

Tänzer, Sandra; Berger, Marcus; Schulze, Hendrikje; Tucholka, Isabell  
**"Design your Education". Zur Bedeutung einer hochschuldidaktischen  
Fortbildung für Lehrerbildner:innen für das Lehren und Lernen in einer  
Hochschullernwerkstatt**

*Franz, Viktoria Sophie [Hrsg.]; Langhof, Julia Kristin [Hrsg.]; Simon, Jana [Hrsg.]; Franz, Eva-Kristina [Hrsg.]: Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 107-127. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)*



Quellenangabe/ Reference:

Tänzer, Sandra; Berger, Marcus; Schulze, Hendrikje; Tucholka, Isabell: "Design your Education". Zur Bedeutung einer hochschuldidaktischen Fortbildung für Lehrerbildner:innen für das Lehren und Lernen in einer Hochschullernwerkstatt - In: Franz, Viktoria Sophie [Hrsg.]; Langhof, Julia Kristin [Hrsg.]; Simon, Jana [Hrsg.]; Franz, Eva-Kristina [Hrsg.]: Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 107-127 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-289212 - DOI: 10.25656/01:28921; 10.35468/6070-09

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-289212>

<https://doi.org/10.25656/01:28921>

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-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

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-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 make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

*Sandra Tänzer, Marcus Berger, Hendrikje Schulze  
und Isabell Tucholka*

## **„Design your Education“. Zur Bedeutung einer hochschuldidaktischen Fortbildung für Lehrerbildner:innen für das Lehren und Lernen in einer Hochschullernwerkstatt**

### **Abstract**

Im Zuge der Implementation des Hochschullernwerkstattansatzes in das Lehramtsstudium der Universität Erfurt zeigte sich, dass sowohl fachkulturelle Spezifika als auch individuelle Überzeugungen und Werthaltungen der Lehrerbildner:innen das hochschuldidaktische Handeln beeinflussen und zu Unterschieden in der Ausgestaltung der Lehre führen. Für eine empirisch fundierte Weiterentwicklung einer Didaktik der Lehrer:innenbildung sind deshalb neben curricularen Aspekten und Modellentwicklungen auch die Kompetenzen der Lehrerbildner:innen selbst in den Blick zu nehmen und zu fördern. Dieser Zielsetzung ist eine dreisemestriige Fortbildung verpflichtet, die in diesem Beitrag konzeptionell vorgestellt und auf der Grundlage von Daten aus der evaluativen Begleitforschung in ihrer Praktikabilität beurteilt wird. Ergänzend werden Einblicke in das Lernwerkstattseminar „Ästhetische Zugänge zur Demokratiebildung im Sachunterricht“ gegeben, das eine Lehrende innerhalb der Fortbildung weiterentwickelte.

### **1 Einleitung**

Gefördert mit BMBF-Mitteln aus der Qualitätsoffensive Lehrerbildung wurde seit 2017 an der Universität Erfurt eine Hochschullernwerkstatt organisational und pädagogisch-didaktisch fest in den Strukturen der Hochschule verankert, indem

- sie in Campus- und Raumpläne aufgenommen wurde,
- eine Personalstelle für die Leitung geschaffen wurde und ihre Finanzausstattung mit eigener Kostenstelle im Haushalt der Universität gesichert ist,
- sie als Lehrveranstaltungstyp in den Rahmenprüfungsordnungen ausgewiesen ist und

- das Konzept in vielfältigen formalen und informellen Lehr-Lern-Settings verschiedener Studienfächer (und interdisziplinärer Angebote) „praktiziert“ wird.

Das Ziel war und ist es, eine Lehr-Lern-Kultur an der Hochschule zu fördern, die auf der eigenverantwortlichen, selbstbestimmten und kollaborativen Auseinandersetzung mit berufsrelevanten, interdisziplinären, auch transdisziplinären Problem- und Fragestellungen im Lehramtsstudium beruht und sowohl die Kompetenzentwicklung pädagogisch-professionellen Handelns als auch die Persönlichkeitsbildung fördern soll (Tänzer et al. 2021). In enger Verknüpfung von Implementation und Evaluation fokussierte die evaluative Begleitforschung mittels qualitativer Analysen (Dokumentenanalysen von Lerntagebüchern und Reflexionsberichten, Gruppendiskussionen und Paarinterviews mit Studierenden, die mit *Grounded Theory* ausgewertet wurden) zunächst das Handeln der Studierenden in Lernwerkstattseminaren und versuchte zudem, durch eine quasi-experimentelle Untersuchung Wirkungen auf die Kompetenzentwicklung von Studierenden zu erfassen (vgl. ebd., 39-43). Im Rahmen dieser Begleitforschung stellten wir gleichsam fest, dass sich die vielen Lehr-Lernformate in der Lernwerkstatt, die Kolleg:innen aus unterschiedlichen Fachbereichen durchführten, in ihrer organisationalen und pädagogisch-interaktionalen Ausprägung (vgl. dazu Jenert et al. 2009) unterschieden. Sowohl fachkulturelle Spezifika als auch individuelle Überzeugungen, Werthaltungen und Normen beeinflussen das hochschulpädagogische und -didaktische Handeln der Lehrerbildner:innen und führen in der Konsequenz zu Unterschieden der formalen Lehr-Lern-Settings, die u. a. den Grad der Strukturierung, den Umgang mit ästhetischen Zugangsweisen oder den Einsatz von Evaluations- und Reflexionsstrategien betreffen.

Aus Metanalysen über den Zusammenhang zwischen der akademischen Leistung Studierender und den Charakteristika von Hochschullehre wissen wir, „dass die Leistung Studierender eng mit den Verhaltensweisen der Dozierenden bei der Vorbereitung und Durchführung von Lehrveranstaltungen zusammenhängt“ (Schneider & Flaig 2018, 245). Um die Hochschullernwerkstatt als Innovation zu implementieren und Lernkultur in der Didaktik der Lehrerbildung in Richtung jenes normativen Konzepts von Werkstattlernen zu verbessern, reicht es deshalb nicht aus, dass innovative Lehr-Lernformate wie jene vielfältigen Lehrformate in der Hochschullernwerkstatt vorhanden sind und durchgeführt werden, sondern es bedarf auch „Maßnahmen der hochschuldidaktisch inspirierten Personalentwicklung“ (Wildt 2000, S. 14), um Lehrerbildner:innen anzuregen und dabei zu unterstützen, die eigenen Lehr-Lernkonzepte mit dem Fachkonzept von Werkstattlernen in Beziehung zu setzen.

Wir etablierten deshalb in der zweiten Förderphase eine Fortbildung für Lehrerbildner:innen mit dem Titel „Design your Education“, die sich an folgender Leitfrage ausrichtete: *Wie können hochschuldidaktische Kompetenzen von Lehrerbildner:innen gefördert werden, damit diese den Lernwerkstattansatz empirie-*

geleitet in ihrer Lehre anwenden und verallgemeinerbare Lehrkonzepte zur Professionalisierung zukünftiger Lehrer:innen entwickeln, umsetzen und evaluieren können?

Im zweiten Abschnitt wird diese Fortbildung in ihrer Zielsetzung und konzeptionellen Ausrichtung vorgestellt, bevor Abschnitt 3 einen anschaulichen Einblick in ein aus der Fortbildung hervorgegangenes konkretes Seminarkonzept mit Bezug zum Thema dieser Publikation gibt. Abschnitt 4 stellt das methodische Design und Befunde aus der evaluativen Begleitforschung vor. Ein Ausblick in Abschnitt 5 beschließt diesen Beitrag.

## 2 Ziel und konzeptionelle Ausrichtung der Fortbildung

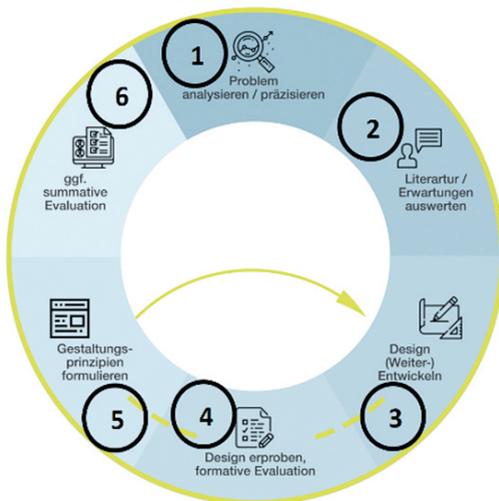
### 2.1 Zielstellung

Die Fortbildung „Design your Education“ ist als dreisemestrige hochschuldidaktische Fortbildung konzipiert. Bezugnehmend auf den *Design-Based Research-Ansatz* und dessen Ziel, „einen bildungspraktischen Nutzen zu stiften und zugleich theoretische Erkenntnisse zu gewinnen“ (Reinmann 2016, o.S.; vgl. auch Euler et al. 2014, Berger & Müller-Naendrup 2020),

- modellieren und erproben die beteiligten Lehrerbildner:innen ein Lernwerkstattseminar (*hochschuldidaktische Konzeptentwicklung*),
- überprüfen sie dessen Wahrnehmung, Akzeptanz und Wirkung seitens der Studierenden (*Evidenzsicherung/Evaluierung*) und
- bringen sie die empirisch evaluierten Konzepte in den wissenschaftlichen Diskurs zur Didaktik der Lehrer:innenbildung ein (*Theoriebildung*).

### 2.2 Entwicklungs- und Forschungszyklus

Dabei folgt der konzeptuelle Aufbau der Fortbildung einem Entwicklungs- und Forschungszyklus, der von der Analyse einer Problemstellung über die Entwicklung, Erprobung und Weiterentwicklung einer Intervention bis zu deren Evaluation reicht (Abb. 1). Die 1,5-jährigen Fortbildungszyklen unterstützen den prozessualen Ansatz der Fortbildung und ermöglichen die fundierte Konzeption einer entsprechenden Lehrveranstaltung sowie deren iterative Überprüfung und Weiterentwicklung. Die pädagogisch-didaktische Ausgestaltung der Fortbildung orientierte sich zum einen am pädagogischen Konzept der Erfurter Hochschullernwerkstatt – einer Verknüpfung des erfahrungsorientierten und des situierten Lernens mit der Sensibilisierung für die materielle und ästhetische Dimension von Lern- und Bildungsprozessen (Tänzer et al. 2021). Methodisch zentral waren weiterhin Formate des gemeinschaftlichen Lernens, die Stärkung reflexiver Prozesse und die gezielte Transferanbahnung (Gräsel et al. 2006; Bornemann 2012; Bosen & Rolff 2006).



**Abb. 1:** Entwicklungs- und Forschungszyklus in Anlehnung an Euler 2014 u. a.<sup>1</sup>

### 2.3 Ablauf und Struktur

Im Sommersemester 2020 begann der erste Durchgang mit sechs Lehrerbildner:innen der Universität Erfurt. Der zweite Durchgang startete im Wintersemester 2021 mit zehn Teilnehmer:innen. Die Gruppen setzten sich interdisziplinär aus Vertreter:innen der Fachdidaktik Grundlegung Deutsch, der Mathematikdidaktik, der Sachunterrichtsdidaktik und der Sonder- und Integrationspädagogik zusammen.

Die Fortbildung ist folgendermaßen strukturiert: Der Auftakt wird durch ein zweitägiges Seminar gestaltet, das einerseits das Ziel verfolgt, gemeinsam verschiedene Grundlagen des Werkstattlernens wie beispielsweise die Öffnung hochschulischer Lehre, Lernprozessbegleitung und Rollenverständnisse zu erarbeiten und zu reflektieren. Andererseits liegt ein dezidierter Fokus auf der Gruppe als solcher. Ziel ist es, nicht nur ein Kennenlernen zu gestalten, sondern darüber hinaus eine vertraute und offene Arbeitsatmosphäre anzuregen, die offenen Austausch, Feedback und Kritik ermöglicht. Ferner steht das erste Semester der Fortbildung im Zeichen von vier hochschuldidaktischen Workshops, die die didaktischen Prinzipien des pädagogischen Konzepts der Erfurter Hochschullernwerkstatt (erfahrungsorientiertes Lernen: Wortmann & Ohnesorge (i. Dr.); situiertes Lernen: Godau (i. Dr.); ästhetisches Lernen: Foken (i. Dr.); Materialität in Lern- und Bildungsprozessen: Godau (i. Dr.)) thematisieren (Abb. 2). Darauf aufbauend entwickeln die Fortbildungsteilnehmer:innen sowohl individuell als auch gemeinsam ein erstes prototypisches Seminar-Design, stellen dies der Gruppe

<sup>1</sup> <https://seamless-learning.eu/seamless-learning/seamless-learning/>

vor und entwickeln es iterativ auf Grundlage des Feedbacks aus der Gruppe weiter, bis es im darauffolgenden Semester erstmalig erprobt und anschließend weiterentwickelt wird. Grundlegend dafür sind formative Evaluationen: Begleitend zu den genannten inhaltlichen Workshops wurden verschiedene Methodenworkshops durchgeführt, die sich an der Frage ausrichteten, wie die Teilnehmer:innen Qualität und Wirksamkeit ihrer Lernwerkstattseminare ermitteln können. Die Teilnehmer:innen konstruierten in diesem Zusammenhang beispielsweise Fragebögen oder entwickelten Leitfäden für Interviews mit Studierenden. Deren Ergebnisse dienen als empirische Grundlage für die Weiterentwicklung der jeweiligen Lehrveranstaltungen, von denen beispielhaft ein Seminararkzept im folgenden Kapitel genauer beschrieben wird.

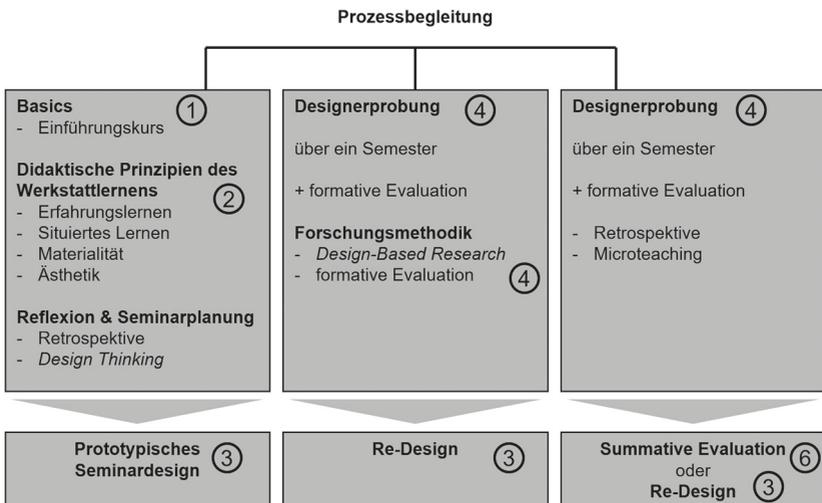


Abb. 2: Struktur der Fortbildung im Hinblick auf den Entwicklungs- und Forschungszyklus (siehe Abb.1) (Quelle: eigene Darstellung)

### 3 Ein exemplarischer Einblick in die konzeptuelle Entwicklung und Erprobung des Lernwerkstattseminars „Ästhetische Zugänge zur Demokratiebildung im Sachunterricht“

#### 3.1 Theoretische Grundlagen

Das Lernwerkstattseminar „Ästhetische Zugänge zur Demokratiebildung im Sachunterricht“ ist aus dem Projektseminar „Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie“ hervorgegangen, das an anderer Stelle bereits ausführlich beschrieben wurde (vgl. Schulze & Tänzer 2021). Inhaltlich-intentional

verbindet es das Lernen *über* Demokratie (Demokratiebildung) mit dem Lernen *durch* Demokratie (Demokratisierung) und knüpft damit an ein Demokratieverständnis an, wie es insbesondere partizipatorische und deliberative Demokratietheorien kennzeichnet, insbesondere an den Ansatz von John Dewey (2000). Dewey versteht Demokratie als eine weitreichende und alle Bereiche menschlichen Zusammenlebens umfassende „Form der gemeinsamen und geteilten Erfahrung“ (Dewey 2000, 121) sozialer Gruppen, des „Gemeinschaftslebens“ (Dewey 1996, 129) und somit als kollektiven Lebensstil mit einem gemeinsamen Erfahrungsraum, bei dem sich der zwischenmenschliche Umgang an sozialen Werten und Normen wie Gewaltverzicht, Toleranz, Solidarität, Kooperation und Verantwortungsbereitschaft orientiert.

Gerhard Himmelmann schließt an diesen Ansatz an, indem er Demokratie als eine „Trilogie“ (2017, 8) von Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform beschreibt und ein Modell der „[s]tufendidaktische[n] Bildung zur demokratiekompetenten Bürgerschaftlichkeit“ vorstellt (Himmelmann 2004, 18). Richtungsweisend für die Konzeption des Seminars ist die Überlegung, Demokratie-Lernen „nicht nur etatistisch-institutionell auf den Staat [...] und die dort zu lösenden Probleme“ (Himmelmann 2004, 8) auszurichten, sondern das gesellschaftliche sowie das soziale Lernen zu fokussieren und auf diese Weise Proberäume zu schaffen, die den Studierenden demokratisches Handeln ermöglichen (Schulze & Tänzer 2021).

### 3.2 Das Seminarkonzept

Vor dem Hintergrund des pädagogischen Konzepts der Hochschullernwerkstatt der Universität Erfurt (Godau et al. 2018; Tänzer et al. 2021) basiert das Seminarkonzept auf einem konstruktivistischen Lehr-Lern-Verständnis, das sich an komplexen Problemstellungen orientiert und Lernprozesse in situierte sowie kooperative Lernsettings einbettet. Im Rahmen des zweiten Durchgangs der Fortbildung „Design your Education“ wurde das ursprüngliche Seminarkonzept überarbeitet, wobei der Schwerpunkt auf materialbasierte Zugänge gelegt wurde, die ästhetische Erfahrungen ermöglichen. Das Konzept der ästhetischen Erfahrung bezieht sich dabei nicht nur auf die Rezeption von Kunstwerken, sondern in gleichem Maße auf die ästhetische Produktion. Das bedeutet, „[ä]sthetische Erfahrungen ergeben sich nicht nur im rezeptiven Umgang mit vorhandenen Objekten (seien es Kunstwerke oder andere materielle und immaterielle Anlässe für Erfahrungen), sondern auch im produktiven Umgang, also dort[,] wo etwas ästhetisch gestaltet wird“ (Brandstätter 2013/2012, o.S.).

Der Seminarkonzeption liegt die Idee zugrunde, dass durch die vertiefte Auseinandersetzung mit der Form auch eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Inhalt einhergeht, denn nach dem Kunstpädagogen Gert Selle (1988, 30) wird ästhetische Erfahrung im Gestalten „dingfest und mitteilbar“. Gleichmaßen wird „[i]m Vorgang des Gestaltens, der schon früh im Aufnehmen, Erkunden

und Erinnern beginnt, [...] der Verarbeitungsprozess intensiviert, bereichert, in gewisser Weise auch ›objektiviert‹, nämlich am Ende in einem ›Werk‹ herausgestellt“ (Selle 1988, 31). Demnach heißt „Gestalten [...] zunächst Dingfestmachen von Erfahrung; es eröffnet eine zweite Verarbeitungsebene über der unsichtbaren psychischen und intellektuellen Geschichte erster Erfahrungen“ (Selle 1988, 31f.). Auch in der Schreibdidaktik ist „der Gestaltbildungsprozess im Medium der Sprache“ (Frentz, Frey & Sonntag 2005, 17) hinlänglich bekannt und wird insbesondere in ganzheitlichen Schreibmodellen, in denen Schreiben als Denken verstanden wird, ausdifferenziert (vgl. Ortner 2000).

Aus der Verschränkung demokratiepädagogischer Bausteine und ästhetischer Impulse aus der Kunst-, Sprach- und Literaturdidaktik ergaben sich – in Erweiterung des pilotierten Prototyps (vgl. Schulze & Tänzer 2021) – folgende inhaltliche und methodische Seminarmerkmale:

- Aufgreifen von konzeptuellen Vorstellungen über Demokratie sowie von autobiographischen Vorerfahrungen mit demokratischen Lehr-Lern-Kulturen durch kreativ-gestaltgebende Verfahren (z. B. Erstellen von Collagen und Plakaten, autobiographisches und selbstreflexives Schreiben zu Schreibimpulsen, die auf demokratische bzw. undemokratisch empfundene Erlebnisse während der eigenen (Grund-)Schulzeit abzielten, Formate des Freewriting (Elbow 1973) sowie des kreativen Schreibens (Frentz 2010),
- Orientierung der Seminarinhalte an den persönlichen Fragestellungen der Studierenden,
- Einsatz ästhetischer Impulse zur Initiierung von Gesprächsformen, die einer „*Demokratischen Lernkultur*“ (Ohlmeier 2010, 263, Hervorheb. i.O.) förderlich sind (z. B. literarische Texte, Zitate bekannter Persönlichkeiten aus dem Demokratie-Diskurs, Fotografien usw.),
- Rezeption der in der Hochschullernwerkstatt zur Verfügung stehenden ästhetischen Materialien zum Thema „Demokratie“ (z. B. Kinderbücher, Spiele zum Thema „Demokratie“ usw.),
- Recherche und Rezeption wissenschaftlicher Texte, bildungspolitischer Vorgaben und schulpraktischer Beiträge (Lehr-Lernmedien) zur Demokratiebildung,
- methodisch gelenkte Gruppenbildung durch eine didaktische Provokation, die kontroverse politische Meinungen und Urteile sichtbar macht und eine entsprechend heterogene Gruppenzusammensetzung ermöglicht,
- stringente Demokratisierung des Seminarverlaufs (z. B. selbst organisierte Arbeitsgruppen und Offenheit bei der Gestaltung des didaktischen Materials, „flache Hierarchien“ zwischen Studierenden und Dozierender, Mitbestimmung in der Gestaltung des Lernprozesses (u. a. durch ein hohes Maß an Selbststeuerung) und der Form der Leistungseinschätzung (Studierende bewerten sich selbst und die Gruppe),

- Erstellung eines didaktischen Materials für Grundschüler:innen, welches das Lernen über Demokratie (*Demokratiebildung*) mit dem Lernen durch Demokratie (*Demokratisierung*) verbindet und zudem den Anforderungen an ein ästhetisches Lernmaterial gerecht wird,
- kontinuierliche, theoriegeleitete (Zwischen-)Reflexionen der Handlungserfahrungen,
- Inszenierung der Anwendungsmöglichkeiten des didaktischen Materials im Rahmen einer Projektmesse für Studierende sowie im Rahmen der Kinder-Uni für Grundschüler:innen.

### 3.3 Designerprobung

Das oben modellierte Seminarconcept wurde erstmals im Sommersemester 2022 in der Lernwerkstatt erprobt, prozessbegleitend in Bezug auf die Akzeptanz und Wirkung seitens der Studierenden evaluiert und auf Grundlage der Evaluationen im eingangs beschriebenen Entwicklungs- und Forschungszyklus überarbeitet, sodass sich im Wintersemester 2022/2023 die Erprobung des Re-Designs anschließen konnte.

Vor der erstmaligen Durchführung wurde kein fixer Seminarplan erstellt; stattdessen wurde eine Vorstrukturierung des Seminarablaufs vorgenommen, die auf den Erfahrungswerten aus der Umsetzung des Prototypen „Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie“ (vgl. Schulze & Tänzer 2021) beruhte. Im Rahmen dieser Vorstrukturierung konnten einzelne Arbeitsphasen mit inhaltlichen Schwerpunkten identifiziert sowie die zugehörige Anzahl von Seminarsitzungen festgelegt werden (siehe Abb. 3).

Das Ziel des Projektseminars bestand in der Entwicklung eines didaktischen Materials für Grundschüler:innen, welches das Lernen *über* Demokratie (Demokratiebildung) mit dem Lernen *durch* Demokratie (Demokratisierung) verbindet, sich an den Empfehlungen der Rahmenrichtlinien (z. B. Empfehlungen des Aktionsrates Bildung sowie der Kultusministerkonferenz usw.) orientiert und gleichzeitig den Anforderungen an ein ästhetisches Lernmaterial gerecht wird. Gleichzeitig waren die ästhetische Erfahrung selbst und damit die Möglichkeit, in einem Seminkontext einmal nicht ausschließlich zweckrational zu handeln, sondern gestalterisch-schöpferisch kreativ tätig zu werden und mit verschiedenen Sinnen Zugang zu fachlichen Inhalten zu erhalten sowie die Reflexion dieser Erfahrung ein zentrales Ziel des Seminars.

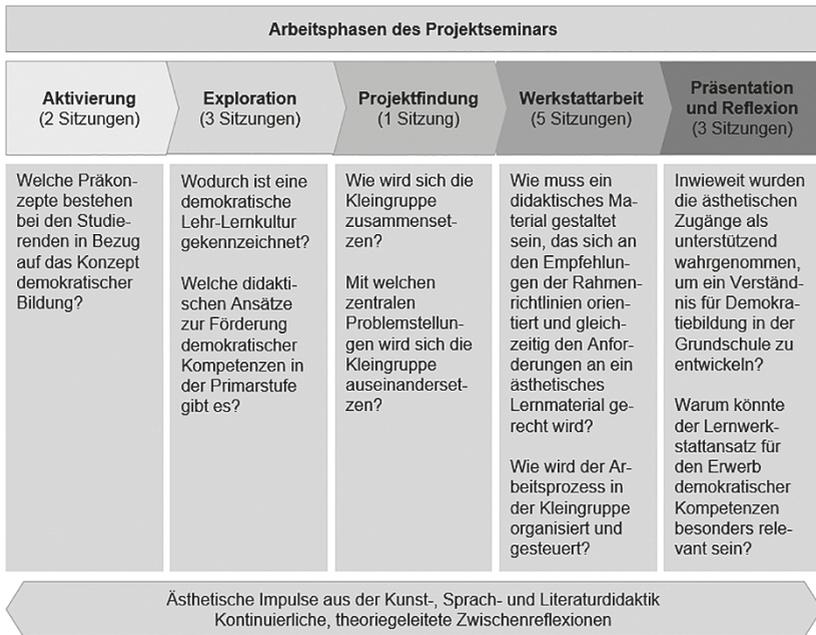


Abb. 3: Arbeitsphasen des Projektseminars (Quelle: eigene Darstellung)

Aus der kunstpädagogischen Praxis ist bekannt, dass eine Herangehensweise, die sich „[...] nur nach einem möglichst genauen Plan oder nach definierten Zielen richte[t], um in der Ausführung zu einem befriedigenden Resultat zu kommen[,] [...] Potenzen für spontane ästhetische Erkenntnis und Veränderung des Bewußtseins ausblendet“ (Selle 1988, 93). Vielmehr sollte in der künstlerischen Auseinandersetzung die „[...] gezielte Öffnung gegenüber dem Ungeplanten [...]“ angestrebt und „[...] die Angst vor der scheinbaren Ziellosigkeit eines tastend-wahnehmenden, immer wieder erinnernden und projektiv-reflektierenden Vorgehens abgebaut werden“ (Selle 1988, 94). Die erste Designerprobung war demnach durch ein hohes Maß an Offenheit und Flexibilität geprägt, da die ästhetischen Impulse Irritationen erzeugten, die im Vorfeld nicht immer absehbar waren, sich jedoch schnell als richtungsweisend und handlungsleitend herausstellten, sodass die differenzierte Ausgestaltung der einzelnen Seminarsitzungen sukzessive während des Semesters erfolgte. Ein solches Vorgehen setzte – insbesondere in der Aktivierungs- und in der Explorationsphase – auf Seiten der Dozierenden ein flexibles Reagieren auf die Situationen und (Teil-)Ergebnisse voraus, die sich aus der schöpferischen Auseinandersetzung auf der Grundlage der ästhetischen Impulse ergaben.

Offenheit sowie ein gewisses Maß an Unbestimmtheit und „systematisches Bemühen“ (Selle 1988, 94) bilden in der ästhetischen Arbeit jedoch nicht zwangsweise einen Widerspruch. So recherchierten und rezipierten die Studierenden im Seminarverlauf wissenschaftliche Texte, bildungspolitische Vorgaben und schulpraktische Lehr-Lernmedien zur Demokratiebildung. Darüber hinaus wurden sie immer wieder gezielt dazu angeregt, ihr eigenes Handeln in den selbst organisierten Arbeitsgruppen sowie in den Plenumsveranstaltungen theoriegeleitet zu reflektieren. Im Zentrum der Abschlussreflexion, die im Format einer Fishbowl-Diskussion durchgeführt wurde, standen dann die Fragen, (1) inwieweit die ästhetischen Zugänge als unterstützend wahrgenommen wurden, ein Verständnis für Demokratiebildung in der Grundschule zu entwickeln, und (2) warum der Lernwerkstattansatz für den Erwerb demokratischer Kompetenzen besonders relevant sein könnte. Die Erkenntnisse aus diesen theoriegeleiteten Reflexionsgesprächen fügten sich mit den Beobachtungen der Dozierenden zusammen und gingen in das Re-Design ein, wie im folgenden Abschnitt verdeutlicht wird.

### 3.4 Reflexionen und Re-Design

Die Weiterentwicklung des Lernwerkstattseminars erfolgte vor dem Hintergrund der Beobachtungen und Reflexionen der Dozierenden sowie auf der Grundlage der formativen Evaluationsergebnisse. Zudem gingen die mündlichen und schriftlichen Reflexionen der Studierenden sowie die Rückmeldungen der Fortbildungsteilnehmer:innen, die in einzelnen Sitzungen hospitierten, in die Überarbeitung des Seminarkonzepts ein.

Die Aufgeschlossenheit gegenüber offenen Lernprozessen sowie gegenüber kreativgestaltenden Verfahren wurde bei der Annotation des Seminars im Vorlesungsverzeichnis als Voraussetzung für die Teilnahme ausgewiesen. Tatsächlich setzte sich das Seminar den Beobachtungen der Dozierenden zufolge aus hoch motivierten und interessierten Studierenden zusammen, sodass sich schnell eine intensive und produktive Arbeitsatmosphäre einstellte, die während des gesamten Seminarverlaufs aufrechterhalten werden konnte.

Bei der Designerprobung wurde schnell deutlich, dass der Einsatz ästhetischer Verfahren bei der Durchführung, Auswertung und Reflexion mehr Zeit benötigt, weil hier der Weg und damit die ästhetische Erfahrung selbst durchaus als Ziel definiert werden kann (vgl. Selle 1988, 94). Die Arbeitsgruppen trafen sich häufig zusätzlich außerhalb der regulären Seminarzeiten, um die Arbeit an ihren Projektideen voranzutreiben. In diesem – zu weiten Teilen selbst organisierten, aber immer durch die Dozierende begleiteten Prozess – entstanden umfangreiche didaktische Materialien, wie z. B. ein Planspiel zum Thema „Kinderrechte auf der ganzen Welt“, eine Materialsammlung zum Thema „Wahlen früher und heute“ und ein illustriertes Kinderbuch mit dem Titel „KiReKeLe – **K**inderrechte **k**ennen**l**ernen“, deren methodischer Einsatz in didaktischen Handreichungen expliziert wurde.

Beim Re-Design ging es im Wesentlichen darum, den Seminarablauf zu entlasten und die Seminaranforderungen fokussierter zu formulieren – eine Beobachtung der Dozierenden, die mit den Evaluationen der Studierenden übereinstimmte. Demnach wurde die Anzahl der ästhetischen Impulse reduziert, dafür wurde mehr Zeit für die Auseinandersetzung eingeräumt, sodass der kreative Schaffensprozess nicht vorzeitig unterbrochen werden musste.

Bezüglich der Seminaranforderungen wurde der Fokus im Re-Design auf den studentischen Umgang bei der Erstellung des didaktischen Materials gesetzt. Das heißt, die kleinschrittige Planung didaktischer Lerngelegenheiten – beispielsweise in Form eines Projekttages oder einer Unterrichtseinheit – sowie das Anfertigen didaktischer Handreichungen, das im Rahmen der ersten Designerprobung oftmals zusätzlich erfolgte, wurden bewusst ausgespart.

Der Seminarverlauf wurde dergestalt abgeändert, dass die Präsentationen vorgezogen wurden und somit den Charakter einer Zwischenpräsentation hatten, bei denen der aktuelle Arbeitsstand vorgestellt und erste Einblicke in das didaktische Material gegeben wurden. Auf diese Weise konnte das Feedback aus den Diskussionen für die Weiterentwicklung des didaktischen Materials genutzt werden. Im Rahmen der zweiten Designerprobung entstanden Materialien wie eine Kamishibai-Inszenierung zum Thema „Kinderrechte“, ein Kinderbuch mit dem Titel „Dinokratie – Abstimmungsmethoden mit Dino Dalia“, eine „What-if-Story“ sowie ein Hörspiel zum Thema „Demokratie im Sandkasten“.

In der Gesamtrückschau bleibt festzuhalten, dass sich der zweite Durchgang stringenter gestaltete, weil die Erfahrungswerte aus der ersten Designerprobung für die Vorstrukturierung genutzt werden konnten und ein zunehmend flexibles Handeln auf Seiten der Dozierenden ermöglichten. In beiden Durchgängen geben die schriftlichen Reflexionsberichte Auskunft darüber, dass die Studierenden sowohl in den Gruppenarbeitsphasen als auch in den Plenumsveranstaltungen demokratisches Handeln mit Bezug zu den Ansätzen von Dewey und Himmelmann erlebten. Dazu trug insbesondere das Aushandeln verschiedener Positionen zu kontroversen Sachverhalten bei, das durch ästhetische Impulse angestoßen und durch den Einsatz demokratischer Gesprächsformen (Ohlmeier 2010) bewusst inszeniert wurde.

#### **4 Wahrnehmung und Urteile der Fortbildungsteilnehmer:innen über die Fortbildung – Befunde aus der Begleitforschung**

Um zu überprüfen, wie die Teilnehmer:innen die Fortbildung wahrnehmen und beurteilen, wurde deren Durchführung von Beginn an evaluiert. Auf Fragestellung, Design und Befunde der Begleitforschung wird im Folgenden näher eingegangen.

#### 4.1 Fragestellung und methodisches Vorgehen

Die Begleitforschung zielte darauf, Qualitätsmerkmale der Fortbildung aus Sicht der Teilnehmer:innen zu erfassen und näher zu bestimmen, worin mögliche Veränderungen ihres Denkens und Handelns bestehen. Zwei Fragestellungen waren dabei handlungsleitend:

- 1) *Welche Aspekte der Fortbildung schätzen die Teilnehmer:innen als relevant für ihre Kompetenzentwicklung ein?*
- 2) *Welche Veränderungen in ihrer professionellen Handlungskompetenz nehmen sie hinsichtlich ihrer Rolle als Lehrerbildner:innen wahr?*

Dazu führten wir zu Beginn, im Verlauf sowie zum Ende der dreisemestrigen Fortbildung leitfadengestützte Gruppendiskussionen, wobei die Abschlussdiskussion des zweiten Durchgangs noch aussteht. Obwohl Gruppendiskussionen einen vertieften Einblick in individuelle Gedankengänge erschweren und Einzelansichten und -wahrnehmungen in der empirischen Analyse verborgen bleiben, liegt in deren Fokus auf die Interaktion innerhalb der Gruppe auch ihr Vorteil (Kruse 2015). Zudem kann es durch die unterstützende Wirkung der Gruppe auch leichter fallen, heiklere Themen anzusprechen (Gercke 2021). Der Leitfaden beinhaltete im Kern drei zentrale Aspekte: die Lehrvorstellungen und Handlungserfahrungen der Teilnehmer:innen in Bezug auf Lehre, ihr Verständnis von Lernwerkstattseminaren sowie wahrgenommene Veränderungen durch die Fortbildung. Die Datenauswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring 2015) auf Basis erstellter Transkripte. Für die inhaltliche Strukturierung wurden zunächst deduktiv Hauptkategorien gebildet und diese induktiv auf Basis der Texte ausdifferenziert. In Bezug auf reguläre Lehre sowie Lehre in der Lernwerkstatt wurden die Kategorien *Seminaraufbau*, *Ziele*, *Lernprozesse*, *Lernumgebung*, *Rollenhandeln*, *Motivation/Überzeugungen*, *Unsicherheiten*, *Fallbeispiele* und *Sonstiges* kodiert. Bezüglich der Fortbildung betrafen die relevanten Kategorien *Inhalte*, *Soziales*, *Methodik*, *Gesamteindruck* sowie *Wünsche*. Anschließend wurde das Gesagte entsprechend geordnet, Aussagen zu den entsprechenden Kategorien gekennzeichnet, paraphrasiert und generalisiert. Diese Generalisierungen wurden schließlich systematisiert und zusammengefasst.

#### 4.2 Ergebnisse

In der Darstellung der Analyseergebnisse orientieren wir uns am Ansatz der Beschreibung und Beurteilung von Lernkulturen nach Jenert et al. (2009), der drei Ebenen unterscheidet:

- die organisationale Ebene fragt nach institutionellen Rahmenbedingungen für die Lehr-Lern-Prozesse innerhalb der Fortbildung,

- die pädagogisch-interaktionale Ebene betrifft das Handeln und die Interaktionen zwischen den Teilnehmer:innen/Lernenden und dem Lehrenden innerhalb der Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses,
- die individuelle Ebene nimmt die von den Lernenden wahrgenommenen Veränderungen ihres Wissens, ihrer Überzeugungen und Einstellungen in den Blick.

### Die organisationale Ebene

Die Fortbildung wird gerahmt von institutionellen Bedingungen der Lehre an der Universität. Die Teilnehmer:innen charakterisieren ihre Tätigkeit als eine, die sie weitestgehend anonym und individuell ausüben. Austausch, Vernetzung, gar Kooperation in der Lehrer:innenbildung scheinen wenig bis gar nicht ausgeprägt. Lehre im Allgemeinen spielt aus Sicht der Befragten im Selbstverständnis der Hochschule gegenüber der Forschung aus ihrer Perspektive keine große Rolle, ist nicht sichtbar und wird wenig wertgeschätzt. Vor diesem Hintergrund wird die Fortbildung auch zum formalen Symbol der Wertschätzung von Lehre respektive der Wertschätzung ihrer eigenen Tätigkeit, die sie zudem mit Kolleg:innen vernetzt. Sie dürfen sich Zeit für das Nachdenken und Verbessern ihrer Lehre nehmen. Nun handelt es sich bei den Teilnehmer:innen mehrheitlich um Lehrerbildner:innen, in deren Tätigkeitsportfolio die „Entkopplung von Lehr- und Forschungsaufgaben“ (Hilbrich & Schuster 2014, 77) strukturell festgeschrieben ist und die hohe Lehrdeputate über 12 SWS haben. Gleichwohl stärkt dieser Befund die möglicherweise auch nicht überwindbare hochschulpraktisch bestehende „Reputationsasymmetrie zwischen Lehre und Forschung“ (ebd.), auch wenn es seit Jahren Programme zur „Exzellenz in der Lehre“, einen Aufschwung der Hochschuldidaktik bzw. Drittmittel zur Förderung innovativer Lehrkonzepte gibt.

Die Hochschullernwerkstatt bildet den institutionell-organisationalen Rahmen der Fortbildung. Ihre Bedeutung zeigt sich darin, überhaupt einen „Raum“ zu schaffen, der Dozierende *mit einer gemeinsamen Wertebasis* über Einzeldisziplinen hinweg im Kontext eines stark disziplinär strukturierten Hochschulraumes miteinander in Kontakt bringt. Die Hochschullernwerkstatt macht etwas sichtbar, was sich auf eine andere Weise scheinbar im Hochschulalltag nicht zeigt: Dass über Fachgrenzen hinweg bestimmte Lehrerbildner:innen bestimmte auf Lehre bezogene Werthaltungen besitzen, die sie mit anderen teilen:

- das Interesse an und die Motivation zu Lehre,
- die Wertschätzung der Verbindung von Theorie und Praxis als Gestaltungsprinzip der Lehre,
- die Offenheit für Neues, für das „Lernen über das Lehren“ (die sich auch darin zeigt, dass sie sich freiwillig die Zeit nehmen, an einer dreisemestrigen Fortbildung teilzunehmen).

Die Analyse der Gruppendiskussionen zeigt, dass sich die Teilnehmer:innen der Fortbildung als ein *Wir* verstehen; sie sprechen innerhalb der Gruppendiskussionen häufig in der *Wir*-Form, indem sie die anderen Gruppenmitglieder in ihre Urteile einschließen und damit im Namen der Gruppe sprechen. Zum *Wir* gehört aber auch die Abgrenzung zu den *Anderen*, sodass sie sich als ein *Wir Anderen* verstehen. Diese Differenzsetzung steht in Korrespondenz zum „Anderssein“ der Hochschullernwerkstatt. Auch sie definiert sich aus der Perspektive der Teilnehmer:innen durch ihre Differenz zu einer traditionellen hochschulischen Lehr-Lern-Kultur. So äußerte eine teilnehmende Person: „Ich stell‘ mir vor allem den Kontrast zum Üblichen vor [...] Also Lernwerkstatt macht das erstmal grundsätzlich anders, in dem Moment, dass der Raum erstmal einlädt.“ Die Hochschullernwerkstatt konstituiert sich durch das „Anderssein“: Hier soll in Gruppen kooperativ und kollaborativ gearbeitet werden, hier sollen die Studierenden selbstständig agieren und „über den Tellerrand“ eines eng begrenzten Themas hinausschauen – Merkmale einer Lehr-Lern-Kultur, die es so an der Hochschule nach Meinung der Teilnehmer:innen kaum bzw. nur punktuell gibt.

#### Die pädagogisch-interaktionale Ebene

Welche Qualitätsmerkmale bestimmen aus Sicht der Teilnehmer:innen deren durchweg positive Bewertung? Die Analyseergebnisse zeigen, dass die Teilnehmer:innen insbesondere fünf Merkmale der Fortbildung als qualitativ zentral für ihre Weiterentwicklung erachten (Abb. 4).

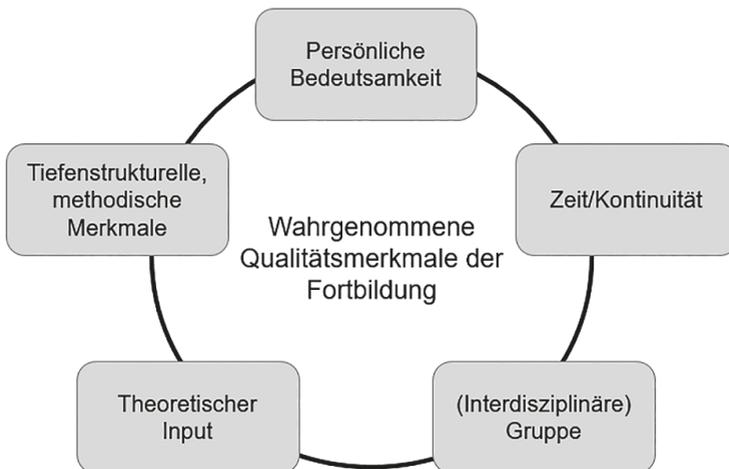


Abb. 4: Qualitätsmerkmale der Fortbildung aus Sicht der Teilnehmer:innen  
(Quelle: eigene Darstellung)

*Persönliche Bedeutsamkeit.* Im Mittelpunkt der Fortbildung steht die (Um-)Gestaltung einer eigenen Lehrveranstaltung und somit ein persönlich relevanter Gegenstand und ein klarer persönlicher Nutzen.

*(Interdisziplinäre) Gruppe.* Besonders hervorgehoben wird zum einen die interdisziplinäre Zusammensetzung der Gruppe, die eine Diskussion aus verschiedenen Perspektiven anregt. Zum anderen wird die partizipative, hierarchiefreie Struktur sowie das offene und vertrauensvolle Gruppenklima unterstrichen und vielfach der Wunsch geäußert, diese professionelle Gemeinschaft auch über die Fortbildung hinaus im Sinne einer *Community of Practice* (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015) zum Austausch über Lehre aufrechtzuerhalten. Zentrale Funktionen dieser Gruppe sehen die Teilnehmer:innen in gegenseitigem Feedback, der Anregung von Reflexion, der Inspiration und auch der Stärkung von Motivation und Selbstwirksamkeit.

*Zeit.* Die Zeitdauer über drei Semester und die Kontinuität der Treffen sind ein weiteres wesentliches Qualitätsmerkmal. Die Teilnehmer:innen kontrastierten in den Gruppendiskussionen diesen Aspekt auch mit bisherigen Erfahrungen von vergleichsweise kurzen hochschuldidaktischen Workshops, die aus ihrer Sicht zwar durchaus interessant sein können, aber oft wenig bewirken.

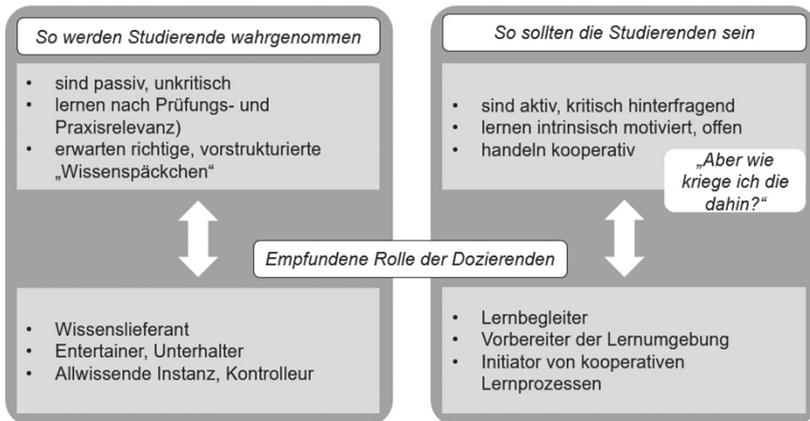
*Theoretischer Input.* Das Fortbildungskonzept sieht zu Beginn der Fortbildung (im ersten Semester) eine Inputphase zu wissenschaftlich fundierten Aspekten (Erfahrungslernen, Situierung, Materialität und Ästhetik) vor, die mit Bezug zum Lernwerkstattansatzes erarbeitet werden. Dabei liegt der Wert dieses theoretischen Inputs scheinbar weniger auf der konkreten inhaltlichen Ebene, sondern er ermöglicht den Teilnehmer:innen vielmehr, ihr Lehrhandeln theoriegeleitet im Sinne eines *Reflective Practitioner* (Schön 1987) zu durchdenken und sich über dessen Komplexität bewusst zu werden.

*Tiefenstruktur.* Insbesondere drei methodische Aspekte werden von allen Teilnehmer:innen als relevant für die Wirksamkeit der Fortbildung genannt: die hohe Eigenaktivität in der Gestaltung und Erprobung neuer Lehrkonzepte, die kontinuierlichen Reflexionsimpulse und das hohe Maß an Kommunikation und Austausch in der Gruppe über Handlungsabsichten und -erfahrungen.

### Die individuelle Ebene

Bezogen auf Veränderungen in ihrer professionellen Handlungskompetenz betonen die Teilnehmer:innen insbesondere affektive Dimensionen. So nennen sie ein verstärktes Interesse und höheres Maß an Motivation für das Lehren und das Gestalten eigener Lehre sowie gesteigerte Selbstwirksamkeitserwartungen insbesondere bezüglich der Ziel- und Themenoffenheit in Lernwerkstattseminaren, die von einigen zu Fortbildungsbeginn eher als verunsichernd empfunden wurde. Dazu kommen eine verbesserte soziale Perspektivübernahme und vor allem eine höhere Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstreflexion.

Letztere führte auf der kognitiven Ebene zu Irritationen und zum Infragestellen vorheriger Wissensstrukturen und lehrbezogener Vorstellungen. Dies zeigt sich besonders deutlich an der Thematik des Rollenhandelns im Seminarkontext. Innerhalb der ersten Gruppendiskussion zu Beginn der Fortbildung stand die Rolle der Studierenden im Mittelpunkt, wobei der „gewöhnliche Studierende“ als eher passiver Wissenskonsument beschrieben wird, während der „erwünschte Studierende“ im unmittelbaren Kontrast dazu aktiv, eigenständig und kooperativ lernen solle (Abb. 5). Die zentrale Frage, die dabei im Raum steht, ist die Frage, wie die Fortbildungsteilnehmer:innen, ihre Studierenden dazu bewegen können, im Sinne dieser erwünschten Rolle zu lernen und zu handeln – oder mit den Worten einer teilnehmenden Person: „Aber wie kriege ich die dahin?“



**Abb. 5:** Rollenbilder von Studierenden und Dozierenden (wahrgenommene Realität versus „Vision“) (Quelle: eigene Darstellung)

Im Verlauf der Fortbildung verschiebt sich der Fokus der Teilnehmer:innen vom Handeln der Studierenden hin zu ihrem eigenen Lehrhandeln und zur wechselseitigen Verknüpfung zwischen beiden Aspekten. Beschreiben sie sich im Rahmen „traditioneller Lehre“ eher als „Wissenslieferanten“ oder „Entertainer“, charakterisieren sie ihr Handeln in Lernwerkstattseminaren eher im Sinne der Lernbegleitung. Sie verstehen sich als ein Teil der Gruppe und geben in diesem Sinne auch Feedback, motivierende Anregungen und Reflexionsimpulse, aber ohne dabei Erklärungen zu determinieren oder Lernprozesse zu steuern. Sie regen zudem verstärkt auch die Kooperation und den Austausch innerhalb der Gruppe an. Während Peschel und Kihm (2020) sich von einer bipolaren Rollenzuschreibung im Sinne von „Lernende da, Lernbegleitende dort“ abgrenzen und die Vielfalt unterschiedlicher Rollen aller Beteiligten betonen, gehen die Teilnehmer:innen

unserer Fortbildung durchaus von klaren Rollenzuschreibungen aus. Allerdings verändern sich diese Zuschreibungen und auch ihr Blick auf das Zusammenspiel von Lehren und Lernen, welches zum einen flexibler ist und zum anderen die wechselseitige Abhängigkeit betont: Eine größere Zurückhaltung der Lehrperson ermöglicht, so die Teilnehmer:innen, eine höhere Aktivität der Lernenden oder erfordert diese sogar.

### 4.3 Diskussion

Insgesamt schließen unsere Befunde an vorliegende Ergebnisse der Wirksamkeitsforschung schulischer Lehrer:innenfortbildungen (Rzejak & Lipowsky 2018) an, wobei allerdings der Bereich hochschuldidaktischer Fortbildung noch wenig erforscht ist. Nach Terhart (2022) haben kurzzeitig-punktuellen, rein wissensbezogene, informierende Veranstaltungen keine bzw. kaum praktische Bedeutung. Erst wenn Fortbildungen unmittelbar vor Ort, längerfristig und kooperativ innerhalb eines Kollegiums stattfinden und auf das unmittelbare Fach Bezug nehmen, entfalten sie ihre Wirkung. Daschner hebt unter Bezug auf Rzejak & Lipowsky (2018) für den schulischen Kontext u. a. Coaching und Feedbackmöglichkeiten, intensive kollegiale Zusammenarbeit, die Verbindung von Input, Erprobung und Reflexion und das Erleben von Selbstwirksamkeit (Daschner 2020, 179f.) als Gelingensbedingungen von Fortbildungen hervor – Merkmale, die auch für hochschulische Kontexte angenommen werden dürfen und welche die Fortbildung „Design your Education“ einlöst. Wenn die Wirkungen der Fortbildung auch allein aus subjektiver Perspektive der Teilnehmer:innen beschrieben wurden, so können wir aufgrund der Analyseergebnisse dennoch schlussfolgern, dass sie an die Voraussetzungen und Erwartungen der Teilnehmer:innen anschließen konnte – auch und gerade in ihren adaptiven Gestaltungsmerkmalen. So versetzte sie die Teilnehmenden beispielsweise in die Lage, systematisch über ihre eigene Rolle, die Rolle der Studierenden und deren Verschränkung nachzudenken und sich selbst bzw. ihr eigenes Verhalten als Hebel zu erkennen, um Veränderungen im Handeln der Studierenden herbeizuführen. Wie sich diese Rollenbilder in konkreten Handlungszusammenhängen transformieren und welche Praktiken sie bei Lehrenden und Studierenden hervorbringen, bleiben offene Forschungsfragen, die auch Annika Gruhn in ihrer Dissertation über „Doing Lernbegleitung“ (2021, 125) aus generationaler Perspektive anmahnt.

Auf einer übergeordneten Ebene löste die Fortbildung darüber hinaus das Anliegen nach Vernetzung und Austausch an der Universität ein und stärkte ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einer professionellen Gemeinschaft (hier von Lehrerbildner:innen), die – so ihre Intentionen – auch nach der Fortbildung bestehen bleiben und sich in einer Community of Practice (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015) verselbständigen sollte.

## 5 Ausblick

Obwohl die Fortbildung mit Blick auf das Lehren und Lernen in einer Hochschullernwerkstatt konzipiert wurde, zielten die Erwartungen der Teilnehmenden nicht in erster Linie auf das Lehren und Lernen in der Hochschullernwerkstatt. Vielmehr bot sie den organisationalen Rahmen und den Anstoß, sich bewusst und theoriegeleitet mit Lehre auseinanderzusetzen, eigene Erfahrungen zu reflektieren und neue Perspektiven einzunehmen. Mit Blick auf die Teilnehmenden unserer Fortbildung, die sowohl die intrinsische Motivation als auch die Bereitschaft besaßen, Lehre zu gestalten und sich diesbezüglich weiterzuentwickeln, bestärkt unsere Forschung gleichsam die im wissenschaftlichen Diskurs über Lehrer:innenfortbildung diskutierte Neigungshypothese, wonach diese tendenziell Fortbildungsthemen wählen, die in ihrem berufsbiographischen Verlauf ohnehin schon verstärkt bearbeitet wurden. Dirk Richter verweist in der Coactiv-Studie auf amerikanische Befunde, die den Schluss ziehen, „[...] dass vor allem Lehrkräfte Fortbildungen besuchen, die es am wenigsten benötigen“ (Richter 2011, 324). Im Sinne des übergeordneten Ziels, Lehre an Hochschule kontinuierlich weiterzuentwickeln und zu verbessern, ist deshalb eine enge Zusammenarbeit mit der Hochschuldidaktik der Universität unerlässlich, um Elemente der Fortbildung dauerhaft in deren Portfolio zu übernehmen.

## Literatur

- Aktionsrat Bildung (2020). *Bildung zu demokratischer Kompetenz*. Gutachten. Herausgegeben von der Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e.V. Münster: Waxmann. Abgerufen von [https://www.waxmann.com/waxmann-buecher/?tx\\_p2waxmann\\_pi2%5bbuchnr%5d=4181&tx\\_p2waxmann\\_pi2%5baction%5d=show](https://www.waxmann.com/waxmann-buecher/?tx_p2waxmann_pi2%5bbuchnr%5d=4181&tx_p2waxmann_pi2%5baction%5d=show) (zuletzt geprüft am 14.07.2023).
- Berger, M. & Müller-Naendrup, B. (2020). Seminare in Hochschullernwerkstätten prozessorientiert erforschen. Design-Based-Research am Beispiel des standortübergreifenden Seminar-Projekts „Digital teilhaben“ der Hochschullernwerkstätten Erfurt und Siegen. In: U. Stadler-Altman, S. Schumacher, E. A. Emili & E. Dalla Torre (Hrsg.), *Spielen – Lernen – Arbeiten. Kooperation und Kollaboration in Hochschullernwerkstätten* (S. 99-110). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonsen, M. & Rolff, H.G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 167-184.
- Bornemann, S. (2012). *Kooperation und Kollaboration. Das kreative Feld als Weg zu innovativer Teamarbeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Brandstätter, U. (2013/2012). Ästhetische Erfahrung. In: *Kulturelle Bildung. Kubi-online. Der Wissensspeicher zu Forschung, Theorie & Praxis Kultureller Bildung*. Abgerufen von <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung> (zuletzt geprüft am 26.06.2023).
- Daschner, P. (2020). Professionalisierung im Beruf. Auftrag und Praxis der Lehrerfortbildung in Deutschland. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 68 (2), 162-182.
- Dewey, J. (1996). *Die Öffentlichkeit und ihre Probleme*. Aus dem Amerikanischen von Wolf-Dietrich Junghans. Herausgegeben und mit einem Nachwort versehen von Hans-Peter Krüger. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Dewey, J. (2000). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Aus dem Amerikanischen von Erich Hyalla. Herausgegeben und mit einem Nachwort versehen von Jürgen Oelkers. Nachdruck der Ausgabe von 1993. Weinheim & Basel: Beltz.
- Elbow, P. (1973). *Writing without teachers*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Euler, D. & Sloane, P.F.E. (Hrsg.) (2014). Design-based Research. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik/Beiheft*. Stuttgart: Steiner.
- Foken, G. (i. Dr.). Mehr als ästhetisches Lernen – Lernen von der Kunst. In: S. Tänzer, M. Berger, I. Tucholka, & G. Mannhaupt (Hrsg.), *Design your Education! Eine Hochschullernwerkstatt als Impulsgeber der Veränderung von Lernkulturen im Lehramtsstudium*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Frenzt, H., Frey, U. & Sonntag, E. (2005). *Schreiben und Schreibentwicklung. Konzepte und Methoden*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Frenzt, H. (2010). *Schreibentwicklung und Identitätsfindung Ein Beitrag zur kompetenzorientierten Schreibdidaktik*. Göttingen: Cuvillier.
- Gercke, M. (2021). *Berufsbezogene Orientierungsmuster von Lehramtsstudierenden im Hinblick auf schulische Inklusion*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Gräsel, C. et. al. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 205-219.
- Gruhn, A. (2021). *Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Godau, M., Tänzer, S., Berger, M., Lingemann, J. & Mannhaupt, G. (2018). Studieren in der Lernwerkstatt. Erwartungen, Möglichkeiten und Herausforderungen für die Lehrerinnenbildung (nicht nur) in der Didaktik des Sachunterrichts. In: U. Franz, H. Giest, A. Hartinger, A. Heinrich-Dönges & B. Reinthoffer (Hrsg.), *GDSU-Journal*, 8, 47-65.
- Godau, M. (i. Dr.). Situiertes Lernen in Communities of Practice. In: S. Tänzer, M. Berger, I. Tucholka, & G. Mannhaupt (Hrsg.), *Design your Education! Eine Hochschullernwerkstatt als Impulsgeber der Veränderung von Lernkulturen im Lehramtsstudium*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Godau, M. (i. Dr.). Zur Materialität pädagogischer Prozesse in Lernwerkstätten. In: S. Tänzer, M. Berger, I. Tucholka, & G. Mannhaupt (Hrsg.), *Design your Education! Eine Hochschullernwerkstatt als Impulsgeber der Veränderung von Lernkulturen im Lehramtsstudium*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hilbrich, R. & Schuster, R. (2014). Qualität durch Differenzierung? Lehrprofessuren, Lehrqualität und das Verhältnis von Lehre und Forschung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 36 (1), 70-89.
- Himmelfmann, G. (2004). *Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu?* Berlin: BLK.
- Himmelfmann, G. (2017). *Demokratie-Lernen in der Schule*. Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Jenert, T., Zellweger Moser, F., Dommen, J. & Gebhardt, A. (2009). *Lernkulturen an Hochschulen. Theoretische Überlegungen zur Betrachtung studentischen Lernens unter individueller, pädagogischer und organisationaler Perspektive*. IWP-Arbeitsbericht 1. St. Gallen: Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung: ein integrativer Ansatz*. 2. überarbeitete und ergänzte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz (2009 i.d.F. von 2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule*. Abgerufen von [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss\\_Demokratieerziehung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf) (zuletzt geprüft am 14.07.2023).
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Ohlmeier, B. (2010). Möglichkeiten der Entdeckung von Demokratie bei Kindern. In: D. Lange & G. Himmelfmann (Hrsg.), *Demokratiedidaktik. Impulse für die politische Bildung* (S. 258-274). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ortner, H. (2000). *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer.

- Peschel, M. & Kihm, P. (2020). Hochschullernwerkstätten – Rollen, Rollenverständnisse und Rollenaushandlungen. In: K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps & S. Winter (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andermorts* (S. 296-310). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Richter, D. (2011). Lernen im Beruf. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 317-141). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Rzejak, D. & Lipowsky, F. (2018). Forschungsüberblick zu Merkmalen wirksamer Lehrerfortbildungen. In: Deutscher Verein für Lehrerfortbildung (Hrsg.), *Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Recherchen für eine Bestandsaufnahme. Forum Lehrerfortbildung, 47*, 131-141.
- Reinmann, G. (2016). *Design-Based-Research am Beispiel hochschuldidaktischer Forschung*. Redemanuskript vom 18.11.2016. Abgerufen von [https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/11/Vortrag\\_Berlin\\_Nov2016.pdf](https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/11/Vortrag_Berlin_Nov2016.pdf) (zuletzt geprüft am 11.09.2018).
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung. Ein Plädoyer für den Design-Based-Research Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft, 33* (1), 52-69.
- Schön, Donald A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schulze, H. & Tänzer, S. (2021). Hochschullernwerkstätten. Orte demokratischer Bildung?! In: T. Simon (Hrsg.), *Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik)* (S. 265-281). Wiesbaden: Springer VS.
- Selle, G. (1988). *Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Tänzer, S., Mannhaupt, G., Berger, M., Godau, M., Liu, M. L., Schulze, H. & Winkelmann, C. (2021). Was wirkt wirklich? Wie das Lernen in der Hochschullernwerkstatt zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte beiträgt. In: A. Jantowski et al. (Hrsg.), *Wirkung – Wirksam – Wirklich: Schulen unterstützen, aber wie?* (S. 31-49). Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanelentwicklung und Medien.
- Terhart, E. (2022). *Nachgefragt: Wird die Ausbildung von Lehrkräften über- und ihre Fortbildung unterschätzt?* Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Nachgefragt: Was braucht eine zukunftsfähige Lehrer:innenbildung?“ Erfurt: Universität.
- Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B. (2015). *Communities of Practice. A Brief Introduction*. Abgerufen von <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice> (zuletzt geprüft am 12.02.2023).
- Wildt, Johannes (2000): Vom Lehren zum Lernen. Zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Behrend, Brigitte et al.: *Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten*. Berlin: Raabe, 2000. - A 3.1. - S. 1-14.
- Wortmann, K., Ohnesorge, A. (i. Dr.). Erfahrungslernen in der Lehrer:innenbildung: Pragmatische und phänomenologische Perspektiven auf die Gestaltung von Erfahrungsmöglichkeiten in Schule und Hochschule. In: S. Tänzer, M. Berger, I. Tucholka, & G. Mannhaupt (Hrsg.), *Design your Education! Eine Hochschullernwerkstatt als Impulsgeber der Veränderung von Lernkulturen im Lehramtsstudium*. Weinheim: Beltz Juventa.

## **Autor:innenangaben**

### **Sandra Tänzer, Prof. Dr.**

ORCID: 0000-0002-3802-6658

Universität Erfurt / Erziehungswissenschaftliche Fakultät  
Fachgebiet Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung  
Fachbereich Sachunterricht/Schulgarten

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Planung von Sachunterricht, Kompetenzentwicklung und Professionalisierung in der Lehrerbildung, Historische Entwicklungen des Heimatkunde-/Sachunterrichts in der DDR und nach 1989/90, Potentiale von Hochschullernwerkstätten für die Lehrer:innenbildung

sandra.taenzer@uni-erfurt.de

### **Marcus Berger**

ORCID: 0009-0000-1373-6699

Universität Erfurt / Hochschuldidaktik

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Kooperative & kollaborative Lernprozesse, problembasiertes Lernen, Hochschuldidaktische Weiterbildung, Konzeption und Design von Fortbildungsformaten

marcus.berger@uni-erfurt.de

### **Hendrikje Schulze, Dr.**

ORCID: 0009-0005-9671-7149

Universität Erfurt / Erziehungswissenschaftliche Fakultät  
Fachgebiet Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung  
Fachbereich Sachunterricht/Schulgarten

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* ästhetische Zugänge zur Demokratiebildung im Sachunterricht, (selbst-)reflexives und kreatives Schreiben im Kontext von Hochschullernwerkstätten, Professionalisierung angehender Grundschullehrer:innen an der Nahtstelle zwischen Wissenschaft und Praxis

hendrikje.schulze@uni-erfurt.de

### **Isabell Tucholka**

ORCID: 0000-0003-2176-8353

Universität Erfurt / TU Dortmund

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Förderung professioneller Kompetenzen und professioneller Unterrichtswahrnehmung von Lehramtsstudierenden, Wirkung von und Umgang mit Unterrichtsvideos in Lehrerbildungsseminaren, Klassenführung und methodische Erfassung klassenführungsbezogener Kompetenzen von Lehramtsstudierenden

isabell.tucholka@uni-erfurt.de