenität.

Prof. Dr. Markus Peschel, Professor für Didaktik der Primarstufe, Schwerpunkt Sachunterricht an der Universität des Saarlandes, Leiter des Grundschullabors für Offenes Experimentieren (GOFEX), Leiter der AG Medien & Digitalisierung der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU), Vorsitzender des Internationalen Netzwerkes der Hochschullernwerkstätten (NeHle e.V.), Fachreferent für «Lernkulturen» im Grundschulverband, MINT-Botschafter des Saarlandes.

PD Dr. Agnes Pfrang, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Kunstpädagogik und Kunstdidaktik der KU Eichstätt-Ingolstadt. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusives Leben und Lernen in der Schule, (Lern-)Atmosphären im Klassenraum, Professionalisierung der Lehrerbildung, Qualitative Forschungsmethoden.

Bärbel Riedmann, Leiterin der Praktikumsämter im Masterstudiengang Bildungswissenschaften für den Primarbereich an der Freien Universität Bozen

D. Dietlinde Rumpf, Dozentin für Fächerübergreifende Grundschuldidaktik am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Universität Halle-Wittenberg, leitet die Lernwerkstatt der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät, die Arbeitsschwerpunkte sind Fächerübergreifendes und Entdeckendes Lernen in Lernwerkstätten und Potenziale von Bewegung/Rhythmik in Lernprozessen von Kindern im Grundschulalter.

M.Ed. Miriam Scheffold, Akademische Mitarbeiterin im Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsungleichheiten, Deutsch als Zweitsprache, Intersektionalität.

Prof. Dr. Corinna Schmude, Professorin für inklusive Pädagogik mit dem Schwerpunkt Kindheitspädagogik u. Familienbildung, Studiengang Erziehung und Bildung in der Kindheit Alice Salomon Hochschule Berlin. Schwerpunkte: Lernwerkstattarbeit, frühe mathematische Bildung, Inklusion, inklusive Pädagogik, mathematische Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte.

Dr. Ralf Schneider, wissenschaftlicher Mitarbeiter des Instituts für Erziehungswissenschaft und Leiter der Grundschulwerkstatt/des pädagogischen Labors der Universität Kassel. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: „Forschendes Lernen“, Hochschuldidaktik und Innovationen in der LehrerInnenbildung, Gestaltung lernförderlicher Lernumgebungen, regionale Schulentwicklung und Professionalisierung.

Miriam Schöps, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für Lehrer*innenbildung an der Martin-Luther-Universität Halle, Leitungsteam der Hochschullernwerkstatt, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: qualitative Bildungsforschung – Lernbegleitung, Materialität des Lernens, Inklusion, Interaktionsforschung – sprachsensibler Fachunterricht.

Dr. Sabrina Schude, ehemalige Mitarbeiterin und Projektleiterin des Projekts Verzahnung der Studienwerkstätten am Zentrum für Lehrerbildung und Mitgründerin der übergreifenden Lernwerkstatt Lehramt an der Universität Kassel. Forschungsschwerpunkte: Studien- und Lernwerkstätten, selbstreguliertes Lernen, Leistungsängstlichkeit.

Dr. Hendrikje Schulze, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im QUALITEACH-Teilprojekt „Hochschullernwerkstatt“ an der Erfurt School of Education (ESE) der Universität Erfurt. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer in und durch Hochschullernwerkstätten, Interdisziplinäre Schreibforschung, Prozessorientierte Schreibdidaktik, Reflexions- und Beratungsformate im Wissenschaftskontext.

Dr. phil. Susanne Schumacher, Juniorforscherin an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen. Aktuelle Forschungsschwerpunkte: Gestaltung komplexer multimedialer Lehr-/Lernumgebungen im Kontext der (Hoch)Schulentwicklung, Transitionsprozesse, Bildungsgangentwicklung und -begleitung.

Prof. Dr. Ulrike Stadler-Altman, Ordinaria für Allgemeine Didaktik/Schulpädagogik an der Freien Universität Bozen, wissenschaftliche Direktorin der EduSpace Lernwerkstatt. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Empirische Schul- und Unterrichtsforschung, Lernumgebungen – Learning Environment, Professionsforschung: Lehrerinnen und Lehrer, Kooperativer Theorie-Praxis-Transfer, Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft.

Prof. Dr. Sandra Tänzer, Professorin für Pädagogik und Didaktik des Sachunterrichts an der Universität Erfurt. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik des Sachunterrichts, insbesondere Planung von Sachunterricht, Professionalisierung in der Lehrerbildung, Hochschuldidaktische Lehr-Lernformen (Lernwerkstatt), Disziplinäre Entwicklungen im Sachunterricht seit 1970 mit Schwerpunkt auf die ehemalige DDR und Transformationsprozesse nach 1990.

Franziska Trefzer, Studentin des Lehramts für Grundschulen an der FAU Erlangen-Nürnberg mit Hauptfach Evangelische Theologie.

Jun.-Prof. Dr. Marcel Veber leitet den Arbeitsbereich Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Inklusion aus sonderpädagogischer Perspektive an der Universität Osnabrück. Schwerpunkte: Forschendes Lernen, Lernwerkstattarbeit, Inklusive Fachdidaktik sowie inklusive Lehrerinnen- & Lehrerbildung.

Michaela Vogt, Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Theorie und Geschichte der inklusiven Pädagogik an der Universität Bielefeld, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungshistorische und international-vergleichende Perspektiven auf Inklusion, Schul- und Unterrichtsforschung.

Prof. i.R. Dr. Hartmut Wedekind, wissenschaftlicher Leiter des Kinderforscher* Zentrums HELLEUM, Alice Salomon Hochschule Berlin, Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: frühe naturwissenschaftlich-technische Bildung im Kontext von Lernwerkstätten; Förderung von Begabungen (u.a. handwerkliche und technische Begabungen) im NaWi-Campus HELLEUM.

Mark Weißhaupt, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Professur für Unterrichts- und Schulkulturen an der PH FHNW und Verantwortlicher der Lernwerkstatt SPIEL. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Spiel in Gesellschaft und Bildung, Interaktion und Identitätswandel in Spiellernprozessen sowie Rollen- und Generationenforschung

Dr. Dr. Werner Wiater, Universitätsprofessor, von 1987-2015 Lehrstuhlinhaber für Schulpädagogik an der Universität Augsburg, Gründer der Lernwerkstatt an der Universität Augsburg und als Auslandsprofessor an der Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Freien Universität Bozen, zahlreiche Publikationen und Forschungsberichte zur Schulpädagogik, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsforschung, Bildungsgeschichte, Hermeneutische Bildungsforschung, Schulbuch- und Medienforschung.

Cindy Winkelmann, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Erfurt, am Lehrstuhl Pädagogik und Didaktik des Sachunterrichts.

Mag. Gerda Winkler, MSc, Leiterin der Universitätsbibliothek Bozen.

Entlang der Handlungsformen Spielen, Lernen und Arbeiten werden unterschiedlichste Formen der Kooperation und Kollaboration in und zwischen Lernwerkstätten diskutiert und Forschungsansätze, sowie Facetten der pädagogischen Lernwerkstattarbeit beschrieben. Dabei wird deutlich, dass Spielen ohne Lernen und Arbeiten, Lernen ohne Spiel und Arbeit und Arbeiten ohne Spielen und Lernen nicht zu denken ist. So wird eine Monokultur des Spielens, Lernens und Arbeitens überwunden und eine wechselseitige Bedingtheit im pädagogischen Handeln sichtbar.

Lernwerkstätten sind zudem die Orte an und in denen u.a. das am Werk sein bzw. das Tätigsein, der Diskurs und die Reflexion in Lern-, Arbeits- und Spielsituationen im Mittelpunkt stehen und in denen aus einer vielleicht pragmatisch verstandenen Kooperation eine am Gegenstand anknüpfende Kollaboration werden kann.

Die Reihe „Lernen und Studieren in Lernwerkstätten – Impulse für Theorie und Praxis“ wird herausgegeben von Markus Peschel, Eva-Kristina Franz, Johannes Gunzenreiner, Barbara Müller-Naendrup und Hartmut Wedekind.

Die Herausgeber*innen

Ulrike Stadler-Altmann, Prof. Dr., ist Ordinaria für Allgemeine Didaktik/Schulpädagogik unibz, wissenschaftliche Leiterin der EduSpace Lernwerkstatt.

Susanne Schumacher, Dr. phil., ist Juniorforscherin im Arbeitsbereich Allgemeine Didaktik unibz, Mitarbeiterin in der EduSpace Lernwerkstatt mit dem Schwerpunkt Gestaltung komplexer multimedialer Lehr-Lernumgebungen.

Enrico Angelo Emili, Dr., ist Juniorforscher im Arbeitsbereich Allgemeine Didaktik unibz, Mitarbeiter in der EduSpace Lernwerkstatt mit dem Schwerpunkt Inklusion.

Elisabeth Dalla Torre, ist abgeordnete Lehrkraft und Lernbegleiterin in der EduSpace Lernwerkstatt unibz.

978-3-7815-2357-9



9 783781 523579