

Meiners, Kathrin

Werkstatt-Arbeit in der Bildungswerkstatt der TH Köln am Beispiel des Seminars "Über das Sammeln"

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. 234-243. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Meiners, Kathrin: Werkstatt-Arbeit in der Bildungswerkstatt der TH Köln am Beispiel des Seminars "Über das Sammeln" - 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. 234-243 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-264885 - DOI: 10.25656/01:26488; 10.35468/5742-23

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-264885>

<https://doi.org/10.25656/01:26488>

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

Kathrin Meiners

Werkstatt-Arbeit in der Bildungswerkstatt der TH Köln am Beispiel des Seminars „Über das Sammeln“

Abstract

Werkstatt-Arbeiten an Hochschulen können für transparente, durchlässige, experimentelle Lehr-Lernformate stehen und damit für eine Öffnung von Hochschule. Sie können für neue Lernformen genutzt werden, bzw. gleichermaßen können innovative Formate in diesen entwickelt werden. An der TH Köln schlägt sich diese Öffnung in konkreter Raumgestalt nieder. Im BA Studiengang „Pädagogik der Kindheit und Familienbildung“ werden diese offenen Strukturen in der didaktischen Ausbildung genutzt; der Beitrag stellt den Anteil didaktischer Lehre des Studiengangs vor: Entgegen fächerkanonischer oder bereichsstrukturierter Orientierung kindheitspädagogischer Didaktik wird diese experimentell gestaltet: Beschrieben wird dieses sowohl in der Struktur des Studiengangs, anhand experimenteller Didaktik in eigens geschaffenen Lehrräumen und in der Verknüpfung von kindheitspädagogischer wie hochschulischer Didaktik. Auf der Handlungsebene werden inhaltliche, methodische wie interaktionale Ebenen an einem Seminarbeispiel erläutert.

1 Einführung

In (kindheits-)pädagogischen Studiengängen entwickeln sich sogenannte Werkstatt-Formate als Lehr-/Lernformen in den letzten Jahren in zunehmendem Maße (vgl. Jansa 2013; Kaiser 2016; Müller-Naendrup 2013). Variantenreich orientieren sich diese am etablierten Lernwerkstattbegriff oder unterscheiden sich von diesem (vgl. Wedekind & Schmude 2017, 185). Der folgende Beitrag stellt die Einbindung des Werkstattformates im BA Pädagogik der Kindheit und Familienbildung der TH Köln dar:

Auf der *strukturellen Ebene* geschieht dies in dreierlei Hinsicht: Bezüglich des Studieninhaltes & -verlaufes, hinsichtlich der räumlichen Entsprechung im Sinne raumtheoretischer wie auch phänomenologischer Forschungen und didaktischer Umsetzungen für die Lehr-/Lernformate sowie hinsichtlich der Berücksichtigung didaktischer Entscheidungen auf der Ebene von Kindheitspädagogik und Hochschuldidaktik. Auf der Strukturebene lässt sich die Werkstatt-Arbeit in der Bildungswerkstatt der TH Köln in beiden Aspekten des momentan diskutierten

Lernwerkstättenbegriffes (vgl. ebd., 186) verorten: Erstens als Lehr-Lernformat und zweitens als Raum.

Im Lehr-Lernformat Bildungswerkstatt wird projektorientiert gearbeitet; ein dialogischer Experimentierraum ermöglicht, didaktische Bildungskonzepte auf der Grundlage von Heterogenität zu konzipieren im Sinne der Orientierung an Kindheit *und* Erwachsenenbildung, an Verschiedenheit von Zugängen zu Welt, auch leiblich, ästhetisch, informell oder vorreflexiv strukturierten Zugängen (vgl. Platte & Stieve 2012).

Auf der *Handlungsebene* verdeutlicht der Beitrag diese Werkstatt-Formate am konkreten Lehr-/Lernformat des Seminars „Über das Sammeln“.

2 Struktur des Studiengangs

Der Studiengang qualifiziert für Tätigkeiten in Kindertagesstätten oder Ganztags-(grund)schulen, Familienbildung und -beratung und bietet „Qualifikationsgrundlagen für die Entwicklung einer Vielzahl miteinander verzahnter Profile und Aufgaben, sowohl im Rahmen der Bildungsdidaktik mit Kindern und Familien, der Leitung und Fachberatung, der konzeptionellen und programmatischen Weiterentwicklung der jeweiligen Tätigkeitsbereiche“ (TH Köln 2015, 5). Das Tätigkeitsprofil scheint also vielgestaltig: Bestehende Konzepte, curriculare Anforderungen, bildungstheoretische und sozialwissenschaftliche Grundlagen werden thematisiert, Forschungen zu pädagogischen Konstrukten, Praktiken und Lebenswelten durchgeführt und didaktische Formate entwickelt. Innerhalb des für die Darstellung des Werkstattformates relevanten Studienbereichs „Bildungswerkstatt“ wird zunächst in Bildungszugänge von Kindern und in unterschiedliche Bildungsbereiche eingeführt. „Darauf aufbauend können [...] in eigens dafür eingerichteten Räumen Werkstätten gewählt werden, in denen exemplarisch und projektorientiert didaktische Konzeptionen erforscht und entwickelt werden – häufig in Kooperation mit der Praxis“ (ebd., 12). Angestrebt wird die Umsetzung einer die Eigenart früher Bildungszugänge berücksichtigenden und nicht allein bereichsorientierten, integrierten Bildungsdidaktik im Studienverlauf (vgl. ebd., 3).

Studierende erwerben im Modul „Bildungszugänge/Bildungsbereiche“ bereichsorientiert theoretische/praxisbezogene Kenntnisse und werden in curriculare Positionierungen und didaktische Ansätze eingeführt (vgl. ebd., 40). Der Einblick in verschiedene Bildungsbereiche wird gerahmt von theoretischen Reflexionen, die es ermöglichen, über eine Bereichslogik im fächerkanonischen Denken hinaus zu arbeiten; so bspw. mit der Einarbeitung in Cassirers Philosophie der symbolischen Formen, die mögliche Zugänge zu Welt eröffnet (vgl. Cassirer 2010, 7).

Der Grundgedanke wird im Modul „Werkstätten/Projekte“ (vgl. TH Köln 2015, 41f.) weiterentwickelt; hier wird anhand querliegender, bildungsbereichsübergreifender Schwerpunkte gearbeitet. Diese können spezifische Bildungsbereiche fokussieren oder das Ineinandergreifen mehrerer Bildungsbereiche beinhalten. Experimentelle Praxis und theoriegeleitete Auseinandersetzungen sensibilisieren für heterogene Wahrnehmungsverläufe, individuelle Ausdrucksformen und ambivalente Bildungszugänge von Kindern und Erwachsenen. Bildungsdidaktische Konzepte werden forschungsgeleitet entwickelt und in Projekten umgesetzt.

Im Sinne eines möglichst selbstbestimmten, partizipativen Lernens werden den Studierenden in den Werkstattprojekten Experimentierräume angeboten: Themen werden gemeinsam gefunden, manche erst über einen leiblich-ästhetischen Anfangspunkt, der eine Forschungsfrage auslöst. Für Studierende wie Dozierende stellt dies einen gleichermaßen offenen wie unsicheren Prozess dar. Es gibt keinen vorgezeichneten Weg, wohl aber die Vorgabe, dass am Ende der Werkstatt etwas entstanden sein soll, das einer Praxis Impulse geben kann.

Den Unsicherheiten in der Entwicklung der Fragestellung und Bearbeitung eines Themas kann in verschiedener Hinsicht begegnet werden: Im ästhetischen Sinne mit immer wieder vertiefenden, vergleichenden, analytischen Auseinandersetzungen, sei es mit Materialien, Phänomenen, Räumen, in Inszenierungen o.ä. Diese Zugänge können weitere Fragen aufwerfen, vertiefen, Ideen verwerfen lassen oder manche erst bewusst auftauchen lassen. Um dabei nicht in kriterienlosen Selbsterfahrungen zu verbleiben, scheinen Auseinandersetzungen bspw. mit grundlegenden ästhetischen Theoriebildungen als Möglichkeit oder die Perspektiverweiterungen auf künstlerische Wahrnehmungs- und Produktionsweisen als Erkennensspielräume hilfreich (vgl. Brée 2007).

Weiterhin können manche *methodischen Zugänge* als Rahmungen Wege für das Noch-nicht-Wissen des weiteren Forschens darstellen. Phänomenologische Erkundungen, anthropologische Untersuchungen zu anschlussfähigen kulturellen Phänomenen sowie das ästhetisch-forschende Konzept (vgl. Kämpf-Jansen 2001) zeigen sich für diese Form der Werkstattarbeit als fruchtbare methodische Wege. All diese Möglichkeiten zeugen davon, Probleme nicht zu lösen, sondern eher zu vertiefen und Erkennen als eine Anreicherung zu verstehen und im Sinne verschiedener methodischer Zugänge zu strukturieren. Gerade im Sinne des Ästhetischen Forschens werden die nicht-linearen Zugänge offenbar. Studierende können sich in der Varianz von Alltag, ästhetischer Praxis, Kunst und Wissenschaft Themenstellungen annähern.

Die Seminargruppe mit ihren verschiedenen Individuen als heterogene Gruppe mit einer Vielfalt an Ressourcen zu betrachten, zeigt Wege aus der Verunsicherung – vergleichbar der Reggiopädagogik, die die *Gruppe als fruchtbare Zelle des Denkens* beschreibt und zwischen Pädagogik, Kunst und Organisationslernen hin- und herwandert (vgl. Brée 2017, 286ff.).

Die forschende Gruppe wird in ihren verschiedenen Perspektiven als Ressource des Lernens betrachtet: Im Nebeneinanderstellen von Erfahrungen, gemeinsamen Analysieren von Beobachtungen, Präsentieren von Ergebnissen, Vergleichen von Gruppen und deren Forschungsfragen. Die Dynamik innerhalb einer Gruppe mit ihren wechselseitigen Erkenntnisbezügen scheint noch wenig bedacht als Verknüpfung individueller Potentiale, so dass im Gemeinsamen die Möglichkeiten des Einzelnen überschritten werden kann und Einzelne sich gleichermaßen aus der Gemeinschaft anregen lassen können. Hinweise können hier in Peer-Education (Deutsch & Rohr 2018) oder durch Lernen in der Gruppe im Sinne einer Kultur der Kinder (Project Zero & Reggio Children 2001; Paley 1997) gefunden werden.

Weitere Unsicherheiten beziehen sich auf die *Bewertung* dieser Form von Werkstatt-Arbeit. Es scheint schlechthin kaum möglich zu sein, sich in einem offenen Prozess des gemeinsamen Entwickelns zuvorderst mit der zu erbringenden Prüfungsleistung auseinanderzusetzen in dem Sinne, jegliche Form vorab klären zu können:

„*Constructive Alignment* ist ein Beispiel dafür, wie kommunikative Prozesse durch Entscheidungsprozesse substituiert werden können. Wird Lehre auf die Prüfung hin *organisiert*, bedeutet das zweierlei: Zum einen rückt eine *Entscheidung über eine Entscheidung* in den Mittelpunkt. Sowohl die Festsetzung der Prüfungsleistung ist schließlich eine Entscheidung als auch die konkrete Prüfung selbst. Als selektive organisationale Operation dirigiert sie rekursiv die gesamte Lehre: Passt die Lehre zur Prüfungsleistung? [...] Auf diese Weise wird Kommunikation reduziert, was im übrigen die besondere Leistung von Verwaltung ist“ (Krönig 2018, Herv. i.O.).

Daher scheint es angemessen, die Kommunikation nicht nur über Inhalte, sondern auch über Form und Benotung wieder zu bestärken, so dass gemeinsam entwickelten Kriterien Rechnung getragen werden kann. Interaktion, kommunikatives Verhandeln und Transparenz zeigen sich als relevante Strukturmomente jenseits von festgelegten Kompetenzprofilen.

3 Raumstruktur

Der oben dargelegten Struktur des Werkstatt-Moduls entspricht in vielerlei Hinsicht die räumliche Umgebung, in denen die Werkstatt-Projekte ihre Verortung finden: Die sogenannte Bildungswerkstatt (vgl. Dung u.a. 2016). In zwei Werkstattprojekten war eben die Entstehung dieser Räume Thema (vgl. Stieve 2017). Räume sind Lebensverhältnisse (vgl. Westphal 1997) und bestimmen damit kindheitspädagogische wie hochschulische Didaktik. Räume als anregende Lernumgebungen sind für die Lernwerkstätten-Debatte ein grundlegendes Moment,

das sich in der Reggio Pädagogik im Sinne des Raumes als drittem Erzieher, bei Liegle (2010) in der Didaktik der indirekten Erziehung oder bei Stieve (2008) im Appellcharakter der Dinge wiederfindet. Um im oben dargestellten Sinne Werkstatt-Arbeit umsetzen zu können, bedarf es vieler *Freiräume*: Übliche Lehr-/Lernformate zu hinterfragen; Freiräume im Sinne eigenverantwortlichen Lernens zu gestalten; zu überdenken, wer was entscheidet, wer sich wann wie, auf welche Weise und an welchem Ort einbringt. Freiheit in konventionalisierten Strukturen zu gewinnen, meint damit auch „die Art und Weise, wie wir uns leiblich in der Welt bewegen, wie wir Welt gestalten und sie strukturieren“ (Waldenfels 2000, 193). Sie bedeutet, „die geschaffenen Strukturen zu übersteigen, um daraus andere zu schaffen“ (Merleau-Ponty 1976, 200).

In der Bildungswerkstatt findet man zunächst *leere Räume* vor, das Mobiliar tritt an den Wänden aufgereiht zurück; Möglichkeiten zu Inszenierung im theatral wirkenden Raum sowie materiale Atelierarbeit werden möglich.

Der leere Raum gibt nicht vor, wer wo sitzt, oder ob man überhaupt sitzen muss. Die Konvention: Vorne der „Mehr-Wisser“, im Plenum die „Weniger-Wissenden“ trägt nicht. Die Frei-Räume führen zu ambivalenten Wahrnehmungen und Handlungen, die sowohl von Studierenden als auch von Lehrenden geschildert werden: Man kann nicht in vorhandene Handlungs- und Erlebensmuster fallen. Dieser Umstand wird einerseits als Möglichkeit, aber auch als Drangsalierung erfahren; zwischen Macht und Ohnmacht, „als ein ambivalentes Verhältnis, welches auf unsere Leiblichkeit zurückzuführen ist“ (Westphal 2015, 112):

„Anknüpfend an Wulf lässt sich sagen, dass sich die Enkorporierung und -kulturation im Erwachsenenalter, z.B. über Institutionen wie Hochschulen fortsetzt. Deren Räume wirken oft nur wie eine Kulisse, vor der sich alles auf verbale Sprache, Schrift, Texte, Bilder und Graphiken ausrichtet. Doch die symbolisch kommunizierte Lehr-Lernkultur vollzieht sich“ (Stieve 2017, 172f.).

Machtverhältnisse können auch in experimentellen Räumen räumlich wieder erzeugt werden. Eine dem Lernwerkstätten-Gedanken Rechnung tragende Orientierung im Sinne interessengeleiteten, demokratischen Lernens kann in Raumgestalt und Material bewusste Entscheidungsräume bieten: Mit welchem Material befasse ich mich, welche Möglichkeiten bietet dieses, welches bringe ich mit, welches brauche ich überhaupt?

Die Bildungswerkstatt verfügt damit über eine Vielfalt an räumlichen Gestaltungsmöglichkeiten im Sinne szenisch-theatralisch-performativ oder zur Gestaltung nutzbarer Räume wie einen Fundus an Material. Freier Stauraum ermöglicht die Anlage immer neuer materialer Sammlungen; Sammlungen werden ausgetauscht.

4 Struktur der doppelten Vermittlung

Sowohl in didaktischem Denken, Konzipieren und Reflektieren im Rahmen der Bildungszugänge und mehr noch der Werkstattmodule wie auch in der räumlichen Orientierung wird die kindheitspädagogische Ebene mit der hochschuldidaktischen verknüpft: Raum für Kinder *ist* nicht bloß Raum, sondern wird – auch entlang noch nicht konventionalisierter Strukturierungen – erzeugt. So war für die Entwicklung der neuen Räume die Raumaneignung von Kindern relevant (vgl. Schüllenbach-Bülow & Stieve 2016). Kinder weisen Raum und Material verschiedene Bedeutungen zu und variieren damit deren und auch ihre Identität. Waldenfels verweist darauf, dass Kinder auf Brüchigkeiten von Geordnetem aufmerksam machen; Ordnungen, die nicht nur durch Didaktik und Organisation erschaffen werden, sondern sich vor allem als ein leibliches Orientieren, als ein Ordnen, das sich ereignet, darstellen (vgl. Waldenfels 2004, 34). Dieser Blick auf das kindliche Erleben wird im Sinne einer doppelten Vermittlungspraxis für die Werkstattmodule und Bildungszugänge genutzt. In den Bildungszugängen zeigt es sich in der Reflexion didaktischer Materialien und Konzeptionen sowohl der Studierenden untereinander als auch gemeinsam mit Kindern. So werden theoretische Fundierungen didaktischer Konzepte anders zugänglich und analysierbar, was in den Bildungswerkstätten konzeptionell weitergeführt wird.

Die Rolle der Lehrenden besteht in der Begleitung von Bildungsprozessen der Studierenden mit allen Unwägbarkeiten. In der erfahrungsorientierten Lernwerkstattarbeit im Rahmen von Hochschule dabei wissenschaftliche Kommunikation zu nutzen, erscheint relevant. Krönig (2016, 79) gibt Hinweise für die Bezüge zwischen wissenschaftlicher Kommunikation und Pädagogisierung akademischer Lehre: Er stellt fest, dass „[...] Bildung im Grunde didaktikfrei denkt, modern gesprochen also auf informelle Bildung setzt. Wissenschaftlicher Kommunikation ausgesetzt zu sein, sich mit ihr zu beschäftigen, kann danach bildend sein, ohne dass es dafür »absichtlich« auf die Person gerichteter, also direkter didaktischer Bemühungen [...] bedarf“. Im Zuge seiner systemtheoretischen These der Unterscheidung von wissenschaftlicher und pädagogischer Kommunikation sieht Krönig eine Lösung in der Etablierung von Tutorien als strukturelle Kopplung (vgl. ebd., 78).

In der Breite der Anlage von Erfahrung, didaktischer Konzeption, phänomenologischem oder ästhetischem Forschen, von Reflexion und Umsetzung in Projekten hat sich in den Werkstatt-Modulen die Etablierung von Tutorien als äußerst hilfreich erwiesen.

5 Handlungsorientierte Verortung: Das Seminarkonzept „Über das Sammeln“

Das Seminar „Über das Sammeln“ zeugt von oben geschilderter übergreifender Thematik im Werkstatt-Modul, die eine Rahmung vorgibt, innerhalb derer eine Vielzahl von bildungsbereichsorientierten Möglichkeiten aufgegriffen werden können, die aber darüber hinaus ein erweitertes bis netzwerkartiges Denken zulässt (vgl. Deweys (1910/2002) Handlungstheorie bzw. Deweys Begriff des Denkhandelns).

Sammeln gilt als Tätigkeit, die Menschen seit jeher durchführen. Epochen- und kulturübergreifend werden Dinge entdeckt, bestaunt, gehörtet, geordnet und präsentiert. Objekte des Begehrens unterliegen dabei einem ständigen Wandel und persönlichen Vorlieben. Sammeln impliziert zunächst eine differenzierte Wahrnehmung, im Weiteren einen handelnden Umgang mit den ausgewählten Objekten und schließlich die daraus resultierenden Erkenntnisse (vgl. Duncker 1994, 156ff.). Wie eng die Thematik des Sammelns mit der Struktur des Studiengangs – eben weniger fächerkanonische Didaktik – verknüpft ist, zeigen Keckeritz u.a. (2016, 5): „Sammeln ist Bestandteil von Alltagskultur wie Grundlage von Wissenschaft und kulturellem Gedächtnis. Sammlungen können als ‚Repräsentanten einer als sinnhaft erlebten Welt – quasi Weltentwürfe im Mikroformat‘ eingeschätzt werden“.

Auf der *inhaltlichen Ebene* wurden in der Werkstatt „Über das Sammeln“ verschiedenste Zugänge gewählt: Erfahrungsorientierte bis philosophische Auseinandersetzungen zum Thema (vgl. Sommer 2002): Wie kommen Dinge zueinander, ökonomisches versus ästhetisches Sammeln, was sich sammeln lässt, wie etwas aufbewahrt wird, was Erfahrung und Wissen mit Sammeln zu tun haben. In Bewusstwerdung eigener Sammeltätigkeiten und in deren (philosophischer, anthropologischer, kulturwissenschaftlicher) Anbindung wurden reflexive Sichtweisen auf eigene und fremde Sammeltätigkeiten deutlich – Gemeinsamkeiten ebenso wie Irritationen und Brüche, die manches Mal eher vorreflexiv-leiblich fast erahnt wurden und der weiteren Untersuchung bedurften: „Gerade diese Brüchigkeit und Fragilität von Gewohnheiten könnte eine Bedeutung für das reflexive Denken haben“ (Stieve 2015, 37). Sammeln als Kulturtechnik, Typen von Sammlern (vgl. Wilde 2015; Sommer 2002) und deren Formen von Kommunikation über die Sammlungen wurden erforscht. Kindliche Perspektiven zur Auseinandersetzung mit Dingen und Sammeln wurden beobachtet und in studentischen Arbeiten untersucht (vgl. Duncker 2012; 2014) sowie didaktische Konzeptionen bspw. Weltwissen-Vitrinen (vgl. Elschenbroich 2010) und Co-Kuratieren (vgl. Karow 2015) erprobt und reflektiert.

Das *methodische Vorgehen* zeugt in den verschiedenen Ansätzen von der Vielperspektivität der Zugänge: Forschertagebücher und Sammelcontainer wurden als

Rahmung eigener Erfahrungen vorgestellt, phänomenologische Spurensuchen eigener oder beobachteter Sammeltätigkeiten angefertigt, ästhetische Forschungen (vgl. Kämpf-Jansen 2001) zu verschiedenen Phänomenen des Sammelns durchgeführt, verschiedenste *ästhetische Erfahrungen und deren Reflexion im Sinne einer Wahrnehmungsbewusstwerdung* gemacht (vgl. Smith 2011).

Auf der *interaktionalen Ebene* wurden Begegnungen von Material und Menschen, zwischen Peers oder zwischen Kindern und Erwachsenen berücksichtigt. In materialen Auseinandersetzungen wurden eigene Sammlungen dar- und nachgestellt. Bei Sammlungen in der und um die Hochschule herum wurde festgestellt, dass viele Vorannahmen und Konventionen die eigene Wahrnehmung prägen, die hier aufgebrochen und weiter differenziert wurden. Das „gezielte Nichtgeben von Bekanntheit, Gewissheit, Übereinstimmung und Harmonie in einer sicheren Lernatmosphäre ermöglicht [...] und unterstützt“ (vgl. Wermke 1989, zit. n. Brée 2007, 287). Die Arbeit in den Werkstätten will Komplexität und Fragen vertiefen, statt zu linearen (vermeintlichen) Lösungen zu gelangen.

Zwischen Lernort Hochschule und externen, auch informellen Lernorten wurden *Verbindungen* geschaffen: Das Seminar besuchte Künstler im Atelier mit der Fragestellung, wer im Kunstmarkt Werte bestimmt und schöpft. Eine Meisterdesignerin arbeitete mit dem Seminar zu Materialien von Sammlungen und deren Präsentation. Im Museum wurden sowohl Inhalte von Sammlungen als auch deren (Re-)Präsentation diskutiert.

Zum Ende des Seminars wurde eine öffentliche Ausstellung gestaltet, in die alle Arbeiten des Seminars als Exponate einfließen (eigene Sammlungen wie Forschungen der Studierenden). Die Ausstellung schloss mit dem Vortrag des Bildungsphilosophen Matthias Burchardt, der anthropologische Überlegungen über das Sammeln mit der Vorstellung der Sammlung des Künstlers Erwin Hapke verband, der ein völlig eigenes Universum, eine gefaltete Welt – einen Weltentwurf im Mikroformat (vgl. Keckeritz u.a. 2016) und damit auch Bewusstmachung von Welt nur über Faltobjekte – in höchst faszinierender Weise erschaffen hat.

6 Fazit

In der Struktur des Studiengangs und der Verortung didaktischer Themen innerhalb desselben, lassen sich handlungsorientierte wie fachwissenschaftlich reflektierte Inhalte bildungsbereichsübergreifend bearbeiten. Damit werden für Studierende wie Lehrende neue, experimentelle Lehr- und Lernformate erschlossen, die ihre freiheitliche Entsprechung in den Räumen der Bildungswerkstatt finden.

Literatur

- Brée, Stefan (2007): Künstlerische Wahrnehmungs- und Produktionsweisen – ein Entwicklungsraum für das Lernen von Subjekten und Organisationen. In: Zech, Rainer (Hrsg.): Schriftenreihe für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit. Hannover: Art Set.
- Cassirer, Ernst (2010): Philosophie der symbolischen Formen. Erster Teil. Die Sprache. Hamburg: Felix Meiner.
- Deutsch, Charles & Rohr, Dirk (2018): Lehr- und Praxisbuch für Peer-Learning. Peer Projekte initiieren, begleiten und beraten. Weinheim, und Basel: Beltz.
- Dewey, John (1910/2002): Wie wir denken. Mit einem Nachwort neu hrsg. von Rebekka Horlacher. Zürich: Pestalozzianum.
- Dung, Andrea; Platte, Andrea; Stieve, Claus & Ullrich, Bernd (2016): Bildungswerkstatt. Architektur trifft Didaktik. Köln: Verlag für Architektur und Gestaltung.
- Duncker, Ludwig (1994): Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts. Weinheim und Basel: Beltz.
- Duncker, Ludwig; Müller, Hans J. & Uhlig, Bettina (2012): Betrachten – staunen – denken. Philosophieren mit Kindern zwischen Kunst und Sprache. München: koepaed.
- Duncker, Ludwig; Hahn, Katharina & Heyd, Corinna (2014): Wenn Kinder sammeln. Begegnungen in der Welt der Dinge. Seelze: Klett und Kallmeyer.
- Elschenbroich, Donata (2001): Die Dinge. Expeditionen zu den Gegenständen des täglichen Lebens. München: Kunstmann.
- Jansa, Axel (2013): Lernwerkstattarbeit im Studium der Kindheitspädagogik – Erleuchtung und Erkenntnis in der Atelierarbeit an der Hochschule Esslingen. In: Coelen, Hendrik/Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerausbildung. Wiesbaden: Springer, 93-107.
- Kaiser, Lena (2016): Lernwerkstättenarbeit in kindheitspädagogischen Studiengängen. Empirische Studien zur Theorie-Praxis-Verknüpfung. München: koepaed.
- Karow, Susanne (2015): Social Movement – Partizipative Arbeit an der Schnittstelle von Tanz und Museum. Online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/social-movement-partizipative-arbeit-schnittstelle-tanz-museum>. (Abrufdatum: 22.12.2017).
- Kämpf-Jansen, Helga (2001): Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst & Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Marburg: Tectum.
- Kekeritz, Mirja; Schmidt, Bärbel & Brenne, Andreas (2016) (Hrsg.): Vom Sammeln, Ordnen und Präsentieren. Ein interdisziplinärer Blick auf eine anthropologische Konstante. München: koepaed.
- Krönig, Franz (2016): Didaktik ohne Erziehung? Wege zu einer inklusiven Hochschuldidaktik jenseits der Pädagogisierung akademischer Lehre. In: Dannenbeck, Clemens/Dorrance, Carmen/Moldenhauer, Anna/Oehme, Andreas/Platte, Andrea (Hrsg.): Inklusive Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 68-85.
- Krönig, Franz (2018): Inklusive Hochschuldidaktik vs. Hochschuldidaktisches Diversity-Management. In: Platte, Andrea/Werner, Melanie/Vogt, Stefanie/Fiebig, Heike (Hrsg.): Praxishandbuch Inklusive Hochschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 55-64.
- Liegler, Ludwig (2010): Didaktik der indirekten Erziehung. In: Schäfer, Gerd E./Staege, Roswitha/Meiners, Kathrin (Hrsg.): Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Berlin: Cornelsen Scriptor, 11-25.
- Merlau-Ponty, Maurice (1976): Die Struktur des Verhaltens. Berlin, New York.
- Müller-Naendrup, Barbara (2012): Lernwerkstätten als „Dritter Pädagoge“. Räumliche Botschaften von Lernwerkstätten an Hochschulen. In: Coelen, Hendrik/Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerausbildung. Wiesbaden: Springer, 193-206.

- Paetzold, Heinz (1993): Ernst Cassirer zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Paley, Vivian (1997): Jason, der Junge, der ein Hubschrauber sein wollte. München: Knauer.
- Platte, Andrea & Stieve, Claus (2012): Bildungswerkstatt. Online unter: https://www.th-koeln.de/angewandte-sozialwissenschaften/bildungswerkstatt_20221.php. (Abrufdatum: 22.12.2017).
- Project Zero & Reggio Children (2001): Making learning visible. Children as individual and group learners. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Schüllenbach-Bülow, Esther & Stieve, Claus (2016): Raum anders erleben. Kiliansroda: verlag das netz.
- Smith, Keri (2011): Wie man sich die Welt erlebt. Das Kunstalltagsmuseum zum Mitnehmen. München: Kunstmann.
- Sommer, Manfred (2002): Sammeln. Ein philosophischer Versuch. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Stieve, Claus (2008): Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit. München: Fink.
- Stieve, Claus (2015): Grenzverschiebung zwischen Welt und Selbst. Zur leiblich-räumlichen Reflexivität früher Bildungsmomente. In: Brinkmann, Malte/Westphal, Kristin (Hrsg.): Grenzerfahrungen. Phänomenologische und Anthropologische pädagogische Räume. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 17-39.
- Stieve, Claus (2017): Szenischer Raum. Zur Vieldeutigkeit pädagogischer Lernorte. In: Kekeritz, Mirja/Graf, Ulrike/Brenne, Andreas/Fiegert, Monika/Gläser, Eva/Kunze, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 171-184.
- TH Köln, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften (2015): Modulhandbuch BA Pädagogik der Kindheit und Familienbildung. Fassung zur Reakkreditierung 2013, PO-Version: 28.08.2015. Online unter: https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/studium/studiengaenge/f01/paed_kindheit/modulhandbuch_paedkifa_01-06-2017.pdf (27.06.2017).
- Waldenfels, Bernhard (2000): Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2004): Phänomenologie der Aufmerksamkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wedekind, Hartmut & Schmude, Corinna (2017): Werkstätten an Hochschulen – Orte des entdeckenden und/oder forschenden Lernens. In: Kekeritz, Mirja/Graf, Ulrike/Brenne, Andreas/Fiegert, Monika/Gläser, Eva/Kunze, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 185-200.
- Wilde, Denise (2015): Dinge sammeln. Annäherungen an eine Kulturtechnik. Bielefeld: transcript.
- Westphal, Kristin (1997): Zwischen Himmel und Erde. Annäherungen an eine kulturpädagogische Theorie des Raumerlebens. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Westphal, Kristin (2015): Macht im Raum erfahren. In: Brinkmann, Malte/Westphal, Kristin (Hrsg.): Grenzerfahrungen. Phänomenologische und Anthropologische pädagogische Räume. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 111-114.