

Abstracts – Internationale Hochschullernwerkstätten, Brixen 2019

Keynotes

Dario Inaes, Werkstatt, autodeterminazione, metacognizione e processi inclusivi

I laboratori, e più in generale tutte le varie attività didattiche e formative attive e orientate alla costruzione di prodotti visibili, sono contesti di pensiero e relazione che si fondano su ampi spazi di libertà, possibilità di scelta, attivazione autonoma in vari gradi di apertura. Questi contesti sono le condizioni ideali per una didattica inclusiva, che si fonda sulla realizzazione di tutte quelle forme di differenziazione in grado di offrire percorsi e attività individualizzate e personalizzate. Contesti laboratoriali, uniti a vari gradi di didattica aperta (Offener Unterricht), consentono di implementare progettazioni plurali e multiformi, come indicato dall'Universal Design for Learning o dalla prospettiva di Tomlinson che altrimenti, in contesti di didattica tradizionale, rimarrebbero incompiuti. Attività laboratoriali ad alto livello di scelta, autodeterminazione e autonomia richiedono agli alunni/e buone competenze nella conoscenza di sé e in vari livelli di autoregolazione metacognitiva: questo aspetto sarà uno dei punti chiave affrontati nell'intervento al convegno.

Peter Barrett, The Impact of the Physical Environment on Learning

In this presentation, Professor Peter Barrett will highlight the main features of the HEAD study (Holistic Evidence and Design) that for their first time isolated the impact of the characteristics of the physical educational space on the learning progress of children. This resulted in the Clever Classrooms report with advice for educationalists and designers all within a radically expanded model of what should be considered - namely the SIN model (stimulation, individualisation and naturalness). In addition, some case study examples will be given of how the results have been applied in the UK and internationally.

Werner Wiater, Lernwerkstätten in Zeiten des digitalen Lernens

Nach Klärung des Begriffs "digitales Lernen" werde ich auf die Besonderheiten dieser Lernweise eingehen, die für das Lernen von Kindern und Jugendlichen in der Schule dominant geworden ist bzw. werden wird. Hardware, Software und Lehr-Lernmethodik ändern sich dadurch fundamental und nachhaltig. Dieses Lernen ermöglicht eine Individualisierung in bisher nicht gekannter Präzision, ist datenbasiert (vgl. Big Data und Deep Learning) und erlaubt Schüler-Selbstständigkeit und die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse unter Nutzung von Mensch-Maschine-Interaktionen (vgl. Humanoide Roboter). Bei genauerer Hinsicht zeigen sich aber auch Defizite. Das digitale Lernen hat seinen Schwerpunkt beim Kognitiven, ist für den Schüler/die Schülerin ein fremdgesteuertes Lernen und hat maschinell oder durch die Software-Entwickler Inhalte vorentschieden, was bisher Aufgabe von (staatlich erlassenen) Curricula war. Diese Defizite (um nur einige zu nennen) machen für die Schule andere Lernaspekte notwendig. Und hier können Lernwerkstätten einen kompensierenden und komplementären Beitrag leisten. Für sie ist nämlich emotionales, soziales und praktisches Lernen bedeutsam, sie ermöglichen Kreativität und Neues auszuprobieren, Inhalte diskursiv zu erarbeiten und auf ihren Sinn zu befragen, Werte im praktischen Tun und gemeinsamen Arbeiten kennenzulernen und in ihrer Bedeutung zu erfahren.

Vorträge

Marcus Berger, Meiling Liu, Wie wirkt sich das Lernen in einer Hochschullernwerkstatt auf Professionalisierungsprozesse von Lehramtsstudierenden aus – Erste Ergebnisse aus der evaluativen Begleitforschung

An der Universität Erfurt wird derzeit das BMBF-geförderte Projekt „Hochschullernwerkstatt“ im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung durchgeführt. Es gilt, in einem eng verzahnten Prozess von Erprobung und Optimierung vor dem Hintergrund formativer und summativer Evaluationen die Lernwerkstattarbeit zu einem fest verankerten Strukturelement in der Ausbildung der Lehramtsstudierenden an der Universität Erfurt zu machen und ihre Wirkungen auf die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden empirisch zu ermitteln. Die Wirkungsforschung folgt einem mixed-method-Design, das qualitative und quantitative Verfahren kombiniert. Um die Effekte der Lernwerkstatt im Vergleich mit anderen hochschuldidaktischen Settings abschätzen zu können, werden in einem quasiexperimentellen Versuchs-Kontrollgruppendesign Wirkungen der Lernwerkstattdidaktik auf das Lernen der Studierenden, insbesondere deren Kompetenzentwicklung und deren Professionsverständnis ermittelt. Die untersuchten Lernwerkstattseminare zeichnen sich durch Problemorientierung im Sinne des Problem-Based-Learnings (Weber 2007) sowie durch die Anregung von Gruppenlernprozessen im Verständnis kooperativer und kollaborativer Lernphasen aus. Zur Erfassung der Wirkungen wurde unter anderem ein quantitatives Grundinstrument erstellt, welches sich im Bereich träger psychometrischer Konstrukte auf die Bereiche Selbstwirksamkeit (Schwarzer & Jerusalem 1999) und Überzeugungen zum Lehren und Lernen (Schlichter 2012) bezieht. Als dynamische, also kurzfristige Veränderungsprozesse werden Wirkungen auf performativer (deklaratives und prozedurales Wissen) Ebene erforscht. Auf formativer Ebene werden in drei Wellen Leitfadeninterviews mit Seminarteilnehmer*innen erhoben und die Daten bezüglich der o.g. Konstrukte mittels der dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2010) ausgewertet. Im Vortrag werden das Design der Studie und erste Ergebnisse aus den quantitativen und qualitativen Daten vorgestellt.

Bohnsack, R. (2010) (Hrsg.): Dokumentarische Evaluationsforschung: Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen & Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.

Schlichter, N. (2012). Lehrerüberzeugungen zum Lehren und Lernen. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen. Göttingen.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (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, A. (2007): Problem-Based Learning. Ein Handbuch für Ausbildung auf der Sekundarstufe 2 und der Tertiärstufe. Bern: hep.

**Yvonne Decker-Ernst, Eva-Kristina Franz, Gudrun Schönknecht, Sache-Sprache-Kultur:
Entwicklung von Lernangeboten für sprach- und kultursensibles Sachlernen an der
Schnittstelle von Kindheits- und Grundschulpädagogik**

Ziel sprachsensibler Lernangebote ist es nicht nur die fachspezifischen, sondern auch die sprachlichen Lerngelegenheiten für alle Lernenden frucht- und nutzbar zu machen (Riebling, 2013). Ausgangspunkt sprachsensibler Lernangebote ist die Erfassung von (sprachlichem) Vorwissen und der individuellen Präkonzepte der Kinder. Davon ausgehend werden Lehr- und Lernprozesse systematisch geplant und fachliche Inhalte schrittweise mit individuell angemessener sprachlicher Unterstützung erarbeitet. Für diese zielgerichtete Erarbeitung kommt zum einen dem reflektierten, adressatengerechten sprachlichen Input der Fach- und Lehrkräfte hohe Bedeutung zu. Zum anderen gilt es die sprachliche Angemessenheit von Lehr-Lern-Materialien erfassen, einschätzen und an den kulturellen und sprachlichen Hintergrund der Lernenden anpassen zu können (Fuchs et al., 2015).

Eine solche Analyse von Lehr- und Lernmaterialien bezüglich sprachlicher und kultureller Sensibilität steht im Fokus des vorliegenden kooperativen Projekts der Kindheits- und Grundschulpädagogik in der Didaktischen Werkstatt Gesundheit, Kindheit, Lebenswelt der Pädagogischen Hochschule Freiburg: Studierende beider Studiengänge erhalten im Rahmen der Werkstattarbeit zunächst theoretische Hintergrundinformationen zu Alltags-, Bildungs- und Fachsprache, damit verbundenen Erwerbshürden, unterschiedlichen Kulturbegriffen sowie zu Perspektiven des Sachthemas. Im Anschluss analysieren sie kriteriengeleitet (erweitertes ISAF-Kriterienraster; Caspari et al., 2017) die Angemessenheit und Qualität ausgewählter Lehr-Lern-Materialien und lernen Methoden zum sprachsensiblen Unterricht kennen. Auf Grundlage dieser Kenntnisse und der Analyseergebnisse entwickeln sie die vorhandenen Lehr-Lern-Materialien weiter und planen sprachensible Lernangebote zu einem Themenbereich. Ihren eigenen Lernprozess dokumentieren und reflektieren die Studierenden in Lerntagebüchern und Berichten. Diese werden, in Kombination mit einem Bogen zur Selbsteinschätzung, den die Studierenden zu Beginn und am Ende der Lehrveranstaltung bearbeiten, qualitativ und quantitativ ausgewertet.

Die entwickelten Lehr-Lern-Materialien werden dauerhaft in der Didaktischen Werkstatt zur Verfügung gestellt. Geplant ist, dass diese zu einem späteren Zeitpunkt auch von Kindern im Rahmen einer Kinderwerkstatt erprobt werden können. Eine Dokumentation und Auswertung des Projekts findet zudem im Rahmen verschiedener Bachelorarbeiten statt.

Im Vortrag werden wir neben der Vorstellung der Projektkonzeption auch erste Einblicke in das Kooperationsseminar und seinen Verlauf gegeben.

Caspari, D.; Andreas, T.; Schallenberg, J.; Shure, V. & Sieberkrob, M. (2017). Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach (isaf). Online verfügbar unter: <https://www.sprachen-bildenchancen.de/index.php/sprachbildende-materialien> [20.10.2018]

Fuchs, E.; Hofer, M.; Mulley, U. (2015): Sprachsensibler Unterricht in der Grundschule. Fokus: Sachunterricht. Graz: Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Praxisreihe, 24).

Riebling, L. (2013). Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität. Münster: Waxmann.

**Eva Gläser, Spielen, Lernen und Arbeiten – historisches Lernen
in Hochschullernwerkstätten**

Das historische Lernen bzw. die historische Perspektive ist ein Schwerpunkt in der Ausbildung von angehenden Sachunterrichtslehrenden an der Universität Osnabrück. Die Seminare im Bachelor- und Masterstudium finden überwiegend in der "Didaktischen Lern- und Forschungswerkstatt Sachunterricht" (DWS) statt. In diesen Räumen können die Studierenden gemeinsam an einem Thema arbeiten, ihre Arbeitsprozesse kontinuierlich fortsetzen und ihre Ergebnisse anderen Studierenden präsentieren.

Aus sachunterrichtsdidaktischer und geschichtsdidaktischer Perspektive soll in dem Vortrag theoretisch fundiert diskutiert werden, welche Bedeutungen Spielen, Lernen und Arbeiten für das historische Lernen von Studierenden, aber auch von Grundschulkindern haben. Daran anknüpfend wird aufgezeigt, welche grundlegenden Ziele dem gemeinsamen Lernen und Arbeiten bzw. auch Spielen zugrunde liegen, wenn der Fokus auf das historische Lernen gelegt wird. Was ist das Gemeinsame, das Studierenden beim historischen Lernen erfahrbar werden sollte? Was wurde hierbei kooperierend erarbeitet und gelernt? Was wurde unter einer Fragestellung, einer Zielsetzung gemeinsam erkundet und dokumentiert? Welche grundlegenden Zielsetzungen sollten hierbei verfolgt werden?

Am Beispiel eines Masterseminars sollen diese Fragen beantwortet werden, indem einzelne Arbeitsschritte der Seminargruppe im Verlauf des Semesters bis zur gemeinsamen Präsentation am Ende vorgestellt und reflektiert werden.

**Nikola Götzl & Marcel Veber, Erwartungen an gemeinsames Spielen-Lernen-Arbeiten
in einer Lernwerkstatt – ein empirischer Blick auf Kooperation und Kollaboration
an der Schnittstelle von Profession und Disziplin**

Mit Lernwerkstattarbeit im Hochschulkontext wird u.a. die Erwartung verbunden, eine Schnittstelle zwischen der Disziplin Erziehungswissenschaft sowie der Profession Pädagogik zu bilden. Dazu sind vielfältige – auch räumliche – Begegnungsorte konzeptioniert, realisiert und evaluiert worden. Damit sowohl Kollaborations- als auch Kooperationsprozesse zwischen Professions- und Disziplin-Ebene (zur Vertiefung: Grummt & Veber, 2018 i.E.) initiiert oder fortgesetzt werden können, sind Erwartungen beider Seiten bezogen auf gemeinsames Spielen-Lernen-Arbeiten zu explizieren. Mittels einer solchen Explikation wird ermöglicht, die Profession-Disziplin-Verbindung hochschuldidaktisch zu rahmen; d.h. es werden Formate (weiter)entwickelt, die dazu beitragen die reflexive Anschlussfähigkeit von Theorie und Praxis zu sichern. Doch hier besteht ein Forschungsdesiderat: Welche Erwartungen im Rahmen der Werkstattarbeit Wissenschaftler*innen und Pädagog*innen aus schulischer Praxis wechselseitig aneinanderstellen, wurde bislang nicht erhoben. Noch deutlicher wird diese Forschungslücke, wenn Disziplin und Profession räumlich miteinander verbunden sind. Genau dies trifft am Hochschulstandort Osnabrück auf die Lernwerkstatt Inklusion zu, die räumlich in einer Grundschule angesiedelt ist*. Daher soll anhand des spezifischen Falls folgender(n) Frage(n) nachgegangen werden:

Welche Erwartungen auf Disziplin- wie auf Professionsebene werden an Kollaborations- wie auch Kooperationsprozesse des gemeinsamen Spielen-Lernen-Arbeitens gestellt? Die Beantwortung dieser Frage soll anhand der Disziplin-Profession-Verbindung sowie möglicher Implikationen für die Gestaltung der Lernwerkstattarbeit expliziert werden.

Theoretisches Fundament ist der berufsbiografische Ansatz (Terhart, 2011, S. 208–209); ausgerichtet wird dieses Fundament auf den Kontext von Spielen-Lernen-Arbeiten im Begegnungsraum Lernwerkstatt. Weiterer Bezugspunkt ist das Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten e.V. (VeLW 2009), in dem Qualitätsmerkmale von „Lernwerkstatt“ und „Lernwerkstattarbeit“ entwickelt sowie die Rollenzuweisung lehr- als auch lernseits präzisiert werden. Das Positionspapier dient angepasst als Folie zur Operationalisierung des forschungsleitenden Anliegens sowohl im Hinblick auf die zu explizierende Erwartungshaltung bezüglich des gemeinsamen Spielens, Lernens und Arbeitens als auch hinsichtlich der Entwicklung neuer Kollaborations- und Kooperationsmöglichkeiten.

Der Fragestellung wird sich auf methodologischer Ebene qualitativ genähert, wobei subsumtionslogische wie auch rekonstruktive Methoden auf der Designebene trianguliert werden. Zentrales Erhebungsinstrument sind Leitfadeninterviews mit Vertreter*innen der Professionsebene, Lehrer*innen der kooperierenden Schule. Zur Leitfadenerstellung wird das sog. ‚SPSS-Verfahren‘ nach Helfferich (2011, S. 182) angewendet, wobei das interdisziplinäre universitäre Lernwerkstattteam in dieses kommunikativ-rekonstruktive Verfahren eingebunden wird; somit wird an dieser Stelle die Disziplinperspektive mit aufgenommen. Die Auswertung der Interviews erfolgt subsumtionslogisch entlang der vorab gewonnenen Leitfadencategorien mittels einer strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2016). Eine kommunikative Validierung sowie eine Einordnung der gewonnenen Ergebnisse erfolgt abschließend sowohl mit den bereits in den Forschungsprozess involvierten Vertreter*innen der Disziplin- wie auch der Professionsebene. Anhand bereits publizierter Forschungsergebnisse (u.a. Fiegert & Kunze, 2017) erfolgt eine theoretische Rückkopplung.

Die an diesem exemplarischen Fall gewonnenen Ergebnisse deuten auf zwei Ebenen Diskussionsanlässe an: Zunächst tritt die Diskrepanz zwischen den unterschiedlichen Systemen und die jeweilige Fremdheit zwischen schulischer und universitärer Seite deutlicher zu Tage als im alltäglichen Kollaborations- und Kooperationsprozess. Zudem werden gerade im Rahmen einer Hochschullernwerkstattarbeit, die im schulischen Kontext (auch räumlich) angesiedelt ist, die Diskrepanzen zwischen differenten Kulturen, Strukturen und Praktiken – um die Terminologie des Index für Inklusion aufzugreifen (Booth & Ainscow, 2017) – der jeweiligen Systeme deutlich(er). Hier wäre es notwendig, bspw. mit dem Index für Inklusion (zur Inspiration: Boban & Hinz, 2016) eine gemeinsame Arbeitsbasis disziplin- wie auch professionsseits wechselseitig zu operationalisieren.

In einem abschließenden Ausblick werden die Ergebnisse auf den aktuellen Lernwerkstatt-Diskurs übertragen und Anschlussforschung skizziert, die den institutionellen und personellen Kooperations- und Kollaborationsprozess des gemeinsamen Spielens-Lernens-Arbeitens in einer Hochschullernwerkstatt spezifiziert und direkte Anschlussmöglichkeiten zwischen Disziplin und Profession aufzeigt.

* <https://www.uni-osnabrueck.de/?id=9882>

- Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.). (2016). Arbeit mit dem Index für Inklusion. Entwicklungen in weiterführenden Schulen und in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017). Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Herausgegeben von Bruno Achermann, Donja Amirpur, Maria-Luise Braunsteiner, Heidrun Demo, Elisabeth Plate und Andrea Platte. Weinheim: Beltz.
- Fiegert, M. & Kunze, I. (2017). Forschungswerkstätten in der Lehrerbildung: Theoretischer Anspruch und praktische Umsetzung - aufgezeigt am Beispiel der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung. In M. Kekeritz, U. Graf, A. Brenne, M. Fiegert, E. Gläser & I. Kunze (Hrsg.), Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung (S. 27–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius.
- Grummt, M. & Veber, M. (2018 i.E.). Kasuistische Analyse von Unterrichtsreflexionen. Ein neues Konzept der reflexionsorientierten, kasuistischen Lehrer_innenbildung in der Diskussion. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), Kasuistik - Lehrer_innenbildung - Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helferich, C. (2011). Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kuckartz, U. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (3. Aufl.): Beltz Verlagsgruppe.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), Pädagogische Professionalität (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft. 57, S. 202–224). Weinheim u.a.: Beltz. Verfügbar unter <http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7095>; <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-70958>
- Vorstand des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. (Hrsg.) (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Bad Urach. Online unter: <http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf> (Abrufdatum: 18.10.2018).

Jeanette Hoffmann/Franziska Herrmann, Spielen, Lernen, Arbeiten und Forschen in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule der TU Dresden

Das Spiel als elementare Form des menschlichen Seins, als anthropologische Konstante (Stenger 2013), ist zentral für kindliche Lernprozesse, so auch beim Spracherwerb oder in der Lese- und Mediensozialisation. Im Prozess des Spielens ermöglicht die Imagination, neue, mögliche Welten zu erzeugen und sich darin spielend zu erproben (Wulf 2014). Das Fiktionsspiel, das Rollenspiel und das Sprachspiel (Andresen 2014) sind dabei unterschiedliche Formen der Aneignung von Selbst und Welt.

In der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule der TU Dresden (LuFo) ist eine Lernlandschaft arrangiert, die Grundschulkindern Raum für spielerische Lernprozesse u.a. im Bereich des (Schrift-) Sprach- und Literaturerwerbs bietet. Gleichzeitig eröffnet die LuFo Studierenden Möglichkeiten des forschenden Lernens (Huber 2013). Im Rahmen von Werkstattseminaren – etwa zum Erzählen zu textlosen Bilderbüchern oder zum Kreativen Schreiben – waren Kindergarten- und Grundschulkind in die LuFo eingeladen, um mit Studierenden gemeinsam spielerische Ausdrucksformen im Zusammenhang mit Schrift und Literatur zu erleben. Dieser Besuch bot Studierenden Gelegenheiten, kindliche Lernprozesse zu beobachten, zu erforschen und zu reflektieren.

Im Vortrag werden sowohl die spielerischen Arbeitsprozesse der Kinder als auch die forschenden Lernprozesse der Studierenden in den Blick genommen. Nach einer Ausdifferenzierung von theoretischen Bezügen und Spannungsfeldern zwischen Spielen, Arbeiten, Lernen und Forschen werden die LuFo und die Konzepte der (didaktischen) Forschungswerkstätten kurz vorgestellt. Im Zentrum stehen dann empirische Analysen von Szenen zum spielenden Arbeiten von Kindern und zum forschenden Lernen von Studierenden. Ein Ausblick zur Bedeutung von Spiel und Imagination rundet den Beitrag ab.

Andresen, Helga (2014): Spielentwicklung und Spracherwerb. Fiktionsspiel – Rollenspiel – Sprachspiel. In: SAL-Bulletin, 2014, H. 152, S. 5–18.

Huber, Ludwig (2013): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, Ludwig/Hellmer, Julia/Schneider, Friederike (Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. 2. Auflage. Bielefeld: UVW, S. 9–35.

Stenger, Ursula (2013): Spiel als anthropologische Konstante. In: Kulturelle Bildung Online 2013, S. 1–7. (<https://www.kubi-online.de/artikel/spiel-anthropologische-konstante>) [letzter Zugriff am 06.10.2018].

Wulf, Christoph (2014): Bilder des Menschen. Imaginäre und performative Grundlagen der Kultur. Bielefeld: transcript.

Magdalena Hollen, Lernwerkstatt – Inklusion: Der „Multiplikationsraum“ als konzeptionelle Ausrichtung

Lernwerkstätten an Hochschulen sind inzwischen keine Neuheit mehr, wenngleich ihnen nach wie vor ein innovativer Charakter (Rumpf 2016: 73) sowie ein innovatives Potenzial (Franz 2013:148) zugestanden werden. Das Innovative stellt dabei nach wie vor die Verzahnung von Theorie und Praxis der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, im Sinne „alternativer Formen der traditionellen Lernkultur“ (Wedekind 2013: 22) dar und dies mit der Übertragung einer aktiven Rolle sowohl an die Lernenden als auch an die Lehrenden. Besonders die Möglichkeit der Vergegenständlichung in Form eines konkret fassbaren, möglicherweise auch selbst produzierten (Gesprächs-) Gegenstandes (Kossolapow 2003), erschließt neue Erkenntnisse, eröffnet neue Perspektiven und inspiriert zu neuen Fragen.

Mit der Verpflichtung zur Inklusion sehen sich auch viele Hochschullehrende aller Bereiche der Lehramtsausbildung mit einer für sie bis dato unbekanntem Herausforderung konfrontiert, insbesondere an Universitäten ohne sonderpädagogische Historie (Hollen 2018) und einer Interpretation von Sonderpädagogik in inklusiven Zeiten als „Service-Leistung“ (Reiser 1998). D.h. nicht nur Studierende und Lehrkräfte aus der Schulpraxis, sondern auch Hochschullehrende verbindet die „Neugier und die Suche nach Antworten auf eigene Fragen“, die sie „miteinander in der Lernwerkstatt [zu] teilen“ (Rumpf 2016: 74) und der sie auch forschend nachgehen können.

Als „Orte der gemeinsamen Qualifikation“ (Franz 2016: 88), bieten Hochschullernwerkstätten zukünftig auch Hochschullehrenden einen Raum der Qualifizierung, in dem sowohl die eigene professionelle Kompetenz als auch die der Studierenden erweitert werden können.

Ein solches Ziel verfolgt die Lernwerkstatt Inklusion an der Universität Osnabrück und betrachtet sich hier als Multiplikationsraum. Über den Weg der Vergegenständlichung bietet die Lernwerkstatt Inklusion den Raum für gestaltete Interaktionen (Kossolapow 2003) zwischen den unterschiedlichsten Akteursgruppen: Studierende aller Schulformen, Hochschullehrende unterschiedlicher Fächer,

Expertinnen und Experten vielfältiger Professionen, Lehrkräfte aus allen Bereichen der schulischen Praxis. Diese Vielfalt an gestalteten und gestaltenden Interaktionen impliziert und intendiert eine Multiplikation von Wissen und Fragen, von Erkenntnissen und Kompetenzen und von kreativen Lösungen zu Herausforderungen im Kontext von Inklusion. Insbesondere die Vergegenständlichung im Lehr-Lernprozess, in der Prozess und Produkt zusammenfließen, kann einen wesentlichen Beitrag zu Reflexivität und Professionalität beisteuern. Welche Chancen für weitere multiprofessionelle Kooperationen und multidisziplinäre Forschung die Lernwerkstatt Inklusion der Universität Osnabrück als Multiplikationsraum bietet, wird mit einem konkreten Qualifikationsangebot für (primär in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung tätigen) Hochschullehrende zum Thema Inklusion erprobt.

Franz, Eva-Kristina (2013): Lernwerkstattarbeit – mögliche Wirkungen einer hochschuldidaktischen Rahmung. In: Coelen H., Müller-Naendrup B. (Hrsg.) Studieren in Lernwerkstätten. Springer VS, Wiesbaden; S. 141-150

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 S., Bosse D., Klusmeyer J. (Hrsg.) Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Springer VS, Wiesbaden; S. 87-106

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. <https://repositorium.ub.uni-osnabrueck.de/handle/urn:nbn:de:gbv:700-2018070555>

Kossolapow, Line (2003): Kunsttherapie als gestaltete Interaktion: Theorie-Methode-Praxis. Lit: Münster

Reiser, Helmut (1998): Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfs- bzw. Sonderschullehrerinnen. Zeitschrift für Heilpädagogik, 49 (2), S. 46–54

Rumpf, Dietlinde 2016: Forschendes Lernen und Forschen lernen in Hochschullernwerkstätten. In: Schude S., Bosse D., Klusmeyer J. (Hrsg.) Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Springer VS, Wiesbaden; S. 73-85

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.) (2013): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung; Springer VS, Wiesbaden; S. 21 -29

Pascal Kihm, Markus Peschel, Experimentieren als soziale Interaktion – Aushandlungsprozesse in Lernwerkstätten

Der Begriff „experimentieren“ ist vielfältig besetzt, weshalb eine Aussage darüber, was „das Experimentieren“ umfasst, kaum möglich scheint. Beim Experimentieren kommunizieren, kooperieren und interagieren verschiedene Akteur*innen – in Auseinandersetzung mit einem Phänomen. Nach Kihm und Peschel (2017) lässt sich Experimentieren in einem Dreieck mit folgenden Eckpunkten verorten (vgl. dazu auch Hofstein & Lunetta 2004; Schmude & Wedekind 2018):

- 1) Schüler*innen experimentieren (z.B. in einer Lernwerkstatt) – mit Peers oder alleine.
- 2) Pädagogisch-didaktisch begleitet wird diese Auseinandersetzung von Pädagog*innen (z.B. Lehrpersonen, Betreuer*innen der LWS/eines außerschulischen Lernortes usw.)
- 3) Beim Experimentieren setzen die Schüler*innen sich mit einem Phänomen auseinander.

Aufgaben(formate) sind Mittler in diesem Aushandlungsprozess zwischen Schüler*innen, Pädagog*innen, Experimentier- bzw. Lernprozess und Phänomen, was sich wie folgt darstellt:

Für einen Experimentierprozess im Sachunterricht stellt die Aufgaben üblicherweise die Lehrperson, in LWS hingegen eine Lernbegleitung der LWS (vgl. Tänzer & Lauterbach 2010; Schmude & Wedekind 2018). Dabei stellt sich u.E. die Frage, wie Aufgaben, Aufgabenformate, Aufgabenstellungen, Interventionen und Lernbegleitungsmaßnahmen mit den Entscheidungsmöglichkeiten, dem Freiheitsgrad und der (sozialen) Interaktion beim Experimentieren zusammenhängen bzw. sich gegenseitig beeinflussen.

Der Vortrag konzeptualisiert „experimentieren“ als soziale Interaktion und analysiert – anhand von qualitativen Daten – Aushandlungsprozesse zwischen Lernenden und Lehrenden in einer (Hochschul-) Lernwerkstatt (LWS).

Hofstein, Avi & Lunetta, Vincent (2004): The laboratory in science education: Foundations for the twenty-first century. In: Science Education 88, 1, 28-54.

Kihm, Pascal & Peschel, Markus (2017): Interaktion und Kommunikation beim Experimentieren von Kindern – Eine Untersuchung über interaktions- und kommunikationsförderliche Aufgabenformate. In M. Peschel & Carle, Ursula (Hrsg.): Forschung für die Praxis. Frankfurt am Main: Grundschulverband e.V., 66–80.

Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (2018): Von der Sache aus denken und pädagogisch handeln. In M. Peschel &

M. Kelkel (Hrsg.): Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten. Lernen & Studieren in Lernwerkstätten – Impulse für Theorie und Praxis einer innovativen Lehrerbildung. Bad Heilbrunn:

Klinkhardt, 35-51. Tänzer, Sandra & Lauterbach, Roland (Hrsg.) (2010): Sachunterricht begründet planen. Bedingungen, Entscheidungen, Modelle. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Eva-Maria Kirschhock, Forschendes Lernen im Studium - und Lernen, das das forschende Lernen bei Grundschulkindern zu initiieren?

Das Institut für Grundschulforschung Nürnberg besitzt eine Lernwerkstatt für Studierende, die auch für alle drei Phasen der Lehrerbildung Workshop-Angebote bietet. Dieser niedrigschwellige Zugang wird genutzt, stärkt aber zu wenig die Kompetenzen des „Forschenden Lernens“, die darauf abzielen, aktiv einen Lern- und Forschungszyklus zu durchlaufen. Es „zeichnet sich von anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess des Forschungsvorhabens...in seinen wesentlichen Phasen, von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“ (Huber 2014, 25). Will man dies den Studierenden ermöglichen und zugleich auch Gelegenheiten im Sinne Karin Ernsts (1993, 18) schaffen, dass Erwachsene selbst aktiv, forschend, entdeckend lernen müssen, um mit Kindern auf andere Weise Schule machen zu können, dann ist dies im Rahmen eines Seminars ein ambitionierter Versuch. Umgesetzt wird das Konzept, indem die Studierenden ein Seminar „Forschendes Lernen“ mit fachlichem Schwerpunkt entweder im naturwissenschaftlichen Bereich oder im schriftsprachlichen Bereich belegen. Die Studierenden sammeln zunächst in einem Workshop Erfahrungen mit einer aktiven, selbstbestimmten Lernform zu einem inhaltlichen Thema wie etwa „Strom“. Dabei suchen sie sich selbst eine inhaltliche Fragestellung und überprüfen Ihre Hypothesen mit geeigneten Mitteln wie Experimenten und Recherchen, sie dokumentieren ihren Lösungsweg und präsentieren und reflektieren schließlich die (nicht) gelungene Lösung in der Runde der Studierenden.

Anschließend planen Sie zu einem Rahmenthema eine möglichst offen gehaltene Lernumgebung für eine Grundschulklasse, die in die Uni-Lernwerkstatt kommt und dort nach dem Forschungszyklus aus dem Haus der kleinen Forscher* arbeitet. Dieser Forschungszyklus wird der Lehrkraft bereits vorab zur Verfügung gestellt und auch erläutert, so dass sie den Zyklus bereits vorher ausprobieren kann.

Da der Ansatz des Forschenden Lernens zentral auch auf die Beteiligung der Lernenden am Prozess der Wissenschaft angelegt ist (Stadler-Altmann u.a. 2018, 200), wird den Studierenden im Seminar ein grundlegender Überblick über empirische Möglichkeiten quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden gegeben. Die Studierenden überlegen sich dann auf der Metaebene ein (Studien-)Forscherfrage für sich selbst, die sie mit wissenschaftlicher Herangehensweise untersuchen möchten: Der Kern dieser Studienaufgabe ist die autonom gefundene Fragestellung (vgl. Reitinger 2016, 40), die forschungsmethodologisch abgeklärt wird. Ein Beispiel wäre die Frage, ob die Kinder während der Arbeit in der Uni-Lernwerkstatt aufmerksam arbeiten, ein anderes Beispiel wäre, ob das Selbstkonzept einen Einfluss auf die erzielten Ergebnisse hat u.a.m.; die Studierenden entwickeln beispielsweise Fragebögen, Beobachtungsraster, Interviews, Videoanalysen usw., um „ihre“ Frage zu klären - entweder vor und nach dem Besuch der Klasse in der Lernwerkstatt oder auch während der Arbeit der Kinder in der Lernwerkstatt. Im Deutschbereich haben die Abläufe während der offenen Aufgabenstellungen für die Kinder einen anderen Schwerpunkt (Erstellen eigener Texte und bei einem zweiten Besuch in der Lernwerkstatt Überarbeitung in Schreibkonferenzen). Die Aufgabenstellung für die Studierenden bleibt aber gleich, sie suchen sich auch hier eine eigene (Studien-)Forscherfrage, die sie mit empirischen Mitteln bearbeiten. Da dies sehr individuelle Fragestellungen sind, werden die Studierenden meist einzeln beraten hinsichtlich der entwickelten Forschungszugänge, Literatur und Auswertungsstrategien. Im Plenum des Seminars werden die Vorhaben und Ergebnisse vorgestellt und diskutiert. Eine schriftliche Rückmeldung zu der Forscherarbeit schließt die Arbeit ab.

Im Vortrag werden neben theoretischen Leitlinien Ergebnisse aus und zu dem Seminar präsentiert und das Konzept zur Diskussion gestellt.

[*www.haus-der-kleinen-forscher.de/de/praxisanregungen/hintergruende-zum-forschenden-lernen](http://www.haus-der-kleinen-forscher.de/de/praxisanregungen/hintergruende-zum-forschenden-lernen)

- Ernst, K. & Wedekind, H. (1993). Lernwerkstätten- eine Übersicht. In K. Ernst & H. Wedekind (Hrsg.), Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich. Eine Dokumentation. Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule (9-32).
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. In Hochschulforschung 1+2, S.22-29.
- Reitinger, J. (2016). Die Lern- und Studierwerkstatt als Raum für selbstbestimmtes forschendes Lernen. In S. Schude, D. Bosse & J. Klusmeyer (Hrsg.). Studierwerkstätten in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer (S.37-52).
- Stadler-Altmann, U.; Herzer, G.; Keiner, E., Resinger, P.; Saxalber, A. & Videsott, G. (2018). Hybrid Spaces: Forschendes Lernen-Forschen lernen. In L. Pilypaitytė & S. Siller (Hrsg.), Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit. Wiesbaden: Springer (S.199-205).

Mareike Kelkel, Markus Peschel, Entwicklung von Lernwerkstattarbeit durch Studierenden-Co-Reflexion im GOFEX_Projektpraktikum

Das GOFEX---Projektpraktikum ermöglicht Studierenden des Lehramts Primarstufe der UdS Praxiserfahrung zu sammeln, die über die vorgesehenen Schulpraktika hinausgeht. Die Studierenden experimentieren mit SchülerInnen im GOFEX und in Grundschulen, wobei sie einerseits selbst entwickelte/überarbeitete Lernumgebungen erproben und gleichzeitig ihre Rolle als Lernbegleitung reflektieren. Von--- und Miteinanderlernen steht hierbei im Fokus, wobei Reflexionen und Aushandlungen auf verschiedenen Ebenen und zwischen unterschiedlichen AkteurInnen stattfindet:

Kooperation auf Studierendenebene: Die Studierenden im GOFEX---Projektpraktikum kooperieren einerseits untereinander: Sie nehmen unterschiedliche Rollen* ein und profitieren im Sinne kooperativen Lernens (vgl. Martschinke & Kopp 2015; Johnson, Johnson & Smith 2013) durch Phasen der Konstruktion und Ko---Konstruktion (vgl. Brüning & Saum, 2011) von ihren unterschiedlichen Beobachtungen/Erfahrungen/Handlungen sowie deren (gemeinsamer) Reflexion. Andererseits findet auch eine Kooperation zwischen Studierenden des GOFEX--- Projektpraktikum mit Studierenden anderer Fächer/Schulformen statt (Bsp. Kooperation NanoBioLab).

Kooperation zwischen Studierenden und Lehrkräften: eine Kooperation mit Lehrkräften ermöglicht den Studierenden Unterrichtsbesuche außerhalb des semesterbegleitenden Praktikums in regionalen Grundschulen, wo sie eigene Experimentiereinheiten in einer Realumgebung erproben können. Die Lehrkräfte geben den Studierenden Rückmeldung aus berufspraktischer Sicht. Gleichzeitig lernen die Lehrkräfte das GOFEX---Konzept besser kennen und erhalten Ideen für ihren eigenen Unterricht.

Kooperation zwischen Studierenden und Referendaren: Ziel ist es, dass Fachleiter im Rahmen des sog. „unterrichtspraktischen Morgens“ mit Referendaren Schülertage im GOFEX besuchen, wobei die Referendare analog zu den Studierenden selbst aktiv werden und verschiedene Rollen einnehmen und wenn möglich mit den Studierenden reflektieren, um so einen Austausch zwischen den Phasen zu schaffen.

In diesem Vortrag fokussieren wir die Studi---Studi---Kooperation und insbesondere, wie Studierende durch den co-reflektierten Austausch über das individuelle (Experimentier-)Verhalten auf individualpsychologischer und sozialkonstruktivistischer Ebene Lernwerkstattarbeit anbahnen.

*Die Studierenden sind einerseits Lernbegleiter, indem sie SchülerInnen beim (offenen) Experimentieren im GOFEX und an Grundschulen begleiten, andererseits nehmen sie während dieser „Schülertage“ eine Beobachter---Rolle ein und liefern so externe Sichtweisen für die (gemeinsame) Diskussion über die Rolle der Lernbegleitung beim Experimentieren. Dazu kommt die Experimentator---Rolle, in der die Studierenden sich selbst aktiv mit den Experimenten auseinandersetzen.

**Holger Weitzel, Anja Heinrich-Dönges, Bernd Reinhoffer, Luitgard Manz,
Nur wichtig für die Unterrichtsplanung! – Die Sicht von StudienanfängerInnen
auf das Forschende Lernen im Sachunterrichtsstudium**

Forschendes Lernen zielt auf die Entwicklung einer fragenden Grundhaltung von Lehrkräften. Das Studium bietet das Potenzial, die eigene Professionalisierung anhand selbstgewählter Fragestellungen forschend lernend voranzutreiben. Im Kontext des lebenslangen beruflichen Lernens von Lehrkräften zeigen empirische Studien, dass Lehrkräfte dort besonders nachhaltig lernen, wo sie für ihre SchülerInnen konkrete Verbesserungen des Lernens erwarten (Altrichter 2007, Lipowsky 2010).

Das Projekt „Forschend Sachunterricht studieren“ (Heinrich-Dönges et al. 2018) strebt eine kumulative Integration Forschenden Lernens bereits ab dem ersten Semester an. Das Projekt umfasst neben dem Sachunterricht auch die Bezugsfächer und deren fachliche Lehrveranstaltungen. Die Studierenden lernen berufsalltagbezogene Themen mit Forschungsimpulsen kennen und setzen sich zunehmend selbstgesteuert mit eigenen Fragestellungen aus Studium und Praxisphasen auseinander. Die Lernwerkstatt Grundschulzentrum ist dabei Anker und Ausgangspunkt für didaktische Fragestellungen der Studierenden, Werkstatt im Sinne der Bereitstellung von Werkzeugen wie Methoden und Materialien sowie als Arbeitsort und Vernetzungsplattform. Maßgebliche Themen für Forschungsfragen der Studierenden sind derzeit die individuellen Denk- und Lernwege der SchülerInnen, zu denen die Studierenden spätere FL-Projekte je nach eigenem Erkenntnisinteresse und subjektiver Bedeutsamkeit generieren.

In Anlehnung an das Modell FL (Reitinger et al. 2016) erlernen Studierende während des BA-Studiums die Methoden und Voraussetzungen, um im MA-Studium eigene FL-Projekte zu erarbeiten.

Der Beitrag zeigt auf, inwieweit es durch Aufgaben in fachlichen Lehrveranstaltungen der Bezugsfächer gelingt, Studierende im ersten Studienjahr für kindliches Lernen zu sensibilisieren, Interesse an dessen Erforschung und erste eigene Forschungsideen zu entwickeln.

Stichprobe Erst- bis Drittsemester. Die Befragung mittels halbstrukturierter Interviews gibt Auskunft über die retrospektive Sicht auf die eigenen Lernprozesse. Die Befragung erfolgte mittels halbstrukturierter Interviews hinsichtlich einer retrospektiven Sicht auf eigene Lernprozesse sowie Fragebogen u.a. zu Erkenntnisinteresse, Selbstwirksamkeit und Einstellung zu Inklusion. Referiert werden erste Ergebnisse der Befragung von Erstsemesterstudierenden.

Sie zeigen, dass die Studierenden ein Bewusstsein für die Bedeutung der individuellen Denk- und Lernwege der Kinder für die Unterrichtsplanung entwickeln. Allerdings erkennen die Studierenden nach dem zweiten Semester noch nicht das Lernpotential, das in der Auseinandersetzung mit SV für ihren eigenen Lernprozess besteht.

Sebastian Lech, Interdisziplinäres Lehren: Methoden – Wege – Umwege

Studierende sollen während ihres Studiums nicht allein Fachkompetenzen erwerben, sondern mit ihrem Abschluss aus Universität oder Hochschule für die Praxis handlungsfähig sein. In diesem Zusammenhang sind Formate zunehmend von Interesse, welche die Handlungskompetenz im Feld von Praxis und Theorie stärken und fördern sollen. Eine mögliche Herangehensweise, die Brücke von Praxis und Theorie und dem späteren Arbeitsfeld zu schlagen, ist die Verankerung von Interdisziplinarität im Studium (vgl. Schneewind 2012, S. 212; Henrich 2014, S. 60). Es lassen sich Formate wie Studium Generale, Ringvorlesungen, interdisziplinäre Projektarbeiten, fächerübergreifende Kooperationen und Seminare in Bachelor- und Masterstudiengängen, Blended Learning Veranstaltungen, Forschungsgruppen sowie die Kombination von Haupt- und Nebenfächern benennen (vgl. Wiesenhütter/Haberer 2015; Di Giulio/Defila/Künzli 2001; Knoth/Lucke/Zifoun 2015; Klar/Engbing 2015; Reinhardt/Bergann 2015; Schneewind 2012, S. 212). Diese Formate beschäftigen sich auf unterschiedliche Weise mit verschiedenen Perspektiven, sowohl in Wissenschaft als auch in der Praxis.

Allerdings zeichnet sich durch die vielseitige Umsetzung eine gewisse Unstimmigkeit dessen ab, was Interdisziplinarität im Kern bedeutet. Eine Definition ist in Bezug auf die Lehre elementar, denn nur, wenn Interdisziplinarität klar definiert ist, kann kompetent in Lehrsettings damit umgegangen werden, ein interdisziplinäres Angebot entstehen und gezielt Kompetenzen gefördert werden. Nach der Definition von Di Giulio/Defila/Künzli ist Interdisziplinarität „ein integrationsorientiertes Zusammenwirken von Personen aus mindestens zwei Disziplinen (allenfalls auch Teildisziplinen) im Hinblick auf gemeiner Ziele, in welchem die disziplinären Sichtweisen zu einer Gesamtsicht zusammengeführt werden. Einbezogen werden jeweils diejenigen Disziplinen, die zur Bearbeitung des Themas etwas beitragen können.“ (Di Giulio/Defila/Künzli 2001, S. 105) Dadurch grenzt sich Interdisziplinarität von Begriffen wie Cross-, Trans-, Pluri- und Multidisziplinarität (siehe Jungert 2013, S. 2ff.; Balsiger 2005, S. 133ff.) ab und schließt einige Formate für diese Betrachtung aus.

Um ein interdisziplinäres Angebot im Studium auf Basis dieser Definition zu gewährleisten, werden Aspekte des Konstituierens einer gemeinsamen Sprache und des Darlegens jeweiliger Methoden, Perspektiven, Zugänge und Handlungsformen für die interdisziplinäre Zusammenarbeit relevant (vgl. Sedmak 2003, S. 5ff). Interdisziplinarität benötigt somit Raum und Zeit, um ihr Potential entfalten zu können. Für Lehrende und für Studierende, ist interdisziplinäre Lehre anspruchsvoll und stellt eine hohe Anforderung an alle Beteiligten (vgl. Weissköppl 2014, S. 149). Es bedarf einem Verständnis von Interdisziplinarität, der Kooperationsfähigkeit, Ambiguitätstoleranz, Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Sozialkompetenz und Methodenkompetenz, um Interdisziplinarität in die Lehre zu gestalten (vgl. Bermeitinger/Flatau/Althaus 2012, S. 40ff.; Lerch 2017; Weissköppl 2014, S. 143).

Der Beitrag (Vortrag) zu „Interdisziplinäres Lehren: Methoden – Wege – Umwege“ knüpft an der Hochschuldidaktik an und diskutiert die Planung, Umsetzung und Reflexion interdisziplinärer Lehre. Hierzu werden auch Ergebnisse einer wissenschaftlichen Begleitforschung (BMBF: Der Coburger Weg, HS Coburg) einbezogen, vor allem aber wird auf einschlägige Literaturen rekurriert. Der Beitrag soll dazu dienen, folgenden Fragen nachzugehen: Welche Herausforderungen stellen sich an Lehrende in der interdisziplinären Lehre? Wie gehen Lehrende mit Heterogenität um? Welche didaktischen Settings bieten sich für die interdisziplinäre Lehre an? Gibt es Methoden, die sich besonders für interdisziplinäre Lehre eignen? Wie erleben Lehrende den Rollen- bzw. Perspektivwechsel, sich in andere Disziplinen einzudenken und sich auf Interdisziplinarität einzulassen?

- Balsiger, Philipp W. (2005): Transdisziplinarität. Systematisch-vergleichende Untersuchung disziplinenübergreifender Wissenschaftspraxis. München.
- Bermeitinger, Christina/Flatau, Laura/Althaus, Lasse (2012): Kochbuch der Gefühle: Projektorientiertes und interdisziplinäres Arbeiten in der Koch- und Psychologieausbildung. In: Berufsbildung - Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule 66 (138), S. 40–42.
- Di Giulio, Antonietta/Defila, Rico/Künzli, Christine (2001): Was bedeutet eine interdisziplinäre Zusatzqualifikation im Rahmen eines Studiums? Das Beispiel der Allgemeinen Ökologie an der Universität Bern. In: Fischer, Andreas/Hahn, Gabriela (Hg.): Interdisziplinarität fängt im Kopf an. Frankfurt/Main, S. 102–122.
- Henrich, Jörn (2014): Eine wissenschaftstheoretische Begründung interdisziplinärer Lehre. In: Schier, Carmen/Schwinger, Elke (Hg.): Interdisziplinarität und Transdisziplinarität als Herausforderung akademischer Bildung. Innovative Konzepte für die Lehre an Hochschulen und Universitäten. Bielefeld, S. 45–62.
- Jungert, Michael (2013). Was zwischen wem und warum eigentlich? Grundsätzliche Fragen der Interdisziplinarität. In Jungert, Michael/Romfeld, Elsa/Sukopp Thomas/Voigt, Uwe (Hg.). Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme. Darmstadt, S. 1-12.
- Klar, Tilman-Mathies/Engbing, Dieter (2015): Braucht die Medienpädagogik Impulse aus der Informatik? Erkenntnisse aus interdisziplinären Seminaren. In: Nistor, Nicolae (Hg.): Digitale Medien und Interdisziplinarität. Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven. Münster, S. 35–45.
- Knoth, Alexander/Lucke, Ulrike/Zifoun, Dariuš (2015): Lehre im Focus der Forschung: Ein interdisziplinäres Seminkonzept. In: Nistor, Nicolae (Hg.): Digitale Medien und Interdisziplinarität. Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven. Münster, S. 217–227. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2015/11356/pdf/Knoth_ua_2015_Lehre_im_Format_der_Forschung.pdf, zuletzt geprüft am 22.08.2017.
- Lerch, Sebastian (2017): Interdisziplinäre Kompetenzen. Eine Einführung. UTB: Stuttgart.
- Reinhardt; Jeelka/Bergann; Susanne (2015): Digitaler Hörsaal interdisziplinär. Evaluation einer Online-Vorlesung mit fachlich heterogenen Studierenden. In: Nistor, Nicolae (Hg.): Digitale Medien und Interdisziplinarität. Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven. Münster, S. 69–79.
- Schneewind, Klaus A. (2012): Öffnung der Universität: Interdisziplinarität in Forschung, Lehre und Anwendung. In: Oerter, Rolf (Hg.): Universitäre Bildung - Fachidiot oder Persönlichkeit. München, S. 210-218.
- Sedmak, Clemens (2003): Was heißt interdisziplinäres Arbeiten? In: Deinhammer, Robert (Hg.): Was heißt interdisziplinäres Arbeiten. Working Papers theories & commitments. University Pres. Salzburg. S. 5-18.
- Weissköppel, Angela (2014): Innovation durch Integration. Herausforderungen und Chancen interdisziplinärer Hochschullehre. In: Schier, Carmen/Schwinger, Elke (Hg.): Interdisziplinarität und Transdisziplinarität als Herausforderung akademischer Bildung. Innovative Konzepte für die Lehre an Hochschulen und Universitäten. Bielefeld, S. 139–151.
- Wiesenhütter, Lili/Haberer, Monika (2015): Kaiserslauterer Open Online Course (KLOOC). Erprobung eines offenen Online-Kurses zum Thema "Nachhaltigkeit" als disziplinübergreifendes Hochschulformat. In: Nistor, Nicolae (Hg.): Digitale Medien und Interdisziplinarität. Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven. Münster, S. 124–131.

**Sieglinde Spuller, Spielen – Lernen – Arbeiten als metamorphe Interdependenzen
am Beispiel der Lernwerkstatt Halle**

Die psychologische Charakteristik der drei Tätigkeitsformen „Spielen – Lernen – Arbeiten“ nähert sich diesen dezidiert aus der Perspektive des Motivs an und kommt damit zu folgender Explikation:

„Besitzt ein Tun vorwiegend Selbstzweck, handelt es sich um Spiel, strebt das Tun ein Wissen oder Können an, handelt es sich um Lernen und ist das Tun auf die Herstellung eines materiellen oder ideellen Produktes gerichtet, haben wir es mit Arbeit zu tun.“ (Zimpel 2012, 32). So genau sich die einzelnen Tätigkeitsformen auf theoriegeleiteter Ebene auch gegeneinander abgrenzen lassen, so evident unterstreicht jedoch gerade die Motivfokussierung einen fließenden Übergang derselben.

An diesen Schnittpunkten bergen insbesondere Lernwerkstätten das Potential durch „teilnehmerorientierte Lernarrangements [...], die dem Lernenden eine aktive Rolle übertragen und ihn im Sinne des Partizipationsprinzips den eigenen Lernprozess selbst gestalten lassen“ (Müller-Naendrup 1997, 132), allen drei Tätigkeitsformen einen interdependenten Interaktionsraum zu eröffnen.

Der Vortrag geht schwerpunktmäßig von der Aktivitätsform des „Spiels“ aus und versucht dieses spieltheoretisch, verhaltensbiologisch sowie phänomenologisch, im Sinne einer Klassifikation nach Erscheinungsformen, zu beleuchten. Im Anschluss soll über metamorphe Interdependenzen der drei Tätigkeitsformen nachgedacht und eine kritische Einschätzung in Bezug auf Schule und Hochschule vorgenommen werden. Spielerische Elemente sind bei diesem Vortrag durchaus mit eingeplant.

Mark Weißhaupt / Elke Hildebrandt, Delegiertes Spielen – aufgeführtes Lernen

Im Vortrag werden systematische Überlegungen zum Verhältnis von Spielen, Lernen und Arbeiten angestellt, unter besonderer Berücksichtigung der institutionellen Rahmungen dieser Begriffe in Kindergarten und Primarschule insbesondere im deutschschweizerischen Kontext.

Zu Beginn erfolgt eine anthropologisch-soziologische Bestimmung des Spiels zwischen einem essentialistischen und einem relationalen Begriff (u.a. Hauser 2016, Huizinga 2011/1938). Die Bedeutung des Spiels für Kinder in unseren Gesellschaften wird dann als Sphäre der unterstützten Selbstbildung ins Verhältnis gesetzt zur Zweckbestimmung des Spiels im Kindergarten, wohin es u.a. gesellschaftlich delegiert wird – als Reservat der Kindheit. Sodann wird nach dem Platz des Spiels in den Bildungseinrichtungen gefragt, wo es lehrplangemäß beendet sein bzw. beendet werden soll (Duncker 2015), um der Aufführungspraxis des schulischen Lernens Platz zu machen (Hildebrandt & Weisshaupt 2018). Die Rollen von Lehrpersonen changieren hierbei – in Kindergarten und Primarstufe – zwischen einer Begleitung von Spielen und Lernen und einer symbolischen Aufführung von Spielen und Lernen. Die rituelle Interaktionsordnung in Kindergarten und Primarschule entscheidet hierbei über Interaktivität bzw. Interpassivität (Pfaller 2017, Lundi 2017) gegenüber dem Inhalt des Spiels bzw. dem Inhalt des Unterrichts.

Am Ende wird die Frage aufgeworfen, inwieweit die Rollenverteilung zwischen Lernbegleitendem und Lernendem bei der Kultur des entdeckenden Lernens in Lernwerkstätten spielerischen Weltzugang fördert oder behindert.

- Ludwig Duncker (2015): Spielen oder Lernen? Balanceakte im Übergang vom Elementar- zu Primarbereich, in: Müller, Lucia Amberg, Thomas Dütsch, Elke Hildebrandt, Franziska Vogt, Evelyne Wannack Charlotte: Perspektiven und Potentiale in der Schuleingangsstufe. 1. Aufl. Münster New York: Waxmann. S.17-34
- Hauser, Bernhard (2013): Spielen: Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Huizinga, Johan (2011/1938): Homo Ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel. 22. Aufl. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Lundin, Sverker und Christensen, Ditte Storck (2017): Mathematics Education as Praying Wheel: How Adults Avoid Mathematics by Pushing It onto Children. In: Straehler-Pohl, Hauke; Bohlmann, Nina; und Pais, Alexandre (Hrsg.): The Disorder of Mathematics Education. Cham: Springer International Publishing. p. 19–34
- Pfaller, Robert (2017): Little Gestures of Disappearance: Interpassivity and the Theory of Ritual. In: Interpassivity - The Aesthetics of Delegated Enjoyment. Edinburgh: Edinburgh University Press. p. 53–68.
- Weisshaupt, Mark und Hildebrandt, Elke (2018): The End of Playtime? The Time at Kindergarten and School from a Cultural-Theoretical Perspective. In: IDE International Dialogues on Education - Past and Present. Vol. 5, No. 1, p.74-86

Foren

Marcus Berger, Barbara Müller-Naendrup, Digital teilhaben. Planung und Analyse inklusiver Lernsettings im Zeitalter der Digitalisierung – ein kollaboratives Seminarprojekt der Hochschullernwerkstätten Erfurt und Siegen.

Die Digitalisierung der Gesellschaft ermöglicht vielfältige neue Formen der Teilhabe, die für inklusive Schulentwicklungsprozesse von Bedeutung sind. Im Sinne der "digitalen Inklusion" geht es dabei einerseits um Inklusion MIT digitalen Medien und andererseits um Inklusion IN die digitale Gesellschaft (vgl. bpb 2016 u. Mayerle & Freese 2013). Ferner fordert die zunehmende Komplexität der Informationsgesellschaft und deren Auswirkungen auf die Erschließung von Wissen ein teamorientiertes, multiperspektivisches Arbeiten (Honegger & Notari, 2013).

Das gemeinsame Seminarprojekt der Hochschullernwerkstätten in Erfurt und Siegen ist gekennzeichnet durch eine kollaborative Lernstruktur und soll es Lehramtsstudierenden beider Universitäten ermöglichen, diese zwei Aspekte der Teilhabe zu erschließen. Ziele des Seminars sind eine handlungsorientierte Auseinandersetzung mit digitalen Medien in inklusiven Lehr- und Lernsettings, die Analyse ihrer gesellschaftlichen Relevanz und die Erarbeitung realistischer Umsetzungsstrategien. Das Lehrkonzept des Seminars knüpft an Erfahrungen eines ersten Pilotprojekts im Wintersemester 17/18 an, bei dem sich bereits zwei Seminargruppen aus Erfurt und Siegen mit "Inklusiven Lernumgebungen an Hochschule und Schule im Kontext digitaler Lernprozesse" auseinandergesetzt haben (Berger & Müller-Naendrup). Schon hier bildete die Strategie des kollaborativen Problem-Based-Learning den hochschuldidaktischen Rahmen, der durch den räumlichen und konzeptionellen Kontext der beteiligten Hochschullernwerkstätten erweitert wird. Unter anderem wird an dieser Stelle der Aufbauprozess gemeinschaftlich geteilten Wissens, hervorgehend aus distribuierten Wissensstrukturen (Thalemann 2003) unterstützt. Eine zentrale Rolle spielt dabei das Zusammenspiel kooperativer und kollaborativer Arbeitsphasen. Dabei wird Kooperation im Sinne einer Funktions- und Arbeitsteilung verstanden, bei der Teilergebnisse additiv zusammengeführt werden.

In den kollaborativen Arbeitsphasen liegt der Fokus hingegen auf einer engen Zusammenarbeit mit interaktiven Austauschprozessen im Sinne einer Ko- Konstruktion (Bornemann, 2012).

Im Forum werden zunächst das Seminarkonzept sowie erste Evaluationsergebnisse vorgestellt. Anschließend sollen in einer Workshop-Phase sowohl inhaltliche als auch hochschuldidaktische Aspekte für die Weiterentwicklung des Seminarkonzepts erarbeitet und in einer abschließenden Diskussionsrunde ausgetauscht werden.

Berger, M. & Müller-Naendrup, B. (angenommen): Kollaboratives Problem-Based-Learning – Ein Kooperationsmodell der Hochschullernwerkstatt Erfurt und der OASE Lernwerkstatt Siegen. In: Tänzer, S./Mannhaupt, G./Berger, M./Godau, M. (Hrsg.): Lernwerkstätten im Spannungsverhältnis zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.

Bornemann, S. (2012): Kooperation und Kollaboration. Das kreative Feld als Weg zu innovativer Teamarbeit. Wiesbaden: Springer VS.

Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2016: (Digitale) Inklusion.

(<https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/219792/digitale-inklusion>, (letzter Zugriff am 16.10.2018).

Freese, B./Meyerle, M. (2013): Digitale Teilhabe. Zum Potenzial der neuen Technologien im Alltag von Menschen mit Lernschwierigkeiten. In: Si:So 1/2013, 4-15.

Notari, M. & Honegger, B. D. (2013): Der WIKI-Weg des Lernens. Gestalten und Begleiten von Lernprozessen mit digitalen Kollaborationswerkzeugen. Bern: hep.

Thalemann, Susanne (2003): Die Rolle geteilten Wissens beim netzbasierten kollaborativen Problemlösen.

Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Brsg. Wirtschafts- und Verhaltenswissenschaftlichen Fakultät. Zur Verfügung unter: <https://freidok.uni-freiburg.de/dnb/download/1327> (letzter Zugriff am 11.09.2018).

**Elke Hildebrandt, Clemens Griesel, Lisa Klauenberg, Kathleen Panitz, Agnes Pfrang, Ralf Schneider, Hendrikje Schulze, Sandra Tänzer, Christian Wagler, Mark Weißhaupt,
Lehrer*innenbildung: Professionalisierung in und durch Lernwerkstätten an der Nahtstelle
zwischen Wissenschaft und Praxis**

Der erziehungswissenschaftliche Diskurs unterscheidet mit dem Transfer-, Transformations- und Relationsmodell verschiedene Ansätze zur Vermittlung von Theorie und Praxis (vgl. Herzmann & König 2016, S. 151; kritisch zur Denkfigur der Vermittlung Forneck 2015). Gemeinsam ist ihnen, den Akteur*innen die Verantwortung für die Vernetzung wissenschaftlichen Wissens und Handlungswissens zuzuweisen (vgl. Makrinus 2013, S. 68, Schneider / Wildt 2010). An diesem Punkt setzt unser Forum an. Im Mittelpunkt steht die Arbeit mit und die Diskussion über hochschuldidaktische Lernwerkstatt-Arrangements, die Student*innen (als Adressat*innen) in besonderer Weise zu einer Verknüpfung von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen herausfordern.

Das Forum besteht aus drei Teilen:

Im einleitenden Teil wird zunächst auf Grundlage professionstheoretischer Überlegungen im Anschluss an Oevermann 1996, Combe & Helsper 1996, Stichweh 1996, Dewe, Ferchhoff & Radtke 1992, Neuweg 2000, Forneck 2015 etc. versucht, durch Analysen, Systematisierungen und Reflexionen herauszuarbeiten, welche Kernpunkte eines Professionalisierungsprozesses in einer Hochschul-Lernwerkstatt auf welche Weise zum Tragen kommen. Mit einem ergänzenden und zusammenführenden Blick auf das sog. Novizen-Experten-Paradigma (Dreyfus & Dreyfus 1987, Koch-Priewe 2002) wird gefragt, welche hochschuldidaktischen Settings und Interaktionsformen sich für Lehramtsstudierende anbieten, die auf unterschiedlichem Niveau entlang des Student-Life-Cycle (von

Beginn bis zum Abschluss des Studiums) Wissensnetzungen zwischen Wissenschaft, Praxis und Person (vgl. Huber 1983, S. 114 ff)) unterstützen können. Darauf aufbauend schließt eine umfangreiche Phase der aktiven Auseinandersetzung aller Teilnehmer*innen mit unterschiedlichen Lernwerkstatt-Arrangements in ihren Potenzialen und Grenzen der Relationierung von pädagogischem Handeln und wissenschaftlichem Wissen an:

- Inszenierungen, Konflikt- und Dilemmasituationen und entsprechende Reflexionen,
- Aufgaben- versus Problemstellungen und deren Verhältnis zu Reflexionen und Feedback sowie
- der Zusammenhang von Materialanalysen und der Qualität von Aufgabengestaltungen.

Diese Arrangements von pädagogischem Handeln und wissenschaftlichem Wissen (bzw. von pädagogischem Wissen und wissenschaftlicher Praxis) finden parallel statt und ihre Ergebnisse werden in einer dritten Arbeitsphase wieder zusammengeführt und in Bezug auf ihr Potenzial hinsichtlich verschiedener Modelle der Beziehung von wissenschaftlichem und pädagogischem Wissen/Handeln (Formen der Relationierung, Transfer, Transformation bzw. Vernetzung) in der Lehrer*innenbildung ausgewertet.

- Combe, Arno & Helsper, Werner (1996) (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried & Radke, Bernd (1992) (Hrsg.). Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske u. Budrich
- Dreyfus, Hubert L. & Dreyfus, Stuart E. (1987). Künstliche Intelligenz, Reinbek: Rowohlt Forneck, Herrmann (2015): Pädagogische Theorie und Praxis (Abschiedsvorlesung 11.6.2015) Herzmann, Petra & König, Johannes (2016): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn
- Huber, Ludwig (1983): Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: Huber, Ludwig (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung. Bd. 10: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart: Klett---Cotta; 1983.
- Koch---Priewe, Barbara (2002): Der routinierte Umgang mit Neuem. Wie die Professionalisierung von JunglehrerInnen gelingen kann. In: Beetz---Rahm, Sibylle / Denner, Liselotte / Riecke-Baulecke, Thomas (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit 3, S. 311---324.
- Makrinus, Livia (2013): Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium. Wiesbaden.
- Neuweg, G. H. (1999): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur Lehr-/lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis--- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster/ New York.
- Neuweg, G. H. (2000): Können und Wissen. Eine alltagssprachphilosophische Verhältnisbestimmung. In: ders. (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck Studienverlag, S.65-82.
- Neuweg, Georg Hans (Hrsg.) (2000): Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck, Wien: StudienVerlag.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie Professionalisierten Handelns, in: Combe, A./ Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität, Frankfurt/M., S. 70---183.
- Schneider, R./Wildt, J. (2010): Konturen der Didaktik einer professionalisierten LehrerInnenbildung. In: Köker, Anne / Romahn, Sonja / Textor, Anette (Hrsg.): Herausforderung Heterogenität. Ansätze und Weichenstellungen, Bad Heilbrunn, S. 65---81.
- Stichweh, R. (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 49--- 69.

**Axel Jansa, Lena S. Kaiser, Lern- und Bildungswerkstätten
in kindheitspädagogischen Studiengängen – Selbstverständnis und Perspektiven**

Im Rahmen eines Forums auf der 11. Fachtagung der Hochschullernwerkstätten in Erfurt wurden Thesen zu verschiedenen Aspekten der konzeptionellen Grundlagen von Werkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen mit unterschiedlichen Experten entwickelt und diskutiert. Im Anschluss wurde von den anwesenden Vertretern und Vertreterinnen von kindheitspädagogischen Werkstätten aus Deutschland und der Schweiz die Notwendigkeit der weiteren Klärung des Selbstverständnisses dieser Werkstätten herausgestellt, um so die Gemeinsamkeiten und Unterschiede insbesondere zu Werkstätten im Bereich der LehrerInnenbildung herauszubilden und zu benennen. Zur Vertiefung der Erfurter Diskussion und zur theoretischen Fundierung der weiteren Auseinandersetzung entstand ein Beitrag für den Tagungsband der 11. Fachtagung: „Zum Selbstverständnis von Werkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen – Erste Annäherungen“. Dieser wurde von Axel Jansa, Lena S. Kaiser und Anna Jochums unter Einbeziehung weiterer Vertreter und Vertreterinnen von Werkstätten verfasst und dient als Grundlage für die Arbeit in diesem Brixner Forum. In diesem soll deshalb die Fortsetzung der Diskussion

- zu den Begründungsfiguren der Werkstätten,
- zur programmatischen Bezeichnung als Lern-, Bildungs-, Pädagogische oder Didaktische Werkstatt,
- zur Schärfung der Begriffe Lernen, Bildung und Spiel der Arbeit in den Werkstätten,
- über gemeinsame Merkmale und Zusammenhänge der Werkstätten,

erfolgen. Durch die Einbeziehung von Positionen weiterer Werkstattkonzepte im Kontext kindheitspädagogischer Studiengänge soll das Selbstverständnis dieser Werkstätten auf eine breitere Basis gestellt werden. Dabei erscheint es wichtig, auch widerstreitende Ideen einzubinden umso das ganze konzeptionelle Spektrum deutlich werden zu lassen. Deshalb ist das Forum ausdrücklich offen für weitere Interessierte an dieser Diskussion.

**Thomas Maschke, „Mit-Einander-Spiele“, Lernwerkstatt im Institut für Waldorfpädagogik,
Inklusion und Interkulturalität, Studienzentrum Mannheim der Alanus Hochschule**

Die für und mit Studierende/n im Mannheimer Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität initiierte Lernwerkstatt „Mit-Einander-Spiele“ verfolgt folgende Intentionen, welche im angebotenen Forum erlebbar gemacht werden sollen:

- emotionale und soziale Ziele
 - miteinander spielen, sich und andere kennenlernen, sich gegenseitig (individuell in Gemeinsamkeit) wahrnehmen und einander begegnen;
 - aus dem gemeinsamen Erleben Spiele variieren und modifizieren;
 - soziale Lernziele verwirklichen (Stichworte: Achtsamkeit, Respekt für eigene und fremde Grenzen, u.a.m., s.u.).

- kognitive Ziele
 - Spiele erproben und bewerten (Kriterien s.u.);
 - eigenes Erleben verbalisieren und reflektieren;
 - Spiele in Bezug auf pädagogische Eignung und Einsatz prüfen, in bestehende Curricula einordnen;
 - Verhalten und Interaktionen beobachten, dokumentieren und analysieren (mittels Video-Sequenzen).

Im Gegensatz zu (theoretischen wie praktischen) Ansätzen, welche Spiele (vorwiegend oder ausschließlich) als funktionale Übungsform einsetzen (vgl. bspw. Spiele zum Erwerb mathematischer Fertigkeiten: Ahrens 1927/2018 oder Hahnenberg 2013, o.ä.) verfolgen wir einen holistischen Zugang und betrachten Spiele als Mittel der Sozial- und Persönlichkeitsentwicklung (vgl. BZgA 2018; BZgA 2006; Walker 2013).

Übergeordnete Ziele und Kriterien:

Spiele werden genutzt, um Wahrnehmungen im Miteinander zu erfahren, „auszuhalten“ und zu differenzieren. Kooperative Spiele („Spiele ohne Sieger“) dienen dazu, unbefangen in die Begegnung zu gehen, dieser nicht auszuweichen. „Der Mensch wird am Du zum Ich“ (Buber) wird hier elementar erlebbar – in Freude. Das Potential an Wahrnehmungs- und Begegnungsmöglichkeiten schließt grundsätzlich keine/n Teilnehmer*in aus. Im Gegenteil werden die Spiele in Regeln und Ausführung an die Möglichkeiten und Bedürfnisse der Teilnehmer*innen je neu adaptiert. Wahrnehmungs- und Begegnungsfähigkeiten werden somit im doppelten Sinne erprobt und ausgebildet.

In diesem Sinne soll auf der Tagung in einem Forum das gemeinsame Spiel durch die Teilnehmenden erfahren und erprobt, in Kooperation miteinander modifiziert und letztlich analysiert werden. Studierende werden Spielsituationen anleiten, sowie ggf. intervenieren und zu Modifikationen anregen.

Lernprozesse werden als kommunikative und damit letztlich als solche der sozialen und Persönlichkeitsbildung verstanden (s.o.).

Eine kurze theoretische Einleitung soll die gemeinsame Arbeit einleitend fundieren, experimentell werden Erfahrungen ermöglicht (s.o.), abschließend werden diese verbalisiert und analysiert. Die Studierenden der Mannheimer Lernwerkstatt werden aktiv und verantwortlich beteiligt.

Ahrens, Wilhelm (1927/2018). Mathematische Spiele. Neu herausgegeben von Heinrich Hemme. Köln: Anaconda

BZgA (Hrsg.) (2006). Achtsamkeit und Anerkennung. Materialien zur Förderung des Sozialverhaltens in den Klassen 5 – 9. Köln: 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

Hahnenberg, Ursula (2013). Das große Förder-Spiele-Buch: Wahrnehmung. Dortmund: Borgmann Media

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (1999). Sozialverhalten lernen. Eine Praktische Hilfe. Stuttgart

Walker, Jamie (2013). Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe I: Spiele und Übungen. 7. überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor

Dietlinde Rumpf, Corinna Schmude, Hochschullernwerkstätten - vernetzt

Der Verein NeHle e.V. als internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten – Workshop zur Weiterarbeit an der Begriffsbestimmung „Hochschullernwerkstatt“

Im Rahmen der 11. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten vom 18.-20.02.2018 in Erfurt fand die 1. Mitgliederversammlung des in Bremen am 21.02.2017 gegründeten *Internationalen Netzwerks der Hochschullernwerkstätten* – NeHle e.V. – statt. Auf dieser Mitgliederversammlung wurde die Gründung der AG „Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt“ beschlossen und diese beauftragt, die Ergebnisse des Workshops zur Begriffsbestimmung, zu dem der Vorstand von NeHle in Erfurt mit dem Titel „Der Verein NeHle e.V. als internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten – Verständnis & Chancen & Herausforderungen“ eingeladen hatte, aufzuarbeiten.

Die Arbeitsergebnisse der AG liegen nun vor. Das Forum in Fortsetzung des Workshops in Erfurt lädt nun wiederum Gründungsmitglieder von NeHle und alle Interessierten zur Weiterarbeit an der Begriffsbestimmung "Hochschullernwerkstatt" ein. In Brixen werden die Arbeitsergebnisse der AG vorgestellt, um mit den Teilnehmer*innen weiter an einer schriftlichen Positionierung zum gemeinsamen Verständnis und den zentralen Aspekten von Lernwerkstatt(arbeit) zu arbeiten.

Ziel des Forums ist es, eine Diskussionsgrundlage für einen Definitionsvorschlag von "Hochschullernwerkstatt" zu erarbeiten, der als Beschlussvorlage in die Mitgliederversammlung 2019 eingebracht wird.

**Corinna Schmude, Hartmut Wedekind,
Spiel- und Explorationsräume in Hochschulen!?**

Im Workshop möchten wir gemeinsam mit den Workshopteilnehmerinnen über die Bedeutung von Räumen und deren Gestaltung für die pädagogische Kompetenzanbahnung künftiger Pädagoginnen ins Gespräch und in einen Erfahrungsaustausch kommen.

Insbesondere möchten wir der Frage nachgehen, welche Rolle vorbereitete Lernumgebungen für Explorationsprozesse haben können und wie sie Studierende herausfordern, pädagogische Prozesse zu antizipieren, zu begleiten und zu reflektieren.

**Sven Trostmann, Spielen ist doch gut, oder? –
Ein Wahlpflichtseminar in einer Lernwerkstatt**

In diesem Forum möchte ich ein Seminar vorstellen, welches im Rahmen eines Wahlpflichtmoduls des Studienbereiches Erziehungswissenschaft im Studiengang Bildungswissenschaften des Elementar- und Primarbereichs, B.A. an der Universität Bremen das erste Mal in der Lernwerkstatt am Fachbereich 12 stattfindet. Der Titel des Seminars lautet: Die Allgemeine Didaktik für die Grundschule. Schwerpunkt: Spielen und spielbasiertes Lernen als didaktisch-methodische Gestaltung von Unterricht - Spielentwicklung und Spielanalyse inklusive und transportiert sowohl Inhalt(e) als auch Ziel(e).

Die zentrale Aufgabe der Studierenden ist gemeinsam in Gruppen ein Thema im Rahmen des Seminars zu finden, eine didaktische Forschungsfrage daraus zu entwickeln, anschließend ein Praxisforschungsprojekt zu planen, in der Grundschule oder in der Kita durchzuführen, wissenschaftlich zu begleiten und zu reflektieren. Abgeschlossen wird das Seminar mit einer Kombinationsprüfung, die eine Gruppenpräsentation des Projektes und eine individuell angefertigte schriftliche Leistung vorsieht. Dafür sind in der Studienstruktur zwei Semester vorgesehen.

Somit berührt das Seminarkonzept Elemente der Projektorientierung (vgl. Frey, 2002) und Formen des Forschenden Lernens, orientiert am Züricher Framework (vgl. Tremp/Hildbrand, 2012), sowie u.a. eines der Grundprinzipien von Lernwerkstattarbeit. „Die Lernenden werden ermutigt, sich selbst Fragen zum Gegenstand/ Thema zu stellen und ihre eigenen Fragen ernst zu nehmen“ (VeLW 2009, S. 7).

Die Lernwerkstatt als didaktischer Raum strukturiert dabei maßgeblich die didaktische Konstruktion des Seminars und unterstützt dadurch andere Wege in der Zusammenarbeit mit den Studierenden zu gehen, z.B. in Form von eigenen Entdeckungen, eigenen Fragen und eigenen Ideen. Der Raum bietet den Studierenden und mir als Seminaranbieter durch die materiellen Ressourcen, durch die Raumstruktur (flexible Tisch- und Sitzordnung, Aufteilung von Arbeitsbereichen), durch die didaktische Konzeption und durch das konstruktivistische Lernverständnis diese Möglichkeiten, birgt aber auch Herausforderungen.

Auf Seiten der Studierenden sind es vor allem die Übernahme der Verantwortung für das eigene Lernen und das Sich-Einlassen auf die Offenheit der Seminarstruktur. Auf Seiten der Lehrenden stehen das Loslassen der vermeintlichen Kontrolle von Seminarinhalt und Lernerfolg, das Anbieten einer fachlich relevanten Rahmung zur Sache, aber auch das Einlassen auf die Rolle der Lernbegleiterin/des Lernbegleiters im Forschungsprozess der Studierenden.

Ablauf des Forums:

Im ersten Teil wird das Seminarkonzept und die Sitzungsstruktur in der Werkstatt den Strukturmerkmalen des Studiums (Studienordnung, Moduleinbettung und Modulcharakter, Seminargröße sowie Prüfung etc.) gegenübergestellt. Im gemeinsamen Austausch soll es dann,

1) um die Diskrepanz zwischen Werkstattarbeit, in der Umwege und Fehler erlaubt sind (vgl. Wedekind 2006) und der Überprüfungs- und Bewertungssituation im Kontext von Modul- und Studienstrukturen im Lehramtsstudium, gehen und

2) um das Begleiten von Studierenden in Bezug auf forschendes und projektorientiertes Studieren in Lernwerkstätten gehen, wenn sie u.a. für ihr Projekt eine didaktische Frage entwickeln sollen.

Im zweiten Teil des Forums stehen die mitgebrachten Spielmaterialien und Spielideen der Studierenden im Mittelpunkt. Nach einer kurzen Vorstellung können diese selber ausgiebig erprobt werden. Die praktische Auseinandersetzung und die daran anschließende Gesprächsrunde soll dabei unter folgender Fragestellung stehen: Welche Kriterien muss ein Spiel oder Spielmaterial erfüllen, was zum einen in einer Lernwerkstatt entwickelt wurde und zum anderen für den Ernstfall, also für den Einsatz in der Schule oder in der Kita vorgesehen ist?

In der Abschlussrunde werden die Gesprächsstränge aus beiden Teilen zusammengeführt, Ergebnisse, Denkipulse und neue Fragen abgestimmt und schriftlich festgehalten. Zentral sind dafür folgende Fragen.

Wie können wir 1) in Werkstätten diesen Ansprüchen und Herausforderungen in der universitären Lehramtsausbildung/in den Bildungsgängen der Frühpädagogik konkret begegnen und 2) den Studierenden Raum für eigene Forschungsinteressen geben und die Unterstützung in der Entwicklung eigener Forschungsfragen gewährleisten?

Frey, Karl (2002): Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Tremp/Hildbrand (2012): Forschungsorientiertes Studium – universitäre Lehre: Das „Zürcher Framework“ zur Verknüpfung von Lehre und Forschung. In: Brinker/Tremp (Hrsg.): Einführung in die Studiengangentwicklung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 101-116.

VeLW (2009): POSITIONSPAPIER des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. In URL: <http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf>, Zugriff: 12.10.2018.

Wedekind, Hartmut (2006): Didaktische Räume – Lernwerkstätten – Orte einer basisorientierten Bildungsinnovation. In: Gruppe&Spiel, H4/06. Friedrich-Verlag.

Marcel Veber, Mentalisierungsgestützte Lernwerkstattarbeit – Chancen für Kollaborationsprozesse

Die inklusionsorientierte Umgestaltung des Schulsystems sowie migrationsbedingte Diversität stellen Lehrkräfte vor gesteigerte Anforderungen (v.a. herausforderndes Verhalten). Damit einhergehend werden nicht selten gemeinsame Lern-, Arbeits- und Spielsituationen kritisch hinterfragt und nach Professionalisierungsankern gesucht. Eine Lösung scheinen Trainings zu sein, die (nur) Veränderungen der Schüler*innen intendieren. Alternativ sind reflexionsbasierte Professionalisierungsansätze, die die Strukturen, Kulturen und Praktiken des selektiven Schulsystems fokussieren und gleichzeitig Lehrpersonen unterstützen und somit Entwicklungsräume für Kollaborationsprozesse eröffnen: So erhalten u.a. mentalisierungsbasierte Reflexionsformate mehr Beachtung (u.a. Brandl, 2017).

In diesem Vortrag wird ein mentalisierungsgestütztes Lernwerkstattformat vorgestellt, in dem ein reflexionsbasiertes Präventionsangebot, B.A.S.E.® - Babywatching (Hollerbach & Brisch, 2015), für hochschuldidaktische Lernwerkstattarbeit adaptiert wird. Aufbauend auf empirischer Forschung, in der Lehrer*innenteams im Rahmen von Babywatching begleitet wurden, wird ein Lernwerkstattformat vorgestellt, in dem über ein Semester eine Mutter mit ihrem neugeborenen Kind jeweils für 15 Minuten zu Besuch kommt; die Studierenden werden angeleitet, einerseits die Eltern-Kind-Interaktion zu beobachten und andererseits sich mit der Interaktion zu identifizieren. Parallel zu diesem (selbst-)reflexiven Prozess bearbeiten die Studierenden diversitätsorientierte Themen in Bezug zu ihrer individuellen Professionalisierung. Somit wird hier ein mehrdimensionaler Kollaborationsprozess durch die Lernwerkstattarbeit hochschuldidaktisch gerahmt, der in die Theorie integrativer Prozesse (Klein, Kreie, Kron & Reiser, 1987) eingebettet wird.

Exemplarisch wird gefragt, wie mentalisierungsgestützte Kollaborationsprozesse, die auf Seiten der Schüler*innen positive Veränderungen ermöglichen, vergleichbare Professionalisierungsimpulse für (angehende) Lehrpersonen im Rahmen der Lernwerkstattarbeit eröffnen.

Untersucht wird dies u.a. mit Problemzentrierten Interviews und qualitativer Videoanalyse. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass dieses Lehrangebot (angehenden) Lehrpersonen Prävention vor bindungsschädlichem Verhalten und zur Förderung von Feinfühligkeit bietet. Abschließend werden Übertragungsmöglichkeiten diskutiert.

Brandl, S. Y. (2017). Figurativ denken. Gruppenanalytische Perspektiven des Mentalisierens für pädagogische Professionalisierungsprozesse. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 53 (4), 332–345.

Hollerbach, J. & Brisch, K.-H. (2015). Sekundäre Prävention von emotionalem Problemverhalten durch »B.A.S.E.[®] – Babywatching gegen Aggression und Angst zur Förderung von Sensitivität und Empathie«. In I. Seifert-Karb (Hrsg.), *Frühe Kindheit unter Optimierungsdruck. Entwicklungspsychologische und familientherapeutische Perspektiven (Therapie & Beratung, Originalausgabe, S. 165–173)*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Klein, G., Kreie, G., Kron, M. & Reiser, H. (1987). *Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern*. München: Deutsches Jugendinstitut.

Workshops

Peter & Lucinda Barrett, Practical steps towards Clever Classrooms

Workshop in English

Through a series of group-based exercises participants will move from an experience of operationalising the concepts from the HEAD study, to exploring options for taking action throughout the design, construction and use process, to jointly considering and assessing learning spaces of their own. For this last activity, participants need to bring images of learning spaces with which they are familiar (photographs or on an iPad, etc).

Werner Haußmann, Reisen in Lernlandschaften.

Die „Nürnberger Lernumgebung Religionsdidaktik: Schöpfung“

Lehrerbildung muss sich immer wieder neuen Herausforderungen stellen: Fachwissenschaftliche Gegenstände werden zunehmend komplexer und kumulativ unübersichtlicher. Dieser Tatbestand und die damit zusammenhängenden vielschichtigen Umbruchprozesse verunsichern Studierende eher als dass sie sie bestärken.

Hierauf versucht die „Nürnberger Lernumgebung Religionsdidaktik“ zu reagieren. Am und rund um das Motiv „Schöpfung“ werden verschiedenste Themen abgesprochen, die fachdidaktisch relevant sind. In verschiedenen Lernwegen ist ein Angebot für die Studierenden gestaltet, das Kompetenzorientierung ernst nimmt und im Sinne vernetzten Denkens Strukturen vermittelt, die Bezüge zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktik, Religionspädagogik und Methodik herstellt und so Wissensvermittlung und Erkenntnisprozesse durch entdeckendes und forschendes Lernen initiieren will: „Umwege und Fehler sind erlaubt, denn Umwege erhöhen die ‚Ortskenntnis‘ und Fehler tragen dazu bei, Einblicke in das eigene Denken zu geben, das eigene Lernen kritisch zu reflektieren und damit letztlich das Lernen zu lernen“ (Brügelmann 2013). Welche Schritte man geht, bleibt in vielen Fällen individuell und in der Verantwortung des „wandernden Lernalters“.

Studierenden sollen sich in einer doppelten Rolle erleben können, als Lernende, die fragend lernen und als Lehrende, die dies später ebenso bei SchülerInnen initiieren sollen.

Dabei haben die Prinzipien des Arbeitens und Lernens in der Lernumgebung eine hohe Affinität zu Theologie und Religionsdidaktik v.a. dann, wenn man erstere als kommunikatives Geschehen versteht, das sich in Wechselseitigkeit vollzieht und nicht als Sprechakte in nur einer Richtung. In der Aus- und Ineinandersetzung mit den Dingen kann eine „theologisch-religionspädagogische Kompetenz“ (EKD) Gestalt gewinnen.

Durch die Begegnung mit (gekürzten) Originaltexten aus den Bereichen der Fachwissenschaft, der Fachdidaktik und auch der unterrichtlich-praktischen Methodik, aber auch „fachfremden“ Medien und Materialien (z.B. Bilder, Clips, Websites, ...) ist diese Lernumgebung ihrem ureigenen Wesen nach eine fach- und hochschuldidaktische „Werkstatt“, die ihren eigenen Horizont immer wieder weitet und durch die angelegten Wege diese Weitung bereits im Kern auch den Studierenden mit auf den Weg gibt.

Der Workshop gibt neben einer kurzen Einführung in die „Nürnberger Lernumgebung Religionsdidaktik“ die Möglichkeit kurzer und exemplarischer Erkundungen von bisher entwickelten Lernwegen und die Gelegenheit des Austauschs von „Reiseerfahrungen“

**Susanne Schumacher, Enrico A. Emili,
Studentische Ansichten zur Pädagogischen Werkstattarbeit**

Sprachen des Workshops: Deutsch & Italienisch

Die Studierenden des Masterstudiengangs Bildungswissenschaften für den Primarbereich der Freien Universität Bozen vertiefen laut Studienplan zu Beginn des zweiten Studienjahrs ihre Kenntnisse in den Bereichen *Grundlagen allgemeiner Didaktik* sowie *Grundlagen des Lehrens und Lernens*. Das Seminkonzept greift die auf Makroebene vorgegebene Modulplanung auf und transferiert sie auf Mesoebene in den Lehrveranstaltungen wie auch mit Blick auf den (institutionellen) Lernort. Ziel der Laboratorien ist es, die Studierenden durch konkrete Aufgabenstellungen im Kontext des gegenwärtigen Standes wissenschaftlicher Theoriebildung und Forschung einen handlungsorientierten Umgang in konkreten Alltagssituationen entwickeln zu lassen (Mikroebene). Das dazu entwickelte Seminkonzept zeigt in seiner Eingangsphase deutliche Parallelen zur ersten Gliederungsstufe für Unterrichtsentwürfe. Klafki (1964) bezeichnet sie als Sachanalyse und bei Arnold & Koch-Priewe (2010) entspricht sie der inhaltlichen und thematischen Analyse hier **Entwicklung von multimodalen Lehr-Lernmaterialien**. Indem die Studierenden aus den Materialien der EduSpace-Lernwerkstatt in Kleingruppen eines auswählen und es mit Hilfe der neun Felder der UDL-Guidelines beschreiben, wenden sie die zuvor durch Textarbeit erfassten Faktenwissen umgehend an und reflektieren gemeinsam ihr Können durch sprachliche Zusammenfassung. Die nichtlineare Prozedur des Wahrnehmens, Klassifizierens, Beurteilens und Erwartens sind hinreichende aber nicht zwingend notwendige Voraussetzung, damit Können erlernt und aus diesem Können eine hochspezialisierte Expertise entstehen kann (Neuweg 2000). In der nächsten Arbeitsphase entwickeln die Studierenden mehr Eigenständigkeit im Betätigungsfeld, indem sie das ausgewählte Material medial erweitern.

Es geht darum, unterschiedliche Medien und Darstellungsformate anzubieten (*language & symbols*), um das Lernen durch die Wahrnehmung und das Entdecken zu fördern (*expression & communication*). An dieser Stelle besteht die Möglichkeit, eigene Lernerfahrungen zu thematisieren und so dem didaktischen Prinzip der Lebensnähe Raum zu geben. Die Herausforderung in der dritten Arbeitsphase besteht für die Studierenden darin, das Material so weiterzuentwickeln, dass es sowohl verschiedene Optionen für das Verstehen zur Verfügung bietet als auch das selbstgesteuerte Lernen unterstützt und letztlich die Selbsteinschätzung und -reflexion zu fördert z.B durch die Kreation von Zusatzmaterial, Inszenieren eines Dialogs von historischen Figuren unterschiedlicher Epochen. Diese Repräsentationsformen wiederum sind Zeichen eines erfolgreich personalisierten Lernprozesses (Haas 2006). In einem letzten Schritt werden sowohl die Lernprodukte der Arbeitsphasen kollaborativ bewertet. Ein anerkanntes Werkzeug um Diskussionen über Inhalt bzw. Fachwissen zu befördern ist das Diamond Ranking (Rockett & Percival 2002, p. 99).

- ARNOLD, K.-H./KOCH-PRIEWE, B. (2011). The merging and the future of the classical German traditions in General Didactics: A comprehensive framework for lesson planning. In: Hudson, B./Meyer, M. A. (eds.): Beyond fragmentation: *Didactics, learning and teaching in Europe*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, pp. 252–264
- Center of Applied Special Technology (CAST 2011). *Universal Design for Learning*. Guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author. Online verfügbar unter: <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines/downloads>
- EMILI, E. A. (2018). *L’impatto di un laboratorio extrascolastico nella percezione degli studenti con DSA e dei loro genitori*. Pensa multimedia, n.3
- GÖRDEL, B.-M./SCHUMACHER, S.&STADLER-ALTMANN, U. (2018). Mediengestützte Seminarformen – zeitgemäße Wissensvermittlung oder technische Spielerei? In: Othmer, J./ Weich, A. & Zickwolf, K. (eds.): *Medien, Bildung und Wissen in der Hochschule*. Wiesbaden: SpringerVS
- HAAS, S. (2006). *Vom Schreiben in Bildern. Visualität, Narrativität und digitale Medien in den historischen Wissenschaften*. zeitenblicke 5, Nr. 3
- KLAFKI, W. (1964). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Roth, H. - Blumenthal, A. (eds.), *Didaktische Analyse*, Reihe: Auswahl Reihe A, Bd. 1, Hannover: Schroedel, pp. 5-34
- MOSER, V. & DEMMER-DIECKMANN, I. et al. (2013). Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen, In: Moser, V. (eds.), *Die inklusive Schule –Standards für die Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer, pp. 155-174
- NEUWEG, G. H. (2000). *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen*. Innsbruck/ Wien/ München: Studien-Verlag.
- ROCKETT, M. and S. Percival (2002). *Thinking for Learning*. Stafford, Network Educational Press
- Schatz, M. & Westfall-Greiter, T. (2010). *Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule*. Journal für Schulentwicklung 14(1), S. 18-31.
- STADLER-ALTMANN, Ulrike (2018a), EduSpaces – Räume für kooperativen Theorie-Praxis-Transfer. Pädagogische Werkstattarbeit als Ansatz pädagogischer Professionalisierung, in: Peschel, M.; Kelkel, M. (Hrsg.), *Fachlichkeit in Lernwerkstätten*. Kind und Sache in Lernwerkstätten, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 227-245.

**Mathias Rösch, Das Spannungsfeld von Raum, Körper und Objekt.
Die Didaktik selbsterklärender Lernarrangements von naturwissenschaftlichen
und geisteswissenschaftlichen Lernlaboren im Vergleich**

Zwischen 2010 und 2018 entwickelte das Schulmuseum Nürnberg gemeinsam mit Partnern aus der Wissenschaft und der Museumswelt sowie mit Lehrkräften drei verschiedene Arten von Lernwerkstätten, zur Mathematik, zu den Naturwissenschaften/Technik und zu historischen Themen. Diese Einrichtungen werden zum Teil als Dauereinrichtung, zum Teil als bundesweite Wander- oder Sonderausstellungen betrieben. Sie bauen sämtliche auf selbsterklärende Lernarrangements und ermöglichen experimentierendes, selbstgesteuertes Lernen für Kinder und Jugendliche von der Grundschule über die Mittelschule, Realschule bis zum Gymnasium. An der Entwicklung sind stets auch Universitäts-Seminare beteiligt. Die fertigen Lernwerkstätten dienen als Fortbildungsstätten für Lehramtsstudierende. Das didaktisch sehr wirksame Spannungsverhältnis von Objektanordnung, Raumwirkung, Sitzgelegenheiten, und Texteinsetzung fasziniert hierbei immer wieder. Der Vortrag wird die drei unterschiedlichen Formen von Lernwerkstätten miteinander verglichen, die Faktoren für deren didaktische Wirksamkeit herausarbeiten, und Potenziale und Grenzen solcher selbsterklärenden Lernarrangements ausloten. Basis sind die verschiedenen Testverfahren und Evaluationen mit Schülerinnen und Schülern in den vergangenen Jahren.

Das Schulmuseum ist eine Kooperation der Universität Erlangen Nürnberg und der Stadt Nürnberg mit ca. 40.000 Besuchern pro Jahr. Das Museum betreut eine Sammlung mit rund 200.000 historischen Objekten und entwickelt Sonderausstellungen sowie Lernwerkstätten.

Vanessa Macchia, Michaela Vogt, Inklusionswerkstatt Südtirol

Sprachen des Workshops: Deutsch & Italienisch

Im Workshop werden kurz der theoretische Rahmen und die Kriterien für inklusives Spiel-, Lehr- und Lernmaterialien vorgestellt. Anschließend wird die "Inklusivität" ausgewählter Unterrichtsmaterialien analysieren und gemeinsam Analyse Kriterien für die Bestimmung von inklusivem didaktischem Spiel- und Unterrichtsmaterial erarbeiten. Diskutiert werden Entwicklungsprozesse bei der Erstellung inklusiver Spiel- und Unterrichtsmaterialien, deren Einsatz im Kindergarten bzw. in der Schule und wie dadurch eine Differenzierung in der pädagogischen Praxis gelingen kann.

Macchia, Vanessa (2018). Profilo di Funzionamento su base ICF. In (a cura di Ricerca sviluppo Erickson) Insegnare domani – Sostegno: Prova scritta – Pedagogia Speciale, didattica e metodologie per l'inclusione. Capitolo 5, p.151: Trento: Edizioni Centro Studi Erickson, ISBN:978-88-590-1648-9

lanes Dario, Macchia Vanessa (2008). La didattica per i Bisogni Educativi Speciali, Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson, ISBN: 978-88-6137-293-1

**Ulrike Stadler-Altmann, Gerda Winkler,
Kooperatives und kollaboratives Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstatt und Bibliothek**

Sprachen des Workshops: Deutsch & Italienisch

Ausgehend von den Transformationsprozessen zu einem Lernraum (Stadler-Altmann & Winkler, 2019b), der durch die Kooperation zwischen Lernwerkstatt und Bibliothek geprägt ist, soll in diesem Workshop darüber nachgedacht werden, wie das Spielen, Lernen und Arbeiten der Studierenden sowie der Dozierenden in der EduSpace Lernwerkstatt erforscht werden kann. Welche Beobachtungsmodi lassen sich einsetzen und welche Ergebnisse sind zu erwarten?

Dabei werden sowohl der Einfluss der Lernwerkstatt als physikalischer Lernraum, als auch der Einfluss der inhaltlichen Verknüpfung unterschiedlicher Arbeitsweisen in Lernwerkstatt und Bibliothek betrachtet. Bisherige, eher unstrukturierte Beobachtungen zeigen, dass sich Kooperation und Kollaboration zwischen den Studierenden sowie zwischen Studierenden und Dozierenden anbahnen, diese aber nach wissenschaftlichen Kriterien erfasst und evaluiert werden sollten. Auffällig sind dabei Veränderungen in der Lehre in der Lernwerkstatt, die durch eine veränderte Raumnutzung durch die Dozierenden gekennzeichnet ist. Auf den ersten Blick werden so erziehungswissenschaftliche Studien bestätigt, die sich mit der Wirkung des Lernraums auf Lehre und Lernen auseinandersetzen (z.B. Gislason, 2010; Stadler-Altmann, 2016; 2018). Nun muss detailliert geprüft werden, welche Lehrformen und welche Lernformen in der EduSpace Lernwerkstatt beobachtbar sind.

Da die inhaltliche Arbeit in der EduSpace Lernwerkstatt auf der Idee „Didaktisches Denken Lernen“ aufbaut ist sie eng mit den Theorieofferten der Allgemeinen Didaktik verknüpft, um dabei auch ein Lernraum zu sein, der die Möglichkeit bietet Praxiserfahrungen vor und nachzubereiten (Stadler-Altmann & Winkler, 2019a). Wie diese Kooperation und Kollaboration zwischen Theorie und Praxis untersucht werden kann, ist ebenfalls Bestandteil der Überlegungen im Workshop. Zudem bietet die ansprechend gestaltete Lernumgebung und das attraktiv präsentierte Informationsangebot der EduSpace Lernwerkstatt auch die Möglichkeit der Frage nachzugehen, in wieweit der gestaltete Raum das Lehr-Lernverhalten beeinflusst (vgl. Woolner, 2010; Stadler-Altmann, 2014).

Diskutiert werden im Workshop forschungsmethodische Zugänge zum Beobachtungsgegenstand, Rahmenbedingungen und technische Möglichkeiten. Ziel ist es, sich über Ideen zur Erfassung und Analyse von Arbeitstechniken in einer Lernwerkstatt auszutauschen und daraus Leitlinien für eine konkrete Studie abzuleiten.

Gislason, N. (2010) 'Architectural design and the learning environment: A framework for school design research', *Learning Environment Res.* 13: 127-145.

Stadler-Altmann, U. (2018), 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): 209-224.

Stadler-Altmann, U. (2016) (Hrsg.), *Lernumgebungen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Schulgebäude und Klassenzimmer*, Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
<https://shop.budrich-academic.de/produkt/lernumgebungen/?v=3a52f3c22ed6>

Stadler-Altmann, U.; Winkler, G. (2019b), Aus zwei Orten wird ein Lernraum. Transformationsprozesse inhaltsbezogener Raumgestaltung – die Kooperation zwischen Universitätsbibliothek und EduSpace Lernwerkstatt, in: Tänzler, S.; Mannhaupt, G.; Berger, M.; Godau, M. (Hrsg.), *Lernwerkstätten im Spannungsverhältnis zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt (angenommen).

Stadler-Altman, U. (2019a), EduSpace Lernwerkstatt als Schnittstelle und Verknüpfungsraum zwischen Praktikum und universitärer Lehre, in: Baar, R.; Trostmann, S.; Feindt, A. (Hrsg.), Lernwerkstätten als pädagogisch-didaktischer Lern- und Erfahrungsraum. Potential und Herausforderung für Lehrerbildung und kindheitspädagogische Studiengänge, Bad Heilbrunn: Klinkhardt (im Druck).

Beate Weyland, Imparare e giocare con i cinque sensi – Oggetti e giochi didattici tra educazione e design

Sprachen des Workshops: Deutsch & Italienisch

Sono diversi gli approcci contemporanei all'apprendimento che fanno riferimento al corpo e ai cinque sensi per apprendere e che pongono l'accento sulla necessità di dare nuova energia agli aspetti sensoriali della didattica (Gamelli, 2001, Edwards, Gandini, Forman 2014, Rodari 2014, per indicarne solo alcuni). Le qualità sensoriali ed estetiche degli oggetti intorno a noi sono un potente strumento per esplorare il mondo insieme ai bambini e per costruire sistemi di senso (Sternberg 2009).

L'importanza del gioco per il benessere del bambino è stata riconosciuta dalla Convenzione ONU sui diritti dei bambini sin dal 1989. Giocare e imparare sono profondamente interconnessi e le ricerche internazionali mostrano dati in cui già diverse scuole lavorano in modo molto soddisfacente su questo rapporto (Grey 2015, IPA 2013).

Il workshop presenta i risultati di una ricerca interdisciplinare che aveva l'obiettivo di definire le basi teoriche, i criteri e le indicazioni pratiche per progettare oggetti, materiali e giochi didattici attraverso un dialogo tra le scienze dell'educazione e quelle del design.

La ricerca interdisciplinare* è stata condotta presso l'università di Bolzano intrecciando studenti e ricercatori della Facoltà di Scienze della Formazione e della Facoltà di Design e arti in un confronto e scambio molto proficuo. Sono nate riflessioni e proposte per promuovere l'apprendimento creativo e per combinare strategie e processi a partire dai due mondi (Camuffo, Dalla Mura, 2016, Weyland 2017).

L'intersezione tra educazione e design ha consentito agli studenti e alle studentesse del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria di sviluppare artefatti o "oggetti sensoriali per imparare" in dialogo con le coordinate progettuali dei designers per creare oggetti o proposte a sfondo ludico. Lo scopo dei laboratori di "Didattica sensoriale" infatti, era quello di inventare veri e propri prototipi di giochi didattici che sostenessero un apprendimento aperto e diversificato e che stimolassero l'esplorazione e la creatività (Munari 1977, Craft 2005, De Bono 2015).

Durante il workshop sarà possibile sperimentare e giocare con gli "oggetti sensoriali" e si discuteranno i criteri che hanno guidato la realizzazione. Si focalizzeranno, inoltre, le possibilità di crearne di nuovi in base alle più diverse esigenze educative, didattiche e artistico-espressive (Munari 1981, 1985, Connor 2014, Farnè 2016, Preece, Rogers, Sharp 2014, Norman 2013).

* www.eddes.unibz.it

Camuffo G, Dalla Mura M. (2017), Design e apprendimento creativo: questioni ed esperienze, (EDDES/1), Guerini e Associati, Milano

Connor S. (2014), Effetti personali. Vite curiose di oggetti quotidiani, Raffello Cortina Editore, Milano.
Committee on the Rights of the Child. (2013).

General comment No. 17 on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (art. 31). Geneva: United Nations.

Craft A. (2005), *Creativity in Schools: Tensions and Dilemma*, Routledge, London

De Bono E. (2015), *Creatività per tutti*, BUR Rizzoli, Milano.

Edwards C., Gandini L., Forman G. (2014), *Lo stupore del conoscere. I cento linguaggi dei bambini*, Reggio Children, Reggio Emilia.

Gamelli I. (2001), *Pedagogia del corpo: educare oltre le parole*, Meltemi, Roma

Grey P. (2015), *Lasciateli giocare*, Einaudi, Torino

IPA. (2013). *Promoting the Child's Right to Play (2013) Summary United Nations General Comment No. 17 on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (Article 31)*.

Faringdon: IPA.

Munari B. (1977), *Fantasia*, Laterza, Roma.

Munari B. (1981), *Da cosa nasce cosa*, Laterza, Roma.

Munari B. (1985), *I laboratori tattili*, Zanichelli, Bologna

Norman D. (2013), *La caffettiera del masochista. Il design degli oggetti quotidiani*, Giunti, Firenze.

Preece J., Rogers V., Sharp H. (2004), *Interaction Design*, Apogeo, Milano.

Sternberg R.J. (Ed.) (2009), *Handbook of creativity*, Cambridge University Press, Cambridge.

Weyland B. (2017), *Didattica sensoriale. Oggetti e materiali tra educazione e design, (EDDES/2)*, Guerini e Associati, Milano.

Poster

Barbara Holub, Lernwerkstatt als Impuls für Schulentwicklung

Die Lernwerkstatt NawiMa der Pädagogischen Hochschule Wien (PH Wien) wurde im Studienjahr 2016/17 vom Regionalen Kompetenzzentrum für Naturwissenschaften und Mathematik (RECC) eingerichtet. Als vorbereitete Umgebung mit naturwissenschaftlich-mathematischem Schwerpunkt bietet sie in ihren beiden Räumen didaktisches Material und Literatur als Impuls für Studierende (Primarstufe), zur Gestaltung der eigenen Unterrichtspraxis im Sinne forschendes und entdeckendes Lernen. Lernwerkstatt will hier als vorbereitete Lernumgebung verstanden werden, die auf lerntheoretischer Basis des moderaten Konstruktivismus (Möller 2001) kreative Prozesse in Gang setzt, indem Instruktionen weitestgehend reduziert werden (Wedekind 2011; VeLW 2009). Die Lernwerkstatt soll also ein Raum sein, wo Ideen für Umsetzungsmöglichkeiten im Klassenzimmer gefunden und im Sinne forschenden und entdeckenden Lernens erprobt werden können (Holub 2018). Dieses Ziel wird sowohl in unterschiedlichen Seminaren als auch während der offenen Lernwerkstattangebote (Open House) verfolgt.

Insgesamt betrachtet ist das Hauptanliegen des Regionalen Kompetenzzentrums, über die Aus-, Fort- und Weiterbildung unterschiedliche Aspekte forschenden und entdeckenden Lernens in die Klassenzimmer der Grundschule einzubringen. Die Lernwerkstatt NawiMa wird daher nicht nur als Lernort für Studierende gesehen, sondern soll in Zukunft vermehrt als Ausgangsort für Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse genutzt werden. Lernwerkstattunterricht soll hier auch für bereits im Beruf stehende Lehrpersonen Inputs liefern, den eigenen Unterricht zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Mit unterschiedlichen Fortbildungsformaten bzw. offenen Angeboten, die schulstandortspezifische Bedingungen berücksichtigen können, werden Impulse für Unterrichts- und Organisationsentwicklung gesetzt, um starre schulische Strukturen zu verändern. Ziele und Inhalte können dabei mit den Schulteams erarbeitet, diskutiert und definiert werden und Schulen so bei der Umsetzung von Lernwerkstattunterricht begleitet und beraten werden.

Das Poster zeigt diesen Prozess auf, der aktuell im Rahmen eines kooperativen Entwicklungsprojekts gemeinsam mit der Praxisgrundschule der PH Wien erarbeitet wird. Dargestellt werden die einzelnen Projektschritte und wie Lernwerkstatt, Lernwerkstattunterricht und Schulentwicklung in Beziehung gebracht werden können.

Holub, Barbara (2018): Lernwerkstatt als Herausforderung, Angebot und Chance. In: Peschel, Markus/Kelkel, Mareike (Hrsg.): Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten, S. 213 – 226. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Möller, Kornelia (2001): Konstruktivistische Sichtweisen für das Lernen in der Grundschule? In: Czerwenka, Kurt u.a. (Hrsg.): Forschung zu Lehr- und Lernkonzepten für die Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung. Bd.4, 16-31. Opladen: Leske + Budrich

Verbund europäischer Lernwerkstätten (Hrsg.) (2009): Positionspapier. Bad Urach. <http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf> (20-10-2016)

Wedekind, Hartmut (2011): 30 Jahre Lernwerkstatt. In: Grundschule - In der Lernwerkstatt - Arbeiten und Lernen in einer inspirierenden Umgebung. 2011/6. Braunschweig: Westermann

Kathrin Kramer, Miriam Schöps, Die Lernwerkstatt Erziehungswissenschaften - aus Kooperationen werden Kollaborationen

Die Lernwerkstatt Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg verfügt über ein großes Netzwerk an Kooperationspartner*innen im universitären aber auch außeruniversitären Bereich. In den letzten Jahren konnte dieses Netzwerk weiter ausgebaut werden. Das Poster stellt im Überblick die unterschiedlichen Partner*innen und einzelne Projekte vor und regt zu einer Diskussion über Chancen, aber auch Herausforderungen, welche mit solcher (zeitintensiven) Netzwerkarbeit verbunden sind, an. Diese möchten wir im BarCamp beispielhaft im Austausch mit den Erfahrungen anderer Standorte diskutieren.

Miriam Schöps, Dietlinde Rumpf, Marek Grummt, Zwischen Spielen, Lernen und Arbeiten?

Orientierungen über universitäre Lernwerkstatt – Ein Leitbild für die Lernwerkstatt Erziehungswissenschaften entsteht

Anschließend an die im Artikel des letzten Tagungsbandes (Kramer, Rumpf, Schöps i.V) vorgestellten Perspektiven auf ein Verständnis von Hochschullernwerkstatt wird im Poster/BarCamp empirisch belehrt diskutiert, welche Orientierungen (Bohnsack 2007) zur universitären Lernwerkstatt bestehen. Die Basis liefert weiteres Material aus einer Studierenden- und Dozierendenbefragung, das rekonstruktiv bearbeitet wurde. Damit wird der Ausgangspunkt gesetzt, um sich einem Leitbild der HSLW Halle-Wittenberg weiter anzunähern. Im BarCamp möchten wir Implikationen eines solchen Leitbildes für die Rolle Dozierender diskutieren: „Lehren – Lernen – Lassen. Inwiefern kann ein Leitbild als Grundlage für die kollegiale Auseinandersetzung über Dozierendenrolle und Lehre in der LW dienen?“

Bohnsack, R. (2007). Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden (8. Auflage). Stuttgart: UTB.

Kramer, K., Rumpf, D. & Schöps, M. (i.V): „Hochschullernwerkstatt – ist doch klar! ...?!“ In: S. Tänzer, G. Mannhaupt, M. Berger & M. Godau (Hg.): Lernwerkstätten im Spannungsverhältnis zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum. Reihe: Lernen und Studieren in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Alina Schulte-Buskase, Tobias Leßner, Neue Lernkulturen an Schule und Universität – Chancen und Hindernisse eines geöffneten Seminarkonzepts für den Diskurs einer inklusiven Lehrer*innenbildung. Ein studentisches Seminarprojekt der Universität Siegen.

Im Diskurs um Neue Lernkulturen werden auf schulischer und hochschulischer Ebene unter anderem die Rahmenbedingungen, Ressourcen und Hindernisse formeller sowie informeller Bildungsprozesse untersucht und darauf basierend Handlungsalternativen entwickelt.

Neue Lernkulturen sind durch eine Demokratisierung der Lernkultur, die Bedeutsamkeit von Selbstständigkeit und die Hinwendung zum Individuum gekennzeichnet (Winter 2004). Ähnliche Tendenzen lassen sich ebenfalls im Kontext einer inklusionsorientierten Hochschulentwicklung feststellen (Dannenbeck, Dorrance 2016). Beide Themen prägen die konzeptionelle Weiterentwicklung von Hochschullernwerkstätten (Müller-Naendrup 2017).

Das Seminarprojekt „Neue Lernkulturen an Schule und Universität“ wird im Rahmen eines Förderwettbewerbs für studentische Projekte durch die Universität Siegen finanziert und konnte im regulären Veranstaltungsangebot eingegliedert werden. Masterstudierende und Bachelorstudierende des Grundschullehramts sowie des Grundschullehramts mit integrierter Förderpädagogik können die modul- und studiengangübergreifende Veranstaltung seit dem Sommersemester 2017 besuchen. Die Studierenden erhalten die Möglichkeit sich eigenständig mit selbstgewählten Themen aus dem Bereich (Hoch)Schulentwicklung auseinander zu setzen und werden dabei von den studentischen Leiter*innen auf Augenhöhe begleitet.

Ziel des Seminars ist die gemeinsame Planung und Reflexion von Lernsettings im Hinblick auf das Recht auf individuelle Förderung. Die Themenbereiche „Offener Unterricht“ und „Democratic Education“ nehmen dabei eine bedeutende Position ein. Die räumlichen und materiellen Ressourcen der OASE Lernwerkstatt unterstützen die kooperative und kollaborative Praxis maßgeblich.

Nach dem Leitsatz „In offen Situationen über Offenes lernen“ soll ein Setting geschaffen werden in dem sich Inhalt und Methode des Seminars in besonderer Weise ergänzen. Es wird angenommen, dass im Sinne transformativer Bildungsprozesse (Koller 2012) und emergentem Lernens (Koenig 2017) Erkenntnisse und Einsichten getätigt werden können, die einerseits eine starke Verknüpfung von Theorie und Praxis ermöglichen und andererseits nachhaltig für den weiteren Studienverlauf bedeutsam sind.

Leßner untersuchte 2017 Konzept und Praxis im Rahmen einer Masterarbeit mit dem Titel „Neue Lernkulturen an Grundschule und Universität. Von der Seminaridee zur Evaluation“. Die aktuellen Seminarstrukturen werden gegenwärtig im Rahmen der Masterarbeit von Schulte-Buskase untersucht und im Hinblick auf eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung diskutiert. Im Kontext der Poster-Präsentation sollen die vorhandenen Ergebnisse der Masterarbeiten diskutiert und das Seminarkonzept auf inhaltlicher und methodischer Ebene weiterentwickelt werden.

Dannenbeck, Clemens, Dorrance, Carmen (2016): Da könnte ja jede/r kommen! – Herausforderung einer inklusionssensiblen Hochschulentwicklung. IN: Dannenbeck, Clemens, Dorrance, Carmen, Moldenhauer, Anna, Oehme, Andreas, Platte, Andrea (Hrsg.) (2016): Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Koenig, Oliver (2017): Inklusion in die Welt bringen. IN: Kruschel, Robert (2017): Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und Demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S.107-121.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Müller-Naendrup, Barbara (2017): Lernwerkstätten an Hochschulen als Orte einer inklusionsorientierten Lehrerbildung. Vorstellung und Analyse von Seminar- und Praxisformaten am Beispiel der OASE-Lernwerkstatt (Uni Siegen). IN: Greiten, Silvia, Geber, Georg, Gruhn, Annika, Königer, Manuela (Hrsg.) (2017): Lehrerbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung. Münster, New York: Waxmann. S.155-165.
- Winter, Felix (2004): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider.

**Franziska Terfzer, Lernen in Lernumgebungen.
Die „Nürnberger Lernumgebung Religionsdidaktik: Schöpfung“**

Dem aktuellen kompetenzorientierten LehrplanPlus für Grundschulen in Bayern liegt ein konstruktivistisches Lernverständnis zugrunde, bei dem Lernende neue Kompetenzen abhängig von ihrem Vorwissen, ihrer persönlichen Wahrnehmung und Motivation, durch selbstgesteuertes, eigenverantwortliches Lernen und nicht durch passives Speichern von Wissen erwerben.

In der universitären Lehrerbildung wird deshalb die Öffnung des Unterrichts hin zu offenen Lernformen vermittelt, wie z.B. Lernwerkstätten oder Lernumgebungen, als Grundlagen für die spätere Berufspraxis und um konstruktivistische Lernprozesse für SchülerInnen zu anzuregen. Dennoch ist es Lehramtsstudierenden kaum möglich, fachwissenschaftliche oder fachdidaktische Kompetenzen in offenen Lernumgebungen zu erwerben, da die meisten Lehrveranstaltungen augenscheinlich in Formaten stattfinden, die nicht an einem konstruktivistischen Lernbegriff ansetzen.

In den vergangenen Jahren wurde an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen–Nürnberg am Lehrstuhl für evangelische Religionspädagogik und Didaktik des evangelischen Religionsunterrichts eine fachdidaktische Lernumgebung von Verena Bedruna und Werner Haußmann konzipiert und fortan weiterentwickelt. So soll Studierenden der evangelischen Religion ein selbstgesteuerter Kompetenzerwerb im Bereich der Fachdidaktik ermöglicht werden.

In meiner Zulassungsarbeit „Lernen in Lernumgebungen. Die Nürnberger Lernumgebung Religionsdidaktik: Schöpfung“ möchte ich herausfinden, ob die Studierenden, die an den Lernwegen arbeiten, einen persönlichen (Kompetenz)Zugewinn durch die aktive Auseinandersetzung mit den Lernwegen erzielen und ihre individuell gesetzten Lernziele erreichen. Mithilfe von Fragebögen und Interviews möchte ich zudem herausfinden, ob Qualitätsmerkmale von Lernwerkstätten (z.B. VeLW 2009) in der Lernumgebung umgesetzt werden (können). Außerdem soll festgestellt werden, inwieweit das kooperative Arbeiten in Teams zur erfolgreichen Bearbeitung sowie zum Kompetenzzuwachs beiträgt und inwiefern Blended-Learning Phasen von den Studierenden genutzt werden. In einem weiteren Schritt möchte ich die Potenziale der Lernumgebung als digitalem Lernraum herausarbeiten und herausfinden, ob Studierende ein Online-Setting bevorzugen.