

Godau, Marc; Tänzer, Sandra; Berger, Marcus; Mannhaupt, Gerd; Knigge, Jens Implementation einer Hochschullernwerkstatt. Zur Entwicklung des Lernwerkstatt-Konzepts an der Universität Erfurt

Baar, Robert [Hrsg.]; Feindt, Andreas [Hrsg.]; Trostmann, Sven [Hrsg.]: Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 120-132. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Godau, Marc; Tänzer, Sandra; Berger, Marcus; Mannhaupt, Gerd; Knigge, Jens: Implementation einer Hochschullernwerkstatt. Zur Entwicklung des Lernwerkstatt-Konzepts an der Universität Erfurt - In: Baar, Robert [Hrsg.]; Feindt, Andreas [Hrsg.]; Trostmann, Sven [Hrsg.]: Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 120-132 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-264763 - DOI: 10.25656/01:26476; 10.35468/5742-11

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-264763>

<https://doi.org/10.25656/01:26476>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

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

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

Abstract

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

1 Innovation als bessere ‚Neuartigkeit‘

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

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

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

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

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

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

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

2 Empirisch begründete Erarbeitung des Konzeptes der Hochschullernwerkstatt

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

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

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

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

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

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

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

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

3 Beispiel: Funktionsbereich Ästhetisierung

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

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

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

Tab. 1: Die fünf Funktionsbereiche der Lernwerkstatt Erfurt

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4 Das viersäulige Konzept der Erfurter Lernwerkstatt

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5 Ausblick

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

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

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

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

Literatur

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

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

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