

Wedekind, Hartmut; Schmude, Corinna

Von der Idee zum strukturell verankerten hochschuldidaktischen Prinzip. Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit im Studiengang "Erziehung und Bildung in der Kindheit" an der Alice Salomon Hochschule Berlin

Kramer, Kathrin [Hrsg.]; Rumpf, Dietlinde [Hrsg.]; Schöps, Miriam [Hrsg.]; Winter, Stephanie [Hrsg.]:
*Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre
Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 68-81. - (Lernen
und Studieren in Lernwerkstätten)*



Quellenangabe/ Reference:

Wedekind, Hartmut; Schmude, Corinna: Von der Idee zum strukturell verankerten hochschuldidaktischen Prinzip. Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit im Studiengang "Erziehung und Bildung in der Kindheit" an der Alice Salomon Hochschule Berlin - In: Kramer, Kathrin [Hrsg.]; Rumpf, Dietlinde [Hrsg.]; Schöps, Miriam [Hrsg.]; Winter, Stephanie [Hrsg.]: Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 68-81 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-212030 - DOI: 10.25656/01:21203

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-212030>

<https://doi.org/10.25656/01:21203>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>
Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das
Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten
und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen
des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des
Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses
Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von
Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses
Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy,
distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter,
transform or change this work as long as you attribute the work in the manner
specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial
use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you
may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Lernen und Studieren in Lernwerkstätten



**Kathrin Kramer / Dietlinde Rumpf /
Miriam Schöps / Stephanie Winter
(Hrsg.)**

Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschul- entwicklung?

**Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt
in Halle und andernorts**

Kramer / Rumpf / Schöps / Winter
**Hochschullernwerkstätten –
Elemente von Hochschulentwicklung?**

Lernen und Studieren in Lernwerkstätten

Impulse für Theorie und Praxis

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

Kathrin Kramer
Dietlinde Rumpf
Miriam Schöps
Stephanie Winter
(Hrsg.)

Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung?

Ein Rückblick auf 15 Jahre
Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

*Der vorliegende Band ist anlässlich einer Tagung des 15jährigen Bestehens der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften in Halle im November 2020 entstanden. Gefördert wurden die Tagung und der Band vom Zentrum für Lehrer*innenbildung, der Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt sowie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.*

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

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

2020.k. © by Julius Klinkhardt.

Coverfoto: © Florian Johnke-Liese / Hochschullernwerkstatt.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5858-8 digital

doi.org/10.35468/5858

ISBN 978-3-7815-2423-1 print

Inhalt

Kathrin Kramer, Dietlinde Rumpf, Miriam Schöps und Stephanie Winter
Einführung in den Band 11

Teil 1: Historische Entwicklung

Miriam Schöps und Dietlinde Rumpf
Universität mit Lernwerkstatt in Entwicklung –
Von der Materialausleihe zur Hochschuldidaktik 23

Hartmut Wenzel
Lernwerkstätten auch für die Sekundarstufen –
Zur Entwicklung der Hochschullernwerkstatt in Halle 45

*Ulrike Stadler-Altman, Susanne Schumacher, Enrico A. Emili,
Gerda Winkler und Elisabeth Dalla Torre*
Hochschullernwerkstätten als Spielball der Bildungspolitik?
Die EduSpace Lernwerkstatt in der Südtiroler Lehrer*innenbildung
zwischen nationalen und regionalen Bildungsinteressen 55

Hartmut Wedekind und Corinna Schmude
Von der Idee zum strukturell verankerten hochschuldidaktischen Prinzip –
Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit im Studiengang „Erziehung
und Bildung in der Kindheit“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin 68

Teil 2: Wahrnehmung, Selbstverständnis, Einflüsse

Dietlinde Rumpf und Corinna Schmude
NeHle – Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten –
Entwicklungsphasen einer Interessenvertretung und
eines gemeinsamen Begriffsverständnisses 85

Constantin Beyer und Florian Johnke-Liese
Hochschullernwerkstatt goes digital! 100

Alexandra und Michael Ritter
Drucken wie ‚von gestern‘ in der Schule der Zukunft –
Die Schuldruckerei als Erfahrungsraum für Kinder und Studierende 113

Livia Enders (geb. Makrinus) und Stephanie Winter
Studierende und Dozierende im Spannungsfeld zwischen
Theorie und Praxis – Die Hochschullernwerkstatt als Forschungsraum 129

John Marcus Sommer
Selbstwahrnehmung in der Hochschullernwerkstatt –
Wissenschaft zwischen Abstraktion und emotionalem Lernen 145

Lena Kliebe
Hochschullernwerkstatt als Raum und pädagogische Konzeption –
„Mein eigener Lernprozess“ 157

Jerome Kampe
Geschichtsunterricht in der Lernwerkstatt!? 167

Teil 3: Partizipation und Inklusion

Melanie Schlag
Hochschullernwerkstatt schlägt Schläger 179

Kathrin Kramer
Nichtreformistische Reformen – Die Bedeutung von
Hochschullernwerkstätten auf dem Weg zu einer inklusiven Universität
am Beispiel des Budgets für Arbeit 182

Johanna Ingenerf und Pascal Kurz
Menschenrechtsbasierte Bildung im internationalen Dialog –
Ein selbstorganisiertes Seminar mit Austausch 197

Ines Boban und Andreas Hinz
Hochschullernwerkstatt Halle als Möglichkeitsort –
Von WIRkstatt-Impulsen für inklusive Prozesse 205

Brigitte Kottmann und Alena Lensker (geb. Beckmann)
Die Lernwerkstatt und der Studiengang „Integrierte Sonderpädagogik“
an der Universität Bielefeld: Impulse, Synergien und Reflexionen 216

Sarah Dannemann, Tjark Neugebauer, Claudia Schomaker und Rolf Werning
Die *LeibnizLernlandschaft: Diversität und Digitalisierung* (L²D²)
gestalten – Konzeptionelle Gedanken für eine inklusive
Hochschullernwerkstatt an der Leibniz Universität Hannover 226

Teil 4: Reflexivität und Professionalisierung

Kira Wybierek

Praxissemester in der Hochschullernwerkstatt –
Reflexion eines Lernprozesses 241

Eva Hoffart

„...da man lernt, eigene Gedanken und Ideen noch einmal zu vertiefen“ –
Theoretische Überlegungen und praktische Umsetzungen zum Reflektieren
von Lehramtsstudierenden 247

Edita Jung und Lena S. Kaiser

„Vielleicht romantisiere ich die Räume meiner Kindheit.“
Zugänge zu einer biographischen Reflexivität in
kindheitspädagogischen Hochschullernwerkstätten 259

Rolf-Torsten Kramer

Zum Problem der Professionalisierung im Lehramtsstudium und
zum Potenzial der Hochschullernwerkstatt 275

Mark Weißhaupt, Kathleen Panitz und Elke Hildebrandt

Die Inszenierung von „Theorie und Praxis“ sowie
„Neugier und Desinteresse“ bei der Professionalisierung
angehender Lehrpersonen in Hochschullernwerkstätten 289

Markus Peschel und Pascal Kihm

Hochschullernwerkstätten – Rollen, Rollenverständnisse und
Rollenaushandlungen 296

David Paulus, Patrick Gollub und Marcel Veber

Forschendes Lernen und Kasuistik: Überschneidungen und
Abgrenzungen bezogen auf Reflexivität in der
Hochschullernwerkstattarbeit 310

Pascal Kihm, Jenny Diener und Markus Peschel

Qualifizierungsprozesse und Qualifikationsarbeiten in
Hochschullernwerkstätten – Forschende Entwicklung einer
innovativen Didaktik 321

Teil 5: Kooperation

<i>Georg Breidenstein, Sara Burkhardt, Thorid Rabe und Miriam Schöps</i> Zur Materialität des Lernens – Anregungen aus einem interdisziplinären Forum in der Hochschullernwerkstatt	335
<i>Miriam Asmus, Kati Friebe, Mirjam Lewin und Kati Misselwitz</i> Entdeckendes Lernen und Digitale Medien – Ein Traumpaar	348
<i>Siglinde Spuller</i> Kooperation und Kooperatives Lernen als Prinzip Hochschullernwerkstätten-adäquaten Lernens? Eine konzeptionelle Verortung	357
<i>Linda Balzer</i> Der Effekt selbstregulierenden und forschenden Lernens auf kooperative und individuelle Lernprozesse in der Lernwerkstatt Religion Plural (LeRP)	368
<i>Martin Lindner</i> Werkstattarbeit in der Biologiedidaktik – Umstellung eines Praktikums auf Projektarbeit	379
Autor*innenbeschreibungen	397

Hartmut Wedekind und Corinna Schmude

Von der Idee zum strukturell verankerten hochschuldidaktischen Prinzip – Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit im Studiengang „Erziehung und Bildung in der Kindheit“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin

Zusammenfassung

*Entscheidend für die Weiterentwicklung eines Bildungssystems, das die zukünftigen Generationen darauf vorbereitet den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts gewachsen zu sein, ist, dass sich die (Aus-)Bildung zukünftiger Pädagog*innen verändert und genau diesen neuen Herausforderungen Rechnung trägt.*

*In drei Thesen werden drei Anforderungen an die Veränderung institutionellen Lernens, insbesondere im Kontext der (Aus)Bildung zukünftiger Pädagog*innen formuliert: (1) nicht NACH-machen, sondern SELBER-machen, (2) Skills, Kognition, Charakter und Meta-Lernen als zentrale Bildungsdimensionen fokussieren und (3) aktiv im Prozess des Studierens theoretisch begründetes, innovatives Handlungswissen generieren statt auf Vermittlung setzen.*

*Nach der Skizzierung des Ursprungs der Idee des Studierens in Hochschullernwerkstätten wird am Beispiel des Studiengangs „Erziehung und Bildung in der Kindheit“ beschrieben, wie die Idee der Lernwerkstatt(arbeit) strukturell als hochschuldidaktisches Prinzip in Hochschule umgesetzt, verankert und stetig weiterentwickelt werden kann. Es wird dabei herausgearbeitet, dass das Studieren in Hochschullernwerkstätten eine Antwort auf die Frage ist, wie hochschuldidaktisch den eingangs in den Thesen formulierten Anforderungen an die notwendige Reform der (Aus)Bildung zukünftiger Pädagog*innen begegnet werden kann, indem Hochschullernwerkstätten Orte des (1) SELBER-denkens und SELBER-machens, des (2) Lernen lernens und (3) vor allem der Anbahnung pädagogischer Handlungskompetenz sind. Damit tragen sie nicht nur zur Weiterentwicklung der (Aus)Bildung zukünftiger Pädagog*innen bei, sondern auch maßgeblich zu einer grundsätzlichen Veränderung von Hochschullehr- und -lernkultur.*

1 Warum Lernwerkstätten in Hochschulen – Drei Thesen

Mit der immer rasanteren gesellschaftlichen Entwicklung, die mit der Globalisierung, der Digitalisierung und der zunehmend unsicher und unbeständig werdenden Welt zukünftige Generationen vor Aufgaben stellt, die heute in ihren Dimensionen nicht überschaubar und schon gar nicht vorhersehbar sind, wachsen die Anforderungen an ein Bildungssystem, in dem es nicht mehr nur um die Weitergabe von Wissen geht, sondern darum, Fähigkeiten zu entwickeln, die es ermöglichen ständig das eigene Wissen zu erweitern und es auf neuartige Situationen anwenden zu können. „Die Welt belohnt Menschen nicht mehr für ihr Wissen – Suchmaschinen wissen alles – sondern für das, was sie mit ihrem Wissen anfangen können, dafür, wie sie sich in der Welt verhalten und wie sie sich wandeln können“ (SCHLEICHER 2017, 2). Kreativität, Neugier, kritisches und mündiges Denken, Kommunikation, Kollaboration und Wertevorstellungen, die dazu beitragen mit anderen Menschen nachhaltig zusammenzuleben und zusammenzuarbeiten, werden entscheidende Voraussetzungen für gesellschaftliche Entwicklungen sein. Entscheidend für die Weiterentwicklung eines Bildungssystems, das diese Forderungen erfüllt, wird es sein, wie sich die (Aus)Bildung zukünftiger Pädagog*innen verändert und den neuen Herausforderungen Rechnung trägt.

„Wir können unsere Probleme nicht mit derselben Denkweise lösen, mit der wir sie erschaffen haben.“ Albert Einstein

Für die (Aus)-Bildung zukünftiger Pädagog*innen bedeutet das vorangestellte Zitat, dass bereits während ihrer Ausbildung ein Problembewusstsein erzeugt werden sollte, das ihnen hilft, ihre eigene schulische Sozialisation kritisch zu hinterfragen. Ein pädagogisches ‚Weiter so‘ ohne kritische Reflexion der selbst erfahrenen Interaktionsstrukturen und Unterrichten würde dazu führen, dass sich pädagogische Einrichtungen und die in ihnen vorherrschenden Interaktionsstrukturen immer weiter tradieren. Die Arbeit in pädagogischen Einrichtungen weiterentwickeln zu wollen setzt voraus, dass auch die Arbeit in den Institutionen weiterentwickelt werden muss, die für die (Aus)Bildung zukünftiger Pädagog*innen verantwortlich sind.

Das heißt, in drei Thesen formuliert,

- dass – These 1 – traditionelle Lernerfahrungen traditionelles pädagogisches Handeln tradieren und pädagogische Studiengänge darum bereits zu Beginn des Studiums sehr konsequent ‚Entschulungsprozesse‘ einleiten müssen, die es zukünftigen Pädagog*innen ermöglichen sich kritisch mit ihren eigenen schulischen Sozialisationserfahrungen auseinanderzusetzen. Darunter verstehen wir eine radikale Veränderung der bisher durch die Studierenden erlebten Interaktionsprozesse zwischen Lehrenden und Lernenden i.S. von nicht NACH-denken, sondern SELBER-denken, nicht NACH-machen, sondern SELBER-machen,

nicht auf Instruktionen durch Lehrende warten, sondern Lernen als selbstgesteuerten konstruktivistischen Prozess erfahren, d. h. die Initiative zu ergreifen und Lernen als sinnvolle Herausforderung und zugleich als persönlichen Gewinn zu begreifen.

- dass – These 2 – traditionell bewährte Bildungs-/Lernmöglichkeiten eher auf die Bewältigung bekannter Anforderungen vorbereiten und weniger auf neue Herausforderungen. Darum sollten Lehrende in pädagogischen Studiengängen selber Klarheit darüber haben, welche Bildungs-/Lernmöglichkeiten zukünftigen Pädagog*innen eröffnet werden müssen, um den Anforderungen des 21. Jahrhunderts gerecht werden zu können. Bereits heute weisen Wissenschaftler*innen (vgl. FADEL et al. 2017) darauf hin, dass die gegenwärtigen Bildungsangebote pädagogischer Einrichtungen weltweit die Kinder und Jugendlichen nicht ausreichend darauf vorbereiten, die zu erwartenden gesellschaftlichen Herausforderungen zu bewältigen. Dabei werden vier zentrale Dimensionen der Bildung ausgewiesen: Skills, Kognition, Charakter und Meta-Lernen. Von besonderer Bedeutung dabei sind neben den benannten Dimensionen die Ausbildung bzw. Anbahnung von Achtsamkeit, Mut, Neugier, Empathie, Resilienz, Ethik und Führung (vgl. FADEL et al. 2017, 150). Diese können nicht in streng hierarchischen Strukturen erworben werden. Ihre Anbahnung benötigt individuelle und partizipative sowie inklusive Bildungsfreiräume zum Erproben und Reflektieren des Erlebten.
- dass – These 3 – die theoretische Vermittlung innovativer Pädagogik im Rahmen des Studiums nicht notwendig zu innovativem pädagogischem Handeln führt. In der (Aus-)bildung zukünftiger Pädagog*innen muss es ermöglicht werden, Praxis nicht nur als außeruniversitäres Geschehen zu begreifen, sondern das Studium selbst als gelebte, erlebte (pädagogische) Praxis zu verstehen und durch immanente Reflexion und theoretische Einordnung der Interaktionsprozesse zwischen Lehrenden und Lernenden sowie den räumlichen und dinglichen Bedingungen, in denen diese Prozesse stattfinden, aktiv im Prozess des Studierens theoretisch begründetes, innovatives Handlungswissen zu generieren.

2 Lernwerkstätten in pädagogischen Studiengängen

2.1 Ein kurzer historischer Blick auf die Entwicklung der Idee

In der ersten Lernwerkstatt in Deutschland, die 1981 an der Technischen Universität Berlin [TU Berlin] eröffnet wurde, sollten im Beruf stehende Pädagog*innen Lernprozesse gestalten, erleben und reflektieren können, die kindlichen Lernprozessen des entdeckenden Lernens ähneln. Sie sollten Gelegenheiten erhalten, sich kindlichen Lernprozessen zu nähern, um sie über das eigene Erleben besser zu verstehen und damit auch besser begleiten zu können (vgl. ERNST &

WEDEKIND 1993, 18). Gerade in der pädagogischen Arbeit mit kleineren Kindern sind die Herausforderungen an die Pädagog*innen besonders groß. Im frühpädagogischen Alltag sind Situationen und Handlungsanforderungen dadurch gekennzeichnet, „dass sie als Interaktionssituationen nicht standardisierbar sind, jedoch hochkomplex und mehrdeutig sowie vielfach schlecht vorhersehbar sind“ (FRÖHLICH-GILDHOFF et al. 2011, 9). Aus diesem Grund wird seit der Gründung des Studiengangs „Erziehung und Bildung in der Kindheit“ im Jahr 2004 kontinuierlich daran gearbeitet, die Idee der Lernwerkstatt(arbeit) strukturell als hochschuldidaktisches Prinzip in der Hochschule zu verankern. Dies mit dem Ziel, Studierenden im Verlauf des Studiums zu ermöglichen, in vielfältigen fachlichen Kontexten sich in der Begegnung mit unterschiedlichen Themen im Bereich Sprache, Gesundheit und Bewegung, ästhetischer Bildung und Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik nicht nur mit den Inhalten, sondern auch immer mit den Lernprozessen selbst auseinanderzusetzen. Mit der Berufung der Professur für Frühpädagogik und -didaktik mit den Schwerpunkten Naturwissenschaften, Mathematik und Technik wurde bereits 2008 der personelle und materielle Grundstein für den späteren Aufbau der naturwissenschaftlich-technischen Lernwerkstatt gelegt. Anfänglich als Lernlabor eingerichtet, erfolgte mit der Neubesetzung der Professur 2010 der Umbau zu einer Hochschullernwerkstatt und mit weiteren Berufungen die Umsetzung der Werkstattidee in einem weiteren Raum in den Bereichen der Mathematik und Sprachbildung. In den Bereichen Gesundheit und Bewegung und im Bereich der ästhetischen Bildung wurden in den Folgejahren weitere Räume auf- bzw. umgebaut, die sich an der Werkstattidee orientierten und Veranstaltungen anboten, die eine enge Verknüpfung von reflektiertem Handeln und theoretischem Einordnen des Erlebten ermöglichten.

„Die Lernwerkstatt der Alice Salomon Hochschule existiert seit 2010. In zwei jeweils etwa 120 qm großen Räumen werden Lernwerkstattangebote im Bereich des kreativen Schreibens, mathematischer und naturwissenschaftlich-technischer Bildung unterbreitet (<http://www.ash-berlin.eu/studienangebot/lernwerkstatt>). Die Lernwerkstattarbeit ist fest im Ausbildungscurriculum verankert und wird im Rahmen alternativer Prüfungsmethoden mit einbezogen (vgl. Studienordnung EBK¹). Bei der Einrichtung des naturwissenschaftlich-technischen Lernwerkstatttraumes konnte zum großen Teil auf Materialien zurückgegriffen werden, die bereits in einem Lernlabor für die naturwissenschaftlich-technische Ausbildung zukünftiger Kindheitspädagog*innen erworben wurden. Die Lernwerkstatträume sind als multifunktionale Räume eingerichtet und in verschiedene Funktionsbereiche aufgeteilt.“ (SCHMUDE & WEDEKIND 2014, 111)

1 Fachspezifische Studien- und Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Erziehung und Bildung in der Kindheit – Präsenzstudienform – der „Alice-Salomon“-Hochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin (ASH), verfügbar unter https://www.ash-berlin.eu/fileadmin/Daten/Bachelor-Studiengaenge/EBK/Downloads_Pr%C3%A4senzstudium/fachspezifische_Studien-Pr%C3%BCfungsordnung_Studienbeginn_ab_SoSe_2019.pdf.

2.2 Lernwerkstätten und Lernwerksstattarbeit im Studiengang „Erziehung und Bildung in der Kindheit“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin

Das Beispiel des Studienganges „Erziehung und Bildung in der Kindheit“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin [ASH] belegt, dass die institutionelle und curriculare Einbindung von Lernwerkstätten und das Format Lernwerkstattarbeit in den Kontext Hochschule möglich ist und zu einem ganz besonderen Profil des Hochschulstandortes beitragen kann (SCHMUDE & WEDEKIND 2019, 43).

Aufgrund seiner besonderen personellen, konzeptionellen und räumlich-materialen Ausstattung bietet der Studiengang den Studierenden an der ASH vielfältige Voraussetzungen dafür, die Idee Werkstattarbeit im Allgemeinen und die der Lernwerkstattarbeit im Besonderen kennenzulernen. Im Zentrum steht dabei, aktiv die methodische Umsetzung von Lernwerkstattarbeit zu erleben und gleichzeitig über Reflexionsprozesse in den Kontext früher Bildung theorie- und fachwissenschaftlich fundiert einzuordnen.

„Lernwerkstätten, als besondere Räume der Werkstattarbeit, bahnen so in besonderer Art und Weise die Entwicklung von pädagogischen Handlungskompetenzen an (WEDEKIND 2013, 22f.): Sie ermöglichen den Studierenden, sich in einer spezifischen Lernatmosphäre als Lernende und Lehrende zu erleben und das dabei Erfahrene zu reflektieren sowie theoretisch zu hinterfragen. (vgl. SCHMUDE & WEDEKIND 2014, 103)“ (vgl. Modulhandbuch berufsintegrierendes Studienformat²)

Das Raumkonzept

Das Konzept Werkstattarbeit spiegelt sich sichtbar auf der räumlichen Ebene³ wider. Die Hochschullernwerkstattträume sind zentrale Lernorte im Studiengang (SCHMUDE & WEDEKIND 2019, 43) und stehen außerhalb der curricularen Nutzungszeiten studiengangübergreifend Studierenden zur Verfügung. Die Lernwerkstätten als real existierende Räume sind multifunktional nutzbar. Sie laden die Studierenden und Besucher*innen dazu ein, eigenen Ideen und Fragen nachzugehen und diese in der Regel selbstständig und entdeckend zu beantworten. In den übersichtlich gegliederten Räumen stehen vielfältige Materialien bereit. Dabei handelt es sich um Alltagsgegenstände, Verbrauchs- und Naturmaterialien, Werkzeuge und Messgeräte. Zu den Themenfeldern Sprache und Mathematik stehen ausgewählte Konzepte, Materialien und Programme verschiedenster Autor*innen bereit. Die Ausstattung der Räume bietet die Möglichkeit der Begegnung

² In Vorbereitung, ab Sommersemester 2021 verfügbar unter https://www.ash-berlin.eu/fileadmin/Daten/Bachelor-Studiengaenge/EBK/Downloads_Berufsintegrierende_Studienform/ASH_Berlin_Modulhandbuch_EBK_BI.pdf

³ Ausführliche Informationen zu den Räumen unter: <https://www.ash-berlin.eu/studium/werkstatt-raeume/>

nung mit einer Vielzahl von Phänomenen (naturwissenschaftlichen, technischen, mathematischen, sprachlichen, ästhetischen), die hinterfragt werden können. Die Werkstatt für Ästhetische Praxis (WÄP) sieht sich in ihrer Konzeption und Ausgestaltung einem erweiterten Bildungsbegriff verpflichtet, der die ästhetische (sinnlich-körperliche) Dimension als die elementare Grundlage von Bildungs- und Lernprozessen versteht. Damit ist die Auffassung verbunden, dass sich ästhetische Bildungsprozesse im Wechselspiel von Selbst- und Welterfahrung ereignen. In der Werkstatt stehen deshalb vielfältige und sehr unterschiedliche offene und mehrdeutige Materialien, Dinge und Gegenstände zur Verfügung, die zur ästhetisch-forschend-gestalterischen Arbeit einladen. Gleichzeitig gibt es in der WÄP auch traditionelle künstlerische Materialien, die ebenfalls relevant sind, damit Ästhetische Bildung in ihrer Doppelfigur von elementar-ästhetischer und ästhetisch-künstlerischer Bildung erfahren und begriffen werden kann. Im Kontext der Werkstattarbeit innerhalb der WÄP werden über Prozesse der Selbsterfahrung und Erprobung Angebote für die Arbeit mit Kindern erarbeitet, die dann praktisch erprobt und im Seminarkontext theoriegeleitet reflektiert werden (vgl. Modulhandbuch berufsintegrierendes Studienformat⁴).

Das Nutzungskonzept

In den Lernwerkstätten finden sowohl Lehrveranstaltungen als auch Angebote für Kindergruppen statt, die von Studierenden und Dozent*innen vorbereitet, durchgeführt, dokumentiert und ausgewertet bzw. evaluiert werden. Neben der Lehre werden die Lernwerkstattträume darüber hinaus für die Entwicklung und Erprobung neuer NAWI-Lehr- und Lernformate, als Modell für die Gestaltung von Lernwerkstätten in Kitas und Grundschulen, für Workshops zu mathematisch-naturwissenschaftlichen Themen für Kinder im Elementar- und Primarbereich und im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen themenbezogen als Lernort genutzt. Darüber hinaus dienen die Lernwerkstattträume auch als Treffpunkt für die Arbeit des NAWI-Netzwerkes Hellersdorf-Marzahn, als Anlaufstelle für nationale und internationale Wissenschaftler*innen im Kontext von Forschungsaktivitäten und Hospitationen sowie allen an Lernwerkstattarbeit, aber auch generell am Profil der Alice Salomon Hochschule Berlin Interessierten.

Alle genannten Räume stehen den Studierenden zu ihrer seminarvertiefenden und -erweiternden sowie vorbereitenden Arbeit während fester Öffnungszeiten außerhalb der in ihnen stattfindenden Seminare zur Verfügung.

⁴ In Vorbereitung, ab Sommersemester 2021 verfügbar unter https://www.ash-berlin.eu/fileadmin/Daten/Bachelor-Studiengaenge/EBK/Downloads_Berufsintegrierende_Studienform/ASH_Berlin_Modulhandbuch_EBK_BI.pdf

Curriculare Einbindung

Der Studiengang orientiert sich am Prinzip der Kompetenzorientierung:

„Lehr-Lern- und Prüfungsformate beziehen konsequent nicht nur die Ebene des fachlich-theoretischen Wissens ein (Disposition), sondern auch die Ebene des gekonnten Einsatzes dieses Wissens und Könnens in handlungspraktisch zu bewältigenden Situationen (Performanz).“ (vgl. Modulhandbuch Präsenz-Studienformat⁵)

Die feste Verankerung der Lernwerkstattarbeit nicht nur als Lehr-Lern-, sondern auch Prüfungsformat (s.u. Didaktische Miniaturen) bildet sich auch darin ab, dass für die Absolvierung der Lehrveranstaltungen und die dort erbrachten Studienleistungen Creditpoints [CP] vergeben werden. Dies demonstriert, dass die praktische Umsetzung der Idee von Lernwerkstattarbeit mit den strukturellen Anforderungen prinzipiell vereinbar ist, wobei sich jedoch zweifellos bei der Vergabe von Noten für die erbrachten Studienleistungen ein Spannungsfeld ergibt. Diese Frage wird ausführlich diskutiert in SCHMUDE & WEDEKIND 2019 (44).

In der etwa dreijährigen grundlegenden Reformierung des Studiengangskonzepts des Präsenzformates wurde das didaktische Konzept der Werkstattarbeit nachhaltig im ab 2019 gültigen Modulhandbuch⁶ in den verschiedensten Modulen und Lehrveranstaltungen verankert, ebenso wie ein zentrales Lehr-Lern- und Prüfungsformat der Werkstattarbeit in Form von „Didaktischen Miniaturen“⁷. In diesem Zuge wurde nach intensiver Diskussionen im Studiengang „Erziehung und Bildung in der Kindheit“ zu Prinzipien inklusiver Pädagogik und den pädagogischen Grundideen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit entschieden, dass die zentralen Lernwerkstattseminare nicht mehr benotet, aber in Form von Feedbackgesprächen innerhalb der Seminargruppe und anschließend gemeinsam mit dem*der Dozenten*in reflektiert werden.

Das im Studiengang gelebte Werkstattprinzip spiegelt sich darüber hinaus in anderen Lehr-Lern-Formaten wider: so in der Biographiearbeit, der rekonstruktiven Fallarbeit, in der (Praxis-)Forschung sowie in der neukonzipierten Bildungswerkstatt. (SCHMUDE & WEDEKIND 2019, 43)

Didaktische Miniaturen als Prüfungsformat

In Anlehnung an LABUDDE (vgl. 2002) und ZEYER & WELZEL (2006) wurde ab 2010 ein Studienformat im Studiengang eingeführt, das als „Didaktische Minia-

5 https://www.ash-berlin.eu/fileadmin/Daten/Bachelor-Studiengaenge/EBK/Downloads_Praesenzstudium/Modulhandbuch_EBK_Praesenz_Pruefungsordnung_2019.pdf.

6 https://www.ash-berlin.eu/fileadmin/Daten/Bachelor-Studiengaenge/EBK/Downloads_Praesenzstudium/Modulhandbuch_EBK_Praesenz_Pruefungsordnung_2019.pdf.

7 SCHMUDE, Corinna & WEDEKIND, Hartmut (2014): Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik. In: HILDEBRANDT, Elke; PESCHEL, Markus & WEISHAUP, Mark (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 103-122.

turen“ die Seminararbeit im Rahmen von Lernwerkstattarbeit bis heute völlig veränderte und schließlich als Prüfungsformat etabliert wurde. Nach ZEYER & WELZEL sollen im Rahmen einer didaktischen Miniatur nicht, wie in einem traditionellen Vortrag üblich, „nur“ der fachwissenschaftliche Inhalt und dessen korrekte Bewältigung referiert, sondern insbesondere der fachdidaktische Blickwinkel, also die Frage nach der Art und Weise der Darbietung des fachwissenschaftlichen Inhaltes sowohl bei der Erarbeitung der Miniatur als auch bei deren Präsentation besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden (vgl. ZEYER & WELZEL 2006, 54-61). Diese Form der Präsentation (und damit Prüfungsleistung)⁸ verlangt den Studierenden eine ausführliche schriftliche Reflexion sowie eine theoretische Fundierung ab. Letztere umfasst eine fachliche und didaktische Rahmung, bestehend aus einer gründlichen Sachanalyse, der Festlegung von Zielen, der Begründung der eingesetzten Methoden und die Beschreibung der Durchführung der Miniatur (vgl. Modulhandbuch Präsenz-Studienformat⁹, ausführlich beschrieben in WEDEKIND & SCHMUDE (2014, 112ff.) und als Prüfungsformat vorgestellt in WEDEKIND & SCHMUDE (2016, 93ff.)).

Insbesondere der didaktische Anspruch an die Vortragenden, nicht ausschließlich einfach den fachwissenschaftlichen Inhalt um eine weitere Ebene auf das Niveau ihrer Mitlernenden herunter zu brechen, sondern die anspruchsvolle Aufgabe, das fachwissenschaftliche Thema in deren lebensweltlichem Kontext zu „rekonstruieren“ (Modell didaktische Rekonstruktion) und für eine kommunikative Lehr-Lernsituation aufzubereiten (vgl. ZEYER & WELZEL 2006, 149), ist mit dem Konzept der Lernwerkstattarbeit im Studiengang kompatibel und stellt damit eine adäquate Herausforderung für zukünftige Pädagog*innen dar. Die Vorbereitung, Durchführung und letztlich auch die Auswertung einer didaktischen Miniatur führt notwendigerweise zu einer intensiven Auseinandersetzung mit den Konzepten der Mitlernenden und damit unmittelbar auch zu einer Selbstreflexion der eigenen Konzepte, bezogen auf den jeweilig thematisierten Sachverhalt.

Tabea WESTPHAL-RADISCH, eine Studierende, die die Arbeit mit didaktischen Miniaturen kennen gelernt hat, bringt diese Idee anschaulich auf den Punkt, wenn sie schreibt:

„Jede Veranstaltung endet mit einem intensiven Rückblick auf die Angebote. Dabei kommen sowohl die Durchführenden als auch die Teilnehmenden zu Wort. Die regen Diskussionen ermöglichen einen Perspektivwechsel; Selbst- und Fremdwahrnehmung

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

9 https://www.ash-berlin.eu/fileadmin/Daten/Bachelor-Studiengaenge/EBK/Downloads_Praesenzstudium/Modulhandbuch_EBK_Praesenz_Pruefungsordnung_2019.pdf

können auf ihre Konvergenz oder auch Divergenz hin überprüft werden. Dabei wird oft deutlich, wo die eigenen Ansprüche liegen und wie weit man mitunter als angehender Pädagoge davon entfernt ist. Habe ich selbst als Durchführende Rücksicht auf die Lernenden genommen? Was habe ich aus welcher Motivation heraus vorbereitet? Wie habe ich die Lernumgebung gestaltet und auf welcher Ebene wollte ich die Teilnehmenden dadurch berühren? Habe ich mein selbstgestecktes Ziel erreicht? Und wie sah dieses überhaupt konkret aus? Da jede*r der Studierenden im Laufe des Semesters sowohl Lehrende*r als auch Lernende*r ist, befinden wir uns auf einer gemeinsamen Ebene, auf welcher all die unterschiedlichen Empfindungen Raum haben, die uns während unseres Studiums beschäftigen.“ (WESTPHAL-RADISCH 2012, 51)

Aktuelle Entwicklungen: Weiterentwicklung des Raumkonzeptes und Konzipierung des Lehrveranstaltungsformates Bildungswerkstatt

Seit dem Wintersemester 2019/2020 haben die **Werkstatt für ästhetische Praxis [WÄP] und die ASH-Lernwerkstatt mit dem Schwerpunkt Mathematik & Sprache neue Standorte innerhalb der Hochschule erhalten**. Durch den bereits seit mehreren Semestern geplanten Umzug der Werkstatt für ästhetische Praxis [WÄP] aus dem Erdgeschoss in die erste Etage konnte die Idee realisiert werden, dass alle drei Lernwerkstattträume nebeneinander auf einer Etage liegen. Aktuell wird an der Konzeption der von Tutor*innen begleiteten Öffnungszeiten für alle drei ASH-Lernwerkstattträume, dem Web-Site-Auftritt sowie einem Infolyer gearbeitet, um die drei Lernwerkstattträume der ASH in ihrem Gesamtkonzept und gegenseitigen Bezug in der Hochschulöffentlichkeit für alle noch sichtbarer zu machen.

Die curriculare Einbindung der Lernwerkstattarbeit wurde im Rahmen der Reformierung des berufsintegrierten Studienformates des Studienganges „Erziehung und Bildung in der Kindheit“ durch die Entwicklung des Studienbereichs IV „Werkstattarbeit“ noch deutlicher herausgearbeitet. Das Modulhandbuch weist für diesen Studienbereich sechs Module aus – inhaltlich orientiert an den folgenden Themenfeldern (1) Kommunikation, Sprache(n) und Literacy, (2) Gesundheits- und bewegungsförderliche Lebenswelten, (3) Ästhetische Bildung, (4) Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik [MINT] und ihre spezifische Didaktik in der Kindheit, (5) Diversitätsbewusste Organisationsentwicklung und ein neues Studienformat **„Bildungswerkstatt“**. Insgesamt umfasst dieser Studienbereich 14 Semesterwochenstunden und wird mit 35 CP bewertet.

Die Bildungswerkstatt ist ein spezielles Studienformat. Dieses Format wird von zwei Lehrenden begleitet, die ihre jeweilige Expertise und somit zwei inhaltliche Perspektiven mit einbringen. Inhaltlich speist sich die Bildungswerkstatt zum einen aus den im Studienbereich „Werkstattarbeit“ bearbeiteten Themenfeldern. Zum anderen aus Themen/Schwerpunkten der Studienbereiche zu pädagogischen Grundlagen, Kindheits- und Sozialpädagogik. In diesem neuen Studienformat

wird den Studierenden die Möglichkeit gegeben, sich in einem interdisziplinär angelegten Rahmen über einen längeren Zeitraum selbst in erfahrungsbasierte Bildungsprozesse zu begeben und weiter an der Überführung des in der Werkstattarbeit Erlebten und Erfahrenen in reflektiertes Erfahrungswissen zu arbeiten, dieses in Bezug auf weitere Themenfelder der Kindheitspädagogik zu kontextualisieren und dabei ihr fachspezifisches, theoretisches Wissen und ihre methodischen Fertigkeiten weiter zu fundieren. Dies findet im Spannungsfeld von praxis- und erfahrungsbasierten Bildungsprozessen und der Herstellung theoretischer Bezüge, von Selbsterfahrung und sozialen Interaktionserfahrungen, von elementar- und bildungsbereichsbezogener Didaktik sowie von Subjekt- und Systembezügen statt. Eingübt werden – im Sinne der Arbeit an einer (selbst-)reflexiven forschenden Haltung – Prozesse der kritischen und theoriegeleiteten Reflexion, der (biografischen) Selbst-Reflexion, der Transformation von Erfahrungswissen in reflektiertes Erfahrungswissen, der disziplin- und domänenübergreifenden Perspektive auf Lern- und Bildungsprozesse – grundlegend für ein gefestigtes kindheitspädagogisches Kompetenzprofil und Selbstverständnis. (Vgl. neues Modulhandbuch¹⁰) Gesellschaftspolitisch relevante Themen und Ansätze, wie z. B. eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und pädagogische Kernprinzipien, wie z. B. Partizipation, Demokratieentwicklung, Inklusion/Diversität, Resilienzförderung, sind in der interdisziplinären Arbeit und Diskursen in der Bildungswerkstatt eine wichtige Klammer (vgl. ebd.).

3 Lernwerkstätten in pädagogischen Studiengängen als Orte des SELBER-Denkens und SELBER-Machens, des Lernen lernens und der Anbahnung pädagogischer Handlungskompetenz – zurück zu den drei Thesen:

3.1 SELBER-Denken und SELBER-Machen

Die Lehrformen im Kontext von Hochschulen wie Vorlesungen, Seminare, Übungen und Tutorien folgen häufig traditionell einer instruktions- und sachorientierten Didaktik. Für die Bereitstellung von Fachwissen haben diese durchaus ihre Berechtigung. Allerdings sind sie in der Regel wenig geeignet, um über Selbstbildungsprozesse und deren Reflexion die Generierung theoretisch abgesicherten pädagogisch-didaktischen Handlungswissens anzuregen, insbesondere, wenn sie sich an einer klassischen Vermittlungsdidaktik ausrichten. Die Vermittlung in-

10 In Vorbereitung, ab Sommersemester 2021 verfügbar unter https://www.ash-berlin.eu/fileadmin/Daten/Bachelor-Studiengaenge/EBK/Downloads_Berufsintegrierende_Studienform/ASH_Berlin_Modulhandbuch_EBK_BI.pdf

novativer pädagogischer Konzepte auf der Basis konservativer Interaktionsmodelle und Instruktionsinstrumentarien in traditionellen hochschuldidaktischen Formaten verlieren an Glaubwürdigkeit und Relevanz, wenn die Studierenden Widersprüche zwischen dargebotenem Inhalt und Form der Darbietung wahrnehmen (vgl. WEDEKIND 2007, 182f.). Lernwerkstätten – nicht mehr wie vor Jahren als Refugien oder Nischen, sondern als etabliertes Angebot einer innovativen Hochschulwirklichkeit – bieten nachhaltige und – wie von Tabea Westphal-Radisch beispielgebend für viele Rückmeldungen¹¹ von Studierenden zum Ausdruck gebracht – wirkungsvolle didaktische und pädagogische Rahmungen, in denen innovative pädagogische Ideen für eine offene, individualisierte pädagogische Arbeit in heterogenen Lerngruppen erlebt, erfahren und als handlungsleitende pädagogische Orientierungen auf der Basis von reflektiertem (Erfahrungs-) Wissen erworben werden können. Im Kontext von Lernwerkstattarbeit erleben Studierende sich intensiv als Lernende und erfahren zugleich, wie das in der Lernwerkstatt arrangierte Lernsetting sowie die Art und Weise der Lernbegleitung das eigene Lernen beeinflussen. Die Reflexion dieser Erfahrungen bietet vielfältige Möglichkeiten eines individuellen Transfers in Bezug auf die Anbahnung eigener pädagogischer Handlungskompetenzen. Studierende sind zugleich Subjekte ihres eigenen Lernens und Objekte eines Lernens über das Lernen und Lernbegleitens. Und sie sind Beobachtende, die sich selbst oder diejenigen beobachten, mit denen sie interagieren.

3.2 Lernen lernen

Insbesondere in der akademischen Ausbildung von Kindheitspädagog*innen ist zu beachten, dass sie im Verlauf der schulischen Sozialisation ebenso wie viele andere Studierende als Schüler*innen den Blick auf die Faszination der Dinge verloren haben bzw. dieser in ihrer Schulzeit kaum Beachtung gefunden hat. Sinnlich Wahrnehmbares weicht mit zunehmendem Alter der Schüler*innen sukzessive oft einer sehr stringenten kognitiven Ausrichtung des Denkens. Die scheinbare und oft als Schüler*in in der Sekundarschule bzw. im Gymnasium erlebte ‚Vorlesbarkeit von Welt‘ (WEDEKIND & HAGSTEDT 2011, 12-13) lässt die Bedeutung der Leiblichkeit und der sinnlichen Wahrnehmung, die sie als Kind bei der Weltersterkundung genossen haben, im Nebel 10- bis 12-jähriger Schulwirklichkeit verschwinden. Für zukünftige Kindheitspädagog*innen ist es zwingend notwendig, diese Bedeutung für kindliches Lernen wieder zu erkennen, selbst wieder zu erfahren und theoretisch rückzubinden. Das bewusste Erleben von Räumen und die Auseinandersetzung mit den darin zu findenden Dingen bedarf intensiver Reflexi-

11 In den über 10 Jahre lang gesammelten Verschriftlichungen zu den didaktischen Miniaturen wird eindrucksvoll sichtbar, wie nachhaltig die in der Durchführung der Miniaturen gemachten Erfahrungen das pädagogische Denken der Studierenden prägt.

onsprozesse, um deren Bedeutung für kindliches Lernen wieder zu erkennen und pädagogische, sowie didaktische Antworten geben zu können, die es ermöglichen, Erlebtes, Erfahrenes und anschließend Reflektiertes theoretisch zu verorten und somit Handlungswissen anzubahnen. Insbesondere die in Hochschullernwerkstätten angebotenen Lernsettings und die Art und Weise der empathischen Interaktion zwischen Lehrenden, Lernenden und Dingen tragen zur Anbahnung und Entwicklung von Kompetenzen und Eigenschaften bei, die zukünftig (siehe These 2) international von Bildungswissenschaftlern gefordert werden (vgl. FADEL et al. 2017, 150). Ihre Anbahnung benötigt individuelle und partizipative sowie inklusive Bildungsfreiräume zum Erproben und Reflektieren des Erlebten und der Wahrnehmung der eigenen und der Bedeutung der Mitlernenden im sozialen Miteinander im Rahmen von Lernwerkstattarbeit. Ein wichtiges Grundprinzip von Lernwerkstattarbeit ist die Reflexion des eigenen Lernens. Auch damit wird die Dimension Meta-Lernen (vgl. ebd.), die zugleich auch die Voraussetzung für ein lebenslanges Lernen darstellt, erfüllt.

3.3 Anbahnung pädagogischer Handlungskompetenz

Wie bereits oben festgestellt, sind Situationen und Handlungsanforderungen im frühpädagogischen Alltag als Interaktionssituationen nicht standardisierbar, da sie hochkomplex und mehrdeutig, sowie vielfach schlecht vorhersehbar sind (vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF et al. 2011, 9). Insofern bieten Lernwerkstätten in Hochschulen hervorragende Möglichkeiten für zukünftige Pädagog*innen, als Übungsräume und zugleich Schutzräume genutzt zu werden, um solche Interaktionsräume entstehen zu lassen und die darin erlebten Situationen (z. B. in der Gestaltung Didaktischer Miniaturen) gemeinsam unter unterschiedlichen Perspektiven zu reflektieren und theoretisch zu hinterfragen.

Die Anbahnung von Handlungswissen bereits während des Studiums erfolgt im Rahmen von Hochschullernwerkstätten über die empirische Auswertung der Erfahrungen und die damit verbundene kritische Auseinandersetzung mit didaktischen, lernpsychologischen und pädagogischen Theorien. Es geht vor allem darum sich selbst als Lernende*r zu verstehen (vgl. WEDEKIND & SCHMUDE 2017, 191). Dies erfolgt mit dem Ziel, bereits während des Studiums pädagogische Handlungskompetenzen der Studierenden in Bezug auf ihr späteres Betätigungsfeld über reflektierte Selbsterfahrung anzubahnen. In Anlehnung an das Kompetenzmodell von FRÖHLICH-GILDHOFF, NENTWIG-GESEMANN und PIETSCH (2011) ermöglicht Lernwerkstattarbeit über das Handeln und Reflektieren des Handelns (Performanz), dass Handlungswissen angereichert und die sich entwickelnde Lehr- und Lernkompetenz der Studierenden zunehmend als Disposition eingebunden wird (vgl. WEDEKIND & SCHMUDE 2017, 197, SCHMUDE & WEDEKIND 2018, 47).

4 Schlussgedanke

Brée verweist darauf, dass die Irritation gewohnter Deutungs- und Handlungsmuster, gespiegelt an der eigenen Lernbiografie und forschungsmethodisch begleitet, wissenschaftliches Wissen, episodisch-biografisches Wissen und berufsfeldbezogenes Wissen verknüpft und somit die Differenz zwischen Alltagswissen, Fachwissen und Selbstwahrnehmung bearbeitbar wird (vgl. BRÉE 2017, 78) – als Orte des SELBER-Denkens und SELBER-Machens und des Lernen lernens können Lernwerkstätten in pädagogischen Studiengängen genau das von Brée Beschriebene leisten und werden so zu Orten der Anbahnung pädagogischer Handlungskompetenz. Darüber hinaus tragen sie maßgeblich zur Veränderung von Hochschullehr- und -lernkultur bei. Die Entwicklung im Studiengang „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ an der Alice Salomon Hochschule verdeutlicht, dass die Idee der Lernwerkstatt und der Lernwerkstattarbeit strukturell, personell und inhaltlich große Veränderungen ermöglicht hat. Nicht nur räumlich konnten neue Strukturen aufgebaut und erweitert werden, auch studienorganisatorisch und vor allem inhaltlich und hochschulpädagogisch haben sie zur Neuorganisation des gesamten Studiengangs beigetragen.

Literatur

- BRÉE, Stefan (2017): Das Lernwerkstattmodell als hochschuldidaktische Herausforderung für die Ausbildung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen. In: KEKERITZ, Mirja; GRAF, Ulrike; BRENNE, Andreas; FIEGERT, Monika; GLÄSER, Eva & KUNZE, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 67-82.
- ERNST, Karin & WEDEKIND, Hartmut (Hrsg.) (1993): Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich. Eine Dokumentation. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule (Beiträge zur Reform der Grundschule 91).
- FADEL, Charles; BIALIK, Maya & TRILLING, Bernie (2017): Die vier Dimensionen der Bildung. Hamburg: Verlag ZLL21.
- FRÖHLICH-GILDHOFF, Klaus; NENTWIG-GESEMANN, Iris & PIETSCH, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte: Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). (Deutsches Jugendinstitut e. V., Hrsg.). Frankfurt am Main: Heinrich Druck + Medien.
- JOCHUMS, Anna-Sophia (2017): Lernwerkstattarbeit mit E-Portfolioeinsatz. Entwicklung der Handlungskompetenzen von Studierenden begleiten. In: KEKERITZ, Mirja; GRAF, Ulrike; BRENNE, Andreas; FIEGERT, Monika; GLÄSER, Eva & KUNZE, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 158-168.
- LABUDEDE, Peter (2002): Situiertes Lernen in fachdidaktischen Lern-Lehr-Veranstaltungen. In: CD zur Frühjahrstagung des Fachverbandes Didaktik der Physik in der Deutschen Physikalischen Gesellschaft Bremen 2001. Berlin: Lehmanns Fachbuchhandlung.
- SCHLEICHER, Andreas (2017): Vorwort – Warum es so wichtig ist, das WAS in der Bildung neu zu denken. In: FADEL, Charles; BIALIK, Maya & TRILLING, Bernie (2017): Die vier Dimensionen der Bildung. Hamburg: Verlag ZLL21, 1-5.

- SCHMUDE, Corinna & WEDEKIND, Hartmut (2014): Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik. In: HILDEBRANDT, Elke; PESCHEL, Markus & WEISSHAUPT, Mark (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 103-122.
- SCHMUDE, Corinna & WEDEKIND, Hartmut (2018): Von der Sache aus denken und pädagogisch handeln. In: PESCHEL, Markus & KELKEL, Mirja (Hrsg.): Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 35-50.
- SCHMUDE, Corinna & WEDEKIND, Hartmut (2019): Lernwerkstatt(arbeit) zwischen pädagogischem Anspruch und strukturellen Rahmenbedingungen. In: BAAR, Robert; FEINDT, Andreas & TROSTMANN, Sven (Hrsg.): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 40-50.
- WEDEKIND, Hartmut & HAGSTEDT, Herbert (2011): Refugien? Über die Bedeutung von Lernwerkstätten in Schule und Hochschule. In: Grundschule, 43Jg. H. 6, 12-13.
- WEDEKIND, Hartmut (2013): Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen. In: COELEN, Hendrik & MÜLLER-NAENDRUP, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Wiesbaden: Springer VS, 21-30.
- WEDEKIND, Hartmut (2007): Lernwerkstätten in der universitären Lehrerbildung – Orte für ein neues Praxisverständnis. In: SCHOMAKER, Claudia & STOCKMANN, Ruth: Der (Sach-)Unterricht und das eigene Leben. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- WEDEKIND, Hartmut & SCHMUDE, Corinna (2017): Werkstätten an Hochschulen – Orte des entdeckenden und/oder forschenden Lernens. In: KEKERITZ, Mirja; GRAF, Ulrike; BRENNER, Andreas; FIEGERT, Monika; GLÄSER, Eva & KUNZE, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 185-200.
- WEDEKIND, Hartmut & SCHMUDE, Corinna (2016): Inklusion in der (Aus-)Bildung zukünftiger Pädagog*innen. In: SCHMUDE, Corinna & WEDEKIND, Hartmut (Hrsg.): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 81-105.
- WESTPHAL-RADISCH, Tabea (2012): Vom Reflektieren eigener Erfahrungen zum bewussten pädagogischen Handeln. In: *alice*-Magazin der Alice Salomon Hochschule, H23/2012, hrsg. vom Rektorat der Hochschule, Berlin.
- ZEYER, Albert & WELZEL, Manuela (2006): Didaktische Miniaturen (Educational Miniatures) – Eine methodische Alternative für den naturwissenschaftlichen Unterricht. In: GRWIDZ, Raimund; GLÄSER-ZIKUDA, Michaela; LAUKENMANN, Matthias & RUBITZKO, Thomas (Hrsg.): Lernen im Physikunterricht. Festschrift für Prof. Dr. Christoph von Rhöneck. Schriftenreihe Didaktik in Forschung und Praxis. Band 29. Hamburg: Verlag Dr. Kovac, 147-160.