

Baar, Robert; Internationale Fachtagung der Hochschullernwerkstätten (15. : 2022 : Online)  
**Wenn der Raum abhandenkommt. Hochschullernwerkstätten im Zeichen  
pandemiebedingter Schließungen. Eine empirische Untersuchung**

Weber, Nadine [Hrsg.]; Moos, Michelle [Hrsg.]; Kucharz, Diemut [Hrsg.]; Burgwald, Caroline [Mitarb.]; Fuchs, Constanze [Mitarb.]; Schomburg, Chiara [Mitarb.]; Stehle, Sebastian [Mitarb.]; Rotter, Silke [Mitarb.]; Hochschullernwerkstätten im analogen und digitalen Raum. Perspektiven auf Didaktik und Forschung in innovativen Lernsettings. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 43-59. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Baar, Robert; Internationale Fachtagung der Hochschullernwerkstätten (15. : 2022 : Online): Wenn der Raum abhandenkommt. Hochschullernwerkstätten im Zeichen pandemiebedingter Schließungen. Eine empirische Untersuchung - In: Weber, Nadine [Hrsg.]; Moos, Michelle [Hrsg.]; Kucharz, Diemut [Hrsg.]; Burgwald, Caroline [Mitarb.]; Fuchs, Constanze [Mitarb.]; Schomburg, Chiara [Mitarb.]; Stehle, Sebastian [Mitarb.]; Rotter, Silke [Mitarb.]: Hochschullernwerkstätten im analogen und digitalen Raum. Perspektiven auf Didaktik und Forschung in innovativen Lernsettings. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 43-59 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-306981 - DOI: 10.25656/01:30698; 10.35468/6106-02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-306981>

<https://doi.org/10.25656/01:30698>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

**Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this licence or an identical or comparable licence.

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)

Lernen und Studieren in Lernwerkstätten



Nadine Weber / Michelle Moos  
Diemut Kucharz (Hrsg.)

# Hochschullernwerkstätten im analogen und digitalen Raum

Perspektiven auf Didaktik und Forschung  
in innovativen Lernsettings

Weber / Moos / Kucharz

**Hochschullernwerkstätten  
im analogen und digitalen Raum**

# **Lernen und Studieren in Lernwerkstätten**

## **Impulse für Theorie und Praxis**

Herausgegeben von Hartmut Wedekind,  
Markus Peschel, Eva-Kristina Franz,  
Annika Gruhn und Lena S. Kaiser

Nadine Weber  
Michelle Moos  
Diemut Kucharz  
(Hrsg.)

# Hochschullernwerkstätten im analogen und digitalen Raum

Perspektiven auf Didaktik und Forschung  
in innovativen Lernsettings

*unter Mitarbeit von  
Caroline Burgwald, Constanze Fuchs,  
Chiara Schomburg, Sebastian Stehle  
und Silke Rotter*

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2024

**k**

*Die Open-Access-Publikation dieses Buches wurde durch den  
Open-Access-Publikationsfonds der Goethe-Universität Frankfurt am Main unterstützt.*

*The open access publication of this book was funded by the  
Open Access Publication Fund of Goethe University Frankfurt am Main.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens  
aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

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

2024. Verlag Julius Klinkhardt.

Coverabbildung: © WavebreakMediaMicro, Adobe Stock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2024. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.*

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

ISBN 978-3-7815-6106-9 digital

[doi.org/10.35468/6106](https://doi.org/10.35468/6106)

ISBN 978-3-7815-2651-8 print

## Inhaltsverzeichnis

<i>Vorwort der Reihenherausgeber</i> .....	5
<i>NeHle-Vorstand</i>	
Hochschullernwerkstatt(t)räume, digital und/oder analog .....	11
<i>Michelle Moos und Nadine Weber</i>	
Rahmenbeitrag .....	13

## Keynote

<i>Ulrike Stadler-Altmann</i>	
Lernen ermöglichen. Lernwerkstätten und Innovative Lernumgebungen im Vergleich .....	25

## Auseinandersetzung mit dem Raum

<i>Robert Baar</i>	
Wenn der Raum abhandenkommt: Hochschullernwerkstätten im Zeichen pandemiebedingter Schließungen. Eine empirische Untersuchung .....	43
<i>Marie Fischer und Markus Peschel</i>	
Dichtephänomene in der Hochschullernwerkstatt .....	60
<i>Matthea Wagener, Franziska Herrmann und Katharina Hummel</i>	
Raum zum Lernen und Forschen – Überlegungen, Erfahrungen und Ausblicke zur Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule der TU Dresden .....	75
<i>Clemens Griesel, Agnes Pfrang, Ralf Schneider, Hendrikje Schulze, Sandra Tänzer und Mark Weißhaupt</i>	
Didaktik und Hochschuldidaktik zwischen informellen und formalen Bildungsprozessen denken und gestalten – Potenziale aus der Perspektive von Hochschullernwerkstätten .....	85

*Susanne Schumacher und Ulrike Stadler-Altmann*

Transformer – diskursive Konfigurationen von Wissen in analogen und digitalen Lernräumen der EduSpace-Lernwerkstatt ..... 95

*Sebastian Rost, Julia Höke und Patrick Isele*

Reflexion des Raumnutzungsverhaltens in der Lernwerkstatt<sup>3</sup> mit Blick auf Adressierungen und Adressat\*innen ..... 103

*Alina Schulte-Buskase und Annika Grubn*

Raum und Digitalität – pädagogisch-programmatische und empirische Verhältnisbestimmungen ..... 115

## **Digitale, hybride und analoge Lernkonzepte in Hochschullernwerkstätten**

*Marco Wedel, Marco Albrecht und Mareen Derda*

Analoges Lernen digital aufbereiten – die Unterstützung der digitalen Lehre durch Elemente analogen Lernens ..... 129

*Brigitte Kottmann, Birte Letmathe-Henkel und Verena Wohnhas*

„Lernen durch Spielen“ in der Lernwerkstatt – In analogen und digitalen Lern- und Spielräumen ..... 142

*Eva-Kristina Franz und Julia Kristin Langhof*

Hochschullernwerkstatt<sup>2</sup> – digital, analog auf dem Campus und jetzt auch noch „to go“? ..... 150

*Claudia Albrecht, Anne Vogel und Julia Henschler*

(Hochschul-)Lernwerkstätten vs. Digital Workspaces – Nachwirkungen eines Tagungsbeitrags ..... 162

*Caroline Burgwald, Michelle Moos, Hasan Özenc, Hannah Spuhler und Juliane Engel*

Lernräume erfahren – gemeinsam „praktisch“ erleben ..... 170

*Ulrike Stadler-Altmann, Jeanette Hoffmann und Eva-Elisabeth Moser*

Digitale Bilder – Analoge Rezeption? Digitale Bilderbücher als Herausforderung für pädagogische Werkstattarbeit ..... 178

*Linda Balzer*

Interreligiöse Lernerfahrungen digital ..... 192



*Melanie Wohlfahrt, Aurica E. Borszik, Olga Bazileviča, Lisa Roch,  
Anja Mede-Schelenz und Katharina Weinhold*  
„Werkstatttage: Analoges digital denken“ – Überlegungen zur Gestaltung  
digitaler Lernräume für Lehrkräfte im Seiteneinstieg ..... 201

*Katja D. Würfl und Julius Erdmann*  
Die Umsetzung praxisorientierter naturwissenschaftlich-technischer  
Veranstaltungen im digitalen Raum. Ein Aufbruch zur Nutzung  
hybrider Lehrkonzepte auch nach der Pandemie ..... 210

## Lernwerkstätten stellen sich vor

*Jeanette Hoffmann*  
Die *KinderLiteraturWerkstatt* an der Freien Universität Bozen –  
ein analoger Raum in digitalen Zeiten ..... 227

*Carolin Uhlmann und Michael Lenk*  
Wieviel Digitalisierung braucht eine Hochschullernwerkstatt? ..... 242

*Elisabeth Hofer und Simone Abels*  
Leuphana Lernwerkstatt Lüneburg – multifunktionelle Ausrichtung  
eines inklusiven naturwissenschaftlichen Lehr-Lern-Raums ..... 254

*Anna Kölzer*  
Die Lernwerkstatt der Hochschule Düsseldorf – Weiterentwicklung  
in Zeiten digitaler Lehre ..... 263

*Thomas Hoffmann und Miriam Sonntag*  
Inklusive Lernräume kooperativ erforschen und entwickeln:  
Das Lehr-Lern-Labor für Inklusive Bildung an der Universität Innsbruck ..... 271

## Allgemeine Perspektiven und Diskurse

*Franziska Herrmann und Pascal Kihm*  
Zur Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt ..... 285

*Barbara Müller-Naendrup*  
Translate „Lernwerkstatt“? – Ein Essay über die „richtige“ Übersetzung  
eines Fachbegriffs ..... 297

*Mareike Kelkel und Markus Peschel*

„Was willst DU lernen?!“ – Teil III

Der Einfluss von (zu) früher Öffnung und einem Überangebot an  
Transparenz auf den individuellen Lernprozess der Studierenden ..... 304

*Dietlinde Rumpf und Gina Mösken*

Eigenaktivität und Selbstverantwortung herausfordern.

Potenziale von Design Thinking und Lernwerkstattarbeit ..... 318

*Prof. Dr. Sandra Mirbek*

Einstellungen, Wissen und Selbstwirksamkeitserwartungen von

Fachkräften im Umgang mit Diversität und Inklusion: Wie können

Hochschullernwerkstätten zur Professionalisierung beitragen? –

Ergebnisse einer Evaluationsstudie ..... 331

**Autorinnen und Autoren** ..... 345

Robert Baar

# Wenn der Raum abhandenkommt: Hochschullernwerkstätten im Zeichen pandemiebedingter Schließungen. Eine empirische Untersuchung

## 1 Einleitung: Die Pandemie als Krise und Brennglas

Kaum ein Ereignis der letzten Jahrzehnte hat das private wie öffentlich Leben in nahezu allen Regionen der Welt so umfassend bestimmt wie die Corona-Pandemie, der auch beim Erscheinen dieses Bandes, also über drei Jahre nach dem ersten Auftreten des Virus, noch kein Einhalt geboten sein wird.<sup>1</sup> Die Pandemie ist dabei nicht nur Gesundheitskrise, sondern sie beeinflusst darüber hinaus wirtschaftliche, gesellschaftliche und politische Systeme massiv. Auch der Bildungsbereich stand und steht im Zusammenhang mit der Pandemie in vielerlei Hinsicht vor besonderen Herausforderungen, wie mittlerweile in einigen Studien und Publikationen dokumentiert wurde.

In den Blick genommen wird dabei vor allem der Schulunterricht, aber auch zu den Auswirkungen auf universitäre Lehre und speziell auf die Lehrkräftebildung liegen erste empirische Erkenntnisse vor.<sup>2</sup> Noch wenig weiß man bislang allerdings darüber, welchen Einfluss das pandemische Geschehen auf die Arbeit in Hochschullernwerkstätten hatte und noch immer hat. Aktuelle, interdisziplinäre Krisentheorien, die beispielsweise bei Bösch et al. (2020) oder Graf (2020) hinterlegt sind, gehen davon aus, dass Krisen häufig als Bedrohung (des Vorhandenen und Bewährten, der etablierten Routinen und Praktiken, des eigenen Selbstverständnisses) gedeutet werden, denen man mit insgesamt begrenzten

1 Der vorliegende Beitrag wurde im August 2022 fertiggestellt und sollte ursprünglich im Februar 2023 in diesem Band erscheinen. Er bildet dementsprechend den damaligen Diskussions- und Forschungsstand ab.

2 In Bezug auf Schule siehe (für den deutschsprachigen Raum) bspw. die Studien von Huber et al. (2020), Fickermann & Edelstein (2021), Reintjes et al. (2021) oder zusammenfassend Baar (2022) sowie (für eine globale Perspektive) die Ausgabe 1/2021 der Zeitschrift *International Studies in Educational Administration* (ISEA). Der Sammelband von Dittler & Kreidel (2021) beleuchtet Universitäten und Hochschulen, die Ausgabe 3/2021 der schweizerischen Zeitschrift *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* dezidiert die Lehrer\*innenbildung.

Möglichkeiten und eher ohnmächtig gegenübersteht. Krisen werden aber auch zum Anlass genommen, die eigene Handlungsfähigkeit als Instrument der Krisenbewältigung in Anschlag zu bringen.<sup>3</sup> Es stellt sich die Frage, welchem Paradigma die Akteur\*innen in Hochschullernwerkstätten folgen: eher einem pessimistisch-passiven, oder aber einem aktivistisch-optimistischen?

Um dieser Frage nachzugehen und um das, was (nicht) geschieht, deuten, interpretieren und verstehen zu können, sind es nicht die Akteur\*innen allein, die in den Blick genommen werden müssen: Das Tun der handelnden Personen ist, einem praxeologischen Verständnis folgend, immer auch an bestimmte situative, materielle sowie räumliche Kontexte gebunden (vgl. Schatzki 1996). Im Zusammenhang mit der Spezifik von Hochschullernwerkstätten erscheint der *räumliche* Bezugsrahmen dabei von besonderer Bedeutung: Denn die dort stattfindende Arbeit ist i.d.R. an einen besonderen Raum – die *Werkstatt* – gebunden, dem in der theoretisch-konzeptionellen Auseinandersetzung mit Hochschullernwerkstätten eine äußerst zentrale Rolle zugeschrieben und von dem – in Anlehnung an die Reggio-Pädagogik – auch als ‚drittem Pädagogen‘ gesprochen wird (vgl. Müller-Naendrup 2013).

Wie also kann Hochschullernwerkstattarbeit stattfinden, wenn der physische Raum aufgrund pandemiebedingter Universitätsschließungen abhandenkommt und er nicht mehr genutzt (und gestaltet) werden kann? Welche pandemiebezogenen Erfahrungen berichten studentische Akteur\*innen, die sich in und für Hochschullernwerkstätten engagieren? Welchen Stellenwert messen sie dem (analogen) Raum für die Lernwerkstatt zu? Welches Entwicklungspotential für die eigene Arbeit in der Hochschullernwerkstatt wird im virtuellen Raum bzw. in hybriden Formaten gesehen? Welche Konsequenzen und Perspektiven werden aus den zuletzt gemachten Erfahrungen abgeleitet? Schließlich und vor dem Hintergrund, dass die Krise wie ein Brennglas wirkt: Welches generelle Verständnis von Hochschullernwerkstatt lässt sich aus dem, was hierzu berichtet wird, ableiten?

Der vorliegende Beitrag geht diesen Fragen nach, indem er die Sichtweisen von Studierenden, die an den Hochschullernwerkstätten der Universitäten Bremen und Halle-Wittenberg tätig sind, rekonstruiert. Hierzu wird zunächst, in Kap. 2, der theoretische Hintergrund der dem Beitrag zugrundeliegenden Studie näher beleuchtet, um anschließend, in Kap. 3, die beiden im Beitrag fokussierten Hochschullernwerkstätten vorzustellen. Im vierten Kapitel wird das Forschungsdesign der Studie skizziert, bevor die aus ihr gewonnenen Erkenntnisse in Kapitel 5 dargestellt und abschließend, in Kap. 6., zusammengefasst und diskutiert werden.

---

3 Vgl. zum Begriff der Krise und zur aktuellen Krisenforschung ausführlicher Baar & Maier 2022, 16f.

## 2 Theoretischer Hintergrund: Raum als pädagogische Kategorie im Kontext der Hochschullernwerkstätten

„Raum“ als Gegenstand bildungswissenschaftlicher und (bildungs-)soziologischer Betrachtungen weist eine Vielzahl theoretischer, konzeptioneller und praktischer Zugänge auf. In einem materialistischen Verständnis wird unter *Raum* zunächst ein materiell verfestigter ‚Behälter‘ (auch: ‚Container‘) verstanden, der meist als Gebäude bzw. Bestandteil eines Gebäudes den funktionalistisch verstandenen Ort darstellt, an dem für ihn vorgesehenes Handeln stattfindet. Als ein bestimmtes *Setting* präformiert und strukturiert er dabei soziale Praktiken auf ganz bestimmte Weisen, ist gleichzeitig in diese eingebunden und Bestandteil des in ihm stattfindenden Handelns (vgl. De Vincenti et al. 2018). Räume können aber auch als fluide, immaterielle (oder imaginäre) Orte verstanden werden, die erst durch Interaktionen hervorgebracht werden, dadurch Struktur erhalten und in einem reziproken Verhältnis Handlungen strukturieren: Nicht der Raum als Behältnis, sondern die situationsbezogene Aneignung des Raumes durch die in ihm agierenden Personen, deren Deutungen und Modifikationen machen einen Ort zum Raum (vgl. Giddens 1997). Auch Bourdieu (1991, 26 ff.) betont die Bedeutung von Aneignung für das Entstehen von Raum: Für ihn realisiert sich der soziale Raum, also die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse bzw. Schicht, im physischen Raum, und beide werden durch Aneignung konstruiert. Der soziale Raum ist dabei gebunden an einen bestimmten Habitus, dessen Ausgangspunkt wiederum in einem bestimmten – vorhandenen bzw. nicht-vorhandenen – (ökonomischen/kulturellen/sozialen) Kapital liegt. Räume folgen und repräsentieren damit symbolische Ordnungen, Logiken und Machtbeziehungen, nicht zuletzt, indem in und mit ihnen soziale Aus- und Einschlüsse manifestiert werden (vgl. Löw & Geier 2014).

Dies gilt auch für Räume, die zu Bildungszwecken genutzt werden, und dabei insbesondere für solche, in denen formales Lernen stattfindet. Mit dem sog. *spatial turn* Ende der 1980er Jahren wurden der (geographische) Raum in den Kultur- und Sozialwissenschaften wieder verstärkt als kulturelle Größe wahrgenommen, der „Raumvergessenheit“ (Böhme 2009, 13) entgegengetreten und die „Grenzen der Enträumlichung“ (Ahrens 2001) aufgezeigt. Bereits zuvor, in den 1960er und 1970er Jahren, wurden im Rahmen der Lernraumdiskussion Schulbauten konzipiert, die sich in Räumen manifestierende hierarchische Strukturen durch Cluster- und Großraumlösungen mit individuellen Arbeitsplätzen, auf Partizipation ausgerichteten Versammlungsorten und der Abwendung von bisher vorherrschenden Gang- und Klassenraumkonzepten aufbrechen sollten (vgl. Kühn 2022, 62). Heute lauten die neuen Paradigmen Flexibilität, Inklusion, Clustering und Vernetzung und zielen auf eine „Schule als Raum für Teams“ (ebd., 65), in der Pädagog\*innen und Schüler\*innen in unterschiedlichen Konstellationen

zusammenarbeiten. Bezug genommen wird dabei – wie schon in den 1960er und 1970er Jahre – u. a. auf die von Loris Malaguzzi mitbegründete Reggio-Pädagogik, die den Raum (neben der Lehrkraft und den Mitschüler\*innen) als *dritten Pädagogen* betrachtet. Er wird als Interaktionspartner für Erziehende und Zu-Erziehende verstanden, der Bedürfnisorientierung, Sicherheit, Herausforderung und Anregung verkörpert (vgl. Schäfer & Schäfer 2009).

Im Diskurs der Hochschullernwerkstätten, deren Entstehung zu Beginn der 1980er Jahre durchaus in den Kontext der soeben beschriebenen Lernraumdiskussion gestellt werden kann, spielt das in der Reggio-Pädagogik hinterlegte Raumverständnis eine prominente Rolle. Zwar werden mit Werkstattarbeit oder Lernwerkstätten zuweilen auch (hochschul-)didaktische Formate beschreiben, die, einem fluiden, performativen Verständnis von Raum folgend, nicht zwangsläufig an einem ganz bestimmten, konkret-materiellen Ort stattfinden müssen. In der konzeptionellen Auseinandersetzung mit Hochschullernwerkstätten werden die dort vollzogenen Praktiken allerdings an besondere, dispositive, strukturierte und strukturierende Räume gebunden: eben an die Hochschullernwerkstätte, die als ästhetisch-funktional gestaltete Lernumgebungen Studierenden ermöglicht, individuell bedeutsame Fragestellungen intrinsisch motiviert, aktiv handelnd, forschend, reflexiv und ko-konstruktiv zu bearbeiten (vgl. Baar & Feindt 2019, 25). In einem Wechselspiel zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum (vgl. Tänzer et al. 2019) sind Hochschullernwerkstätten „Stätten des Fragens und Infragestellens in Auseinandersetzung mit (...) eigenen Lernwegen und in Kooperation mit anderen Lernenden“ und bilden einen „Raum der Reflexion und der Vorbereitung auf die Pädagog\*innen-Rolle als weiterer Schritt im Professionalisierungsprozess“ (NeHle o.J., o.S.). Der konkrete Raum *Hochschullernwerkstatt* wird, so Engel & Klepacki (2019, 82) allerdings erst dann zu einer solchen, wenn er „in Praxiszusammenhängen [...] in der und durch die Kopräsenz von Mensch und räumlichem Setting als wechselseitiger Wirkungs- und Handlungszusammenhang“ hervorgebracht wird.

### **3 Die Grundschulwerkstatt an der Universität Bremen und die Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaft an der Universität Halle**

Ein entsprechendes Raumverständnis zeigt sich auch bei den beiden Hochschullernwerkstätten, die für den empirischen Teil des Beitrags näher in den Blick genommen werden. Sowohl die Grundschulwerkstatt an der Universität Bremen als auch die Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg sind Teil des Internationalen Netzwerks der Hochschullernwerkstätten (NeHle e.V.) und verfolgen das Ziel, v. a. Lehramts-

studierenden einen hochschuldidaktischen Raum für „kooperatives, forschenderprobendes Handeln“ (HLWE 2022, o.S.) zur Verfügung zu stellen und damit zur (studentischen) Professionalisierung beizutragen. Dabei sind die Strukturen der Hochschullernwerkstätten in Bremen und Halle durchaus unterschiedlich: Die Grundschulwerkstatt in Bremen adressiert zuallererst Grundschulstudierende und betont als von Studierenden weitgehend selbstverwaltete Einrichtung v. a. „Freiwilligkeit und Interessenorientierung“ (GSW 2022, o.S.), was sich u. a. auch darin widerspiegelt, dass die dort tätigen Akteur\*innen dies nahezu ausnahmslos ohne Hilfskraftvertrag und unentgeltlich tun. Dem physischen Raum wird in Bremen eine hohe Bedeutung zugemessen: Dessen materielle Ausgestaltung wird genauso hervorgehoben wie seine Funktion als offener Kommunikationsort, an dem Neugier und Entdeckung als Leitprinzipien gehandelt werden (vgl. Baar 2023). Die Grundschulwerkstatt besteht aus einem einzigen Raum, der durch Mobiliar und Stellwände in unterschiedliche, funktionale Bereiche unterteilt ist. Die Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaft an der MLU Halle-Wittenberg, die ebenfalls v. a. Lehramtsstudierende (allerdings aller Schularten) adressiert, besteht dahingegen aus insgesamt drei Räumen, denen als *Montessori-/Freiarbeits-/Seminarraum*, *Druckerei-/Werk-/Forscherraum* sowie als *Bühnenraum* schon per Bezeichnung unterschiedliche Funktionen zugewiesen werden. Allen gemein ist, dass sie „Raum für Selbsterfahrung und reflektiertes pädagogisches Probedandeln in einer veränderten Lernkultur für Studierende, Lehrer/innen sowie Dozierende“ (HLWE 2022, o.S.) bieten. Die Studierenden, die die Arbeit an der Hochschullernwerkstatt verwalten, Angebote bereitstellen und die Nutzer\*innen während der offenen Zeiten beraten, werden als studentische Mitarbeiter\*innen geführt und erhalten eine entsprechende Bezahlung für ihre Tätigkeit. Trotz der unterschiedlichen strukturellen Gegebenheiten an den beiden Standorten ähnelt sich deren konzeptionelle Ausrichtung: Die Schaffung und Bereitstellung einer anregenden, materialreichen Umgebung ist erklärtes Ziel beider Hochschullernwerkstätten.

Von der ersten pandemiebedingten Schließung der Universitäten im März 2020 waren auch die beiden in den Blick genommenen Einrichtungen betroffen. Der (mehrmalige, jeweils vorübergehende) Verlust des materiellen Raumes als gewohnten Handlungsort bedeutete nicht, dass damit die Werkstattarbeit komplett zum Erliegen kam. Aber es mussten, einem fluiden Raumverständnis folgend, nun neue Räume konstruiert und sich angeeignet werden, in denen die bisherigen Ziele – auf andere Art, aus der Distanz – weiterverfolgt werden konnten.

Im Verlauf der Krise kam es in Bremen, je nach pandemischer Lage, zu unterschiedlichen Regelungen: Phasen kompletter Schließungen, in denen nach einiger Zeit dennoch beispielsweise eine Materialausleihe organisiert werden konnte, wechselten mit Phasen, in denen zumeist im Umfang reduzierte und mit Auflagen versehene offene Werkstattzeiten stattfinden konnten. Veranstaltungen, darunter

auch Spieleabende, wurden digital durchgeführt, genauso wie Beratungsangebote. Auch in Halle gab es unterschiedliche und den jeweiligen behördlichen bzw. institutionellen Vorgaben angepasste Regelungen: Lange Zeit durfte sich jeweils nur eine einzige Person in den Räumen aufhalten, Veranstaltungen wurden digital durchgeführt. Konnte die Hochschullernwerkstatt wieder öffnen, geschah dies auch hier unter den bekannten Auflagen (Begrenzung der Personenzahl, Abstandsregeln und Maskenpflicht).

#### 4 Design der Studie

Um etwas über die Erfahrungen und Sichtweisen der studentischen Akteur\*innen zu erfahren, wurden insgesamt zwei Gruppendiskussionen in Form von Videokonferenzen geführt: Die erste fand im Januar 2022 (und damit kurz nach der erneuten Verlegung aller Aktivitäten an der Universität in den digitalen Raum) mit vier Studierenden, die die Arbeit an der Grundschulwerkstatt Bremen (mit-)verantworten bzw. lange Zeit verantworteten, statt. An der zweiten Diskussion, die im Mai 2022 (und damit während einer Phase der relativen Entspannung und weitgehenden Öffnung der Universitäten) stattfand, nahmen vier Studierende teil, die an der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaft in Halle beschäftigt sind. Die Bremische Gruppendiskussion dauerte 76, die Diskussion mit den Hallensischen Studierenden 57 Minuten.<sup>4</sup>

Gruppendiskussionen als Erhebungsmethode dienen – vor dem wissenschaftstheoretischen Hintergrund der Wissenssoziologie Karl Mannheims (1964) – der Erschließung „gemeinsamer biografischer und kollektivbiografischer Erfahrungen“ (Schäffer 2006, 76) und haben zum Anliegen, Sichtweisen einer bestimmten Gruppe von Personen offenzulegen, die auf kollektiv verankerte, kommunikativ geteilte und/oder latent vorhandene Orientierungen gründen. Da Gruppendiskussionen von einer möglichst hohen Selbstläufigkeit geprägt sein sollen, tritt die\*der Interviewende im Prozess lediglich als Impulsgeber\*in auf. Dennoch wurde für das hier dargestellte Forschungsprojekt ein Leitfaden als Orientierungsrahmen entworfen, der sich in die drei thematischen Blöcke *Erfahrungen*, *Raum* und *Perspektiven* gliederte. Leitfragen waren: „Können Sie beschreiben, was Corona für die Hochschullernwerkstatt und die Arbeit dort bedeutet (hat)?“, „Wie wichtig ist der analoge Raum für die Hochschullernwerkstatt?“ sowie „Wie sieht die Zukunft der Hochschullernwerkstatt nach Ende der Pandemie aus?“

---

4 Die Teilnahme geschah freiwillig, an beiden Diskussionen nahmen jeweils ca. die Hälfte der an der jeweiligen Hochschullernwerkstatt aktiven Studierenden teil. Mein besonderer Dank gilt Kathrin Kramer von der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg für die Vermittlung des Kontakts zu den Teilnehmer\*innen an der hallensischen Gruppendiskussion sowie den Studierenden beider Hochschullernwerkstätten, die sich zur Teilnahme an den Gruppendiskussionen bereiterklärt haben.



Die vollständig transkribierten Gruppendiskussionen wurden mit der *Grounded Theory* (Glaser/Strauss 1964/1998) ausgewertet. Im Rahmen des offenen Codierens wurden aus dem Textkorpus induktiv Kategorien abgeleitet und mittels einer komparativen fallinternen wie fallexternen Analyse tragende Konzepte aufgespürt.<sup>5</sup> Als Strukturierungshilfe wurde hierzu – in Anlehnung an Brüsemeister (2008, 162f.) eine Matrix angelegt, die die Bedingungen, Strategien und Konsequenzen der geschilderten sozialen Prozesse bzw. des eigenen Handelns und der beschriebenen Phänomene fokussiert. In einem nächsten Schritt des selektiven Codierens wurden dann diejenigen Kategorien noch einmal genauer in den Blick genommen, die geeignet erschienen, die aufgeworfenen Fragestellungen zu beantworten.

## 5 Ergebnisse: Erfahrungen, Raumverständnis und Perspektiven

Im Folgenden werden die aus den Aussagen der Befragten rekonstruierten Erfahrungen und Orientierungen zu den inhaltlichen Schwerpunkten *Erfahrungen*, *Raumverständnis* sowie *Perspektiven* zusammenfassend vorgestellt. Dies geschieht aus Gründen der Darstellbarkeit zunächst entlang der Argumentation der Bremischen Studierenden; die Äußerungen der Hallensischen Akteur\*innen werden jeweils anschließend ergänzend, unterstützend und/oder kontrastierend hinzugezogen.

### 5.1 Erfahrungen: „Das Leben in der GSW hat mit der Pandemie für mich geendet.“

Die mit der Corona-Pandemie einhergehende Schließung der Hochschullernwerkstätten wird von den Studierenden beider Universitäten als großer Einschnitt und Verlust empfunden. Während sie über ihre Erfahrungen berichten, nehmen sie u. a. Bezug auf die Themenfelder *Gemeinschaft*, *Beteiligung/Partizipation* sowie *Lernen im digitalen Raum*, die als zentrale Kategorien identifiziert werden konnten.

#### *Gemeinschaft*

Als wesentliches Element der Grundschulwerkstatt wird von den Bremischen Studierenden die dort erfahrene Gemeinschaft markiert. Diese bezeichnet zum einen ein eher privates Miteinander, das von persönlichen Freundschaften geprägt

---

<sup>5</sup> Mit ‚Fall‘ ist in diesem Zusammenhang jeweils eine Gruppendiskussion gemeint: *Fallintern* bedeutet demnach, die Aussagen innerhalb der Diskussion zueinander in Beziehung zu setzen, *fallextern* dahingegen, die quasi als Kollektiv getätigten Äußerungen beider Gruppen miteinander zu vergleichen.

ist („ich hab‘ viele Freude kennenlernen dürfen dort“, GSW 26<sup>6</sup>), zum anderen entsteht sie durch gemeinsame Aktivität („zusammen Sachen machen“, GSW 55) sowie durch den (fachlichen) „Austausch mit Menschen in unterschiedlichen Semestern und unterschiedlichen Fächern“ (GSW 66 f.), die als Gleichgesinnte dennoch ähnliche Vorstellungen von Pädagogik, Bildung, Selbstbildung und Professionalisierung haben – dies bezogen auf die angestrebte spätere Tätigkeit als Lehrer\*innen, aber auch auf die Rolle als Lernende im Rahmen des Studiums. Die Corona-Pandemie und die mit ihr einhergehende Schließung der Grundschulwerkstatt gefährden diese Gemeinschaft: „Keine Aktionen in Präsenz, also kein richtiges Miteinander“ (GSW 133). Trotz der Bemühungen, sich „weiter digital zu treffen“ und die Werkstattarbeit „quasi am Leben zu erhalten“ (GSW 167 f.), wird der Verlust des Raumes, der geplante, gemeinsame Aktivitäten vor Ort, aber auch spontane und zufällige Begegnungen unmöglich macht, als Krise erlebt: „das Leben in der GSW [hat] für mich geendet“ (GSW 175). Im virtuellen Raum sei es zwar möglich, sich auszutauschen und bestimmte Themen zu bearbeiten, aber nur „dieses gemeinschaftliche Leben [...] hat [...] das größte Potential [...], um auch richtig intensive Gespräche zu initiieren oder [...] Gemeinschafts-sinn zu bilden“ (GSW 306 ff.). Die tiefe Emotionalität der Erfahrungen zeigt sich in Äußerungen wie „hat gefehlt ganz doll“ (GSW 170), „das macht mich [...] einfach sehr traurig“ (201) oder „Das war irgendwie ganz einsam“ (244). Die Wiedereröffnung der Grundschulwerkstatt im eingeschränkten Betrieb und unter besonderen Hygieneauflagen nach der ersten Pandemie-Welle vermag es nicht, das Gefühl der Gemeinschaft zurückzubringen:

„Durch die ganzen Corona-Bedingungen ist es nicht mehr so offen. Die Menschen haben eine Maske auf. Wir hatten eine Zeit lang ja sogar, dass unter sechs Leute durften Masken ab, aber auch nur mit Abstand. Man konnte sich nicht zusammen auf die Sofas setzen und reden, wenn, nur mit Maske. Es war einfach ein anderes Gefühl. Und (.) also Corona lebt leider auch im Raum der GSW. Zumindest momentan.“ (GSW 634 ff.)

Die eingeschränkte Zugänglichkeit, eine notwendige Distanz und fehlende Körperlichkeit verhindern weiterhin, dass das selbstgesetzte Ziel, „Menschen zu verbinden, in Gemeinschaftsprozesse zu kommen“ (GSW 1087) und dadurch eine (private wie studienbezogene Lern-) Gemeinschaft entstehen zu lassen, erreicht werden kann.

Die „Verbindung zwischen Menschen“ (HLW 255) wird auch von den Hallensischen Studierenden als zentrales Element ihrer Hochschullernwerkstatt markiert.

6 Bei den Angaben handelt es sich um die Zeilennummer(n) der transkribierten Gruppendiskussionen. ‚GSW‘ steht für die Grundschulwerkstatt an der Universität Bremen, ‚HLW‘ für die Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaft an der Universität Halle-Wittenberg. Auf eine Zuordnung der einzelnen Aussagen zu den beteiligten Personen wurde vor dem Hintergrund der methodologischen Zielrichtung von Gruppendiskussionen (s. o.) bewusst verzichtet.

Neben organisierten, institutionalisierten Angeboten (wie Vorträgen oder Diskussionsrunden), die die dortige Arbeit prägen, lebt die Hochschulwerkstatt als „Ort (...) für Austausch und Begegnung“ (HLW 234) vom spontanen und ungeplanten Aufeinandertreffen mit anderen Studierenden, das während der coronabedingten Schließungen und Einschränkungen nun nicht mehr in gewohnter Form stattfinden kann. Die notwendigen Regularien werden als hemmend erlebt, die Gemeinschaft durch neu entstandene, ungewollte Hierarchien behindert: Die in der Werkstatt beschäftigten Studierenden müssen „plötzlich anfangen, irgendwie so Vorschriften zu machen oder Leuten zu sagen ‚Nee, das ist jetzt ‘ne begrenzte Anzahl‘ oder so“ (HLW 377 ff.).

### *Beteiligung und Partizipation*

Einerseits berichten die Bremischen Studierenden von deutlich weniger Nachfrage nach den Angeboten der Grundschulwerkstatt während Zeiten der Schließungen. Digitale Formate werden nur wenig (oder, z. B. im Falle von Beratungsangeboten, überhaupt nicht) in Anspruch genommen, was „zum Teil auch frustrierend war“ (GSW 716). Nach Ende der Schließungen gestaltet es sich schwierig, an die Zeiten vor Corona anzuknüpfen:

„Ja und das ist auch total schwer, dieses Leben wieder zurückzuholen. Also wir haben es ja in den letzten Wochen und Monaten, als die Uni offen war, versucht, aber es ist halt einfach nicht das Gleiche. Also man merkt wirklich, dass da drei Semester lang kein Leben war in der Uni und dass (...) auch viele neue Studierende diesen Bereich der Uni gar nicht kennen und gar nicht wissen, was für ein Schmuckstück sich da eigentlich verbirgt und gar nicht dahinkommen.“ (GSW 262 ff.)

Andererseits wird von einer Erweiterung der Reichweite und des angesprochenen Personenkreises berichtet: Es sind „andere Menschen, die man jetzt erreicht“ (GSW 700 f.). Der verstärkte Einsatz von Sozialen Plattformen wie *Instagram* und die Nutzung von Videokonferenz-Tools führt zu „überregionalen Vernetzungen und Kooperationen“ (GSW 695 f.), auf die im Rahmen der Diskussion aber nicht näher eingegangen wird. Stärker betont wird dahingegen die Möglichkeit, dass durch die hybride bzw. digitale Gestaltung nun (der Gruppe angehörende) Personen an den Teamsitzungen teilnehmen können, die ansonsten verhindert gewesen wären (GSW 811 ff.; GSW 829 ff.). Digitalität verhindert Beteiligung demnach nicht ausschließlich, sondern sie *ermöglicht* diese auch. Besonders erstrebenswert erscheint dies den Bremischen Studierenden jedoch nur unter dem Vorzeichen, die eigene, schon bestehende Teamstruktur zu unterstützen (GSW 858).

Auch die Hallensischen Studierenden berichten von einer „Erweiterung der Zielgruppe“ (HLW 429 f.), die durch digitale Angebote erreicht werden konnte. Allerdings sind es eher bestehende Kontakte (u. a. nach Israel, HLWE 431 f.), die auf diese Weise ausgebaut wurden. Ob auch „andere Leute (...) in Bezug auf die Uni Halle“ (435 f.) erreicht wurden, dazu könne, so die Studierenden, keine klare

Aussage getroffen werden: Zumindest scheinen diese, falls es sie doch gibt, keinen bleibenden Eindruck hinterlassen zu haben. Konstatiert wird darüber hinaus, dass die ‚neuen‘ Besucher\*innen von Online-Formaten nach der Wiedereröffnung der Werkstatt eher nicht in den realen Raum wechselten, genauso, wie nicht alle der regelmäßigen Besucher\*innen des analogen Raumes die digitalen Angebote nutzten (HLWE 500 ff.). Wie in Bremen erfuhr die Hochschullernwerkstatt in Halle deutlich mehr Zulauf in Phasen der Öffnung, auch wenn Hygienemaßnahmen ein Störelement darstellten (HWLE 480 ff.). Im Vergleich zur Grundschulwerkstatt in Bremen wird den sozialen Medien (in Bremen: *Instagram*, in Halle: *Facebook*) deutlich weniger Potential für Werbung und Partizipation zugestanden.

### *Lernen im digitalen Raum*

Für die Befragten aus Bremen ist die Grundschulwerkstatt ein zentraler Ort im Studium, an dem man „gemeinsam leben und lernen“ (GSW 186f.) kann. Sie ist „Arbeitszimmer und Wohnzimmer“ (GSW 234) zugleich. Fachliches Lernen findet dabei im kommunikativen Austausch mit anderen statt, es geschieht oft zufällig, spontan und angeregt durch den Raum, die in ihm vorhandenen Materialien und die Begegnungen, die dort ihren Platz finden (GSW 156; GSW 336). Die Schließung des Raums stellt einige der Befragten vor die Schwierigkeit, eine Alternative zu finden: „Wo lerne ich jetzt? Vor allem, wenn man ein sozialer Lerner ist oder Lernerin ist, die vielleicht auch so ein bisschen Trubel braucht“ (GSW 229 ff.). Der digitale Raum kann kaum Ersatz bieten. Nur die vor Ort anwesenden Menschen und die dort zur Verfügung stehenden Materialien sorgen dafür, dass der „Flow“ (GSW 527) beim Lernen aufrechterhalten bleibt. Im digitalen Raum dahingegen erscheint Lernen starr: Ein präziser Bedarf muss formuliert werden, eine genaue Planung erfolgen, um zu einem vorab definierten Ziel zu gelangen. Ko-konstruktiver Austausch erscheint nur schwer zu realisieren (GSW 1076 ff.), zudem sind die Prinzipien der Unverbindlichkeit, der Spontaneität, des ‚Nebenbeis‘ und des informellen Lernens nicht gegeben. Das für die Grundschulwerkstatt typische Lernen, „ohne genau zu wissen, was man eigentlich vielleicht noch vorhat und das einfach dann spontan zu machen oder irgendeiner Eingebung [zu] folgen“ (GSW 477 ff.), kann aus der Ferne nicht aufrechterhalten werden.

Die Gebundenheit des Lernens in Hochschullernwerkstätten an den realen Raum wird auch von den Diskutierenden in Halle betont. Dabei kommen sie auf ganz ähnliche Aspekte zu sprechen, die das Lernen im digitalen Raum als zumindest anders, wenn nicht sogar als defizitär markieren: Das Reinkommen „in den Raum [...], ohne zu wissen, was man jetzt eigentlich macht“ (HLW 279 f.), dass man „einfach hinguckt, zum Beispiel irgendetwas findet, mit dem man sich befassen kann“ (HLW 282 f.), findet im digitalen Raum nicht statt. Zwar bemühen sich die Hallensischen Studierenden bspw. darum, Online-Tools so zu programmieren, dass über semantische Suchalgorithmen auch Dinge entdeckt werden können, die nicht der reinen Zeichenkette folgen (HLW 264 ff.). Dennoch fehle, so die

Studierenden, der sinnlich-sensorische Zugang zum (Lern-)Gegenstand (HLW 344f.) und „dieses Erlebnis einfach auch“ (HLW 352), das an ein Lernen im analogen Raum gebunden zu sein scheint.

## 5.2 Raumverständnis: „Es sind die Menschen, die den Raum zum Leben bringen.“

Wie aus den berichteten Erfahrungen bereits deutlich geworden ist, spielt der physische Raum, der während der Pandemie nicht mehr genutzt werden konnte, in den Schilderungen der Studierenden beider Hochschullernwerkstätten eine herausragende Rolle. Von den Bremischen Akteur\*innen wird er beschrieben als „besonders“ und „vielfältig, weil er alles ermöglicht, also auch alle Dinge, die zum Lernen gehören, also Spannung und Entspannung, [...] intensiven Austausch, aber auch konzentriertes Arbeiten“ (GSW 208 ff.). Er ist Behältnis in zweierlei Hinsicht: Einerseits für anregende und den eigenen Professionalisierungsprozess unterstützende Materialien, andererseits für Personen, die dort – und nur dort – auf eine ganz bestimmte Art miteinander in Kontakt treten und interagieren: „Es sind die „Menschen, die den Raum zum Leben bringen“ (GSW 220). Der Raum braucht Menschen, um Hochschullernwerkstatt zu sein, genauso wie die Menschen den Raum für ein *doing Hochschullernwerkstatt* benötigen. Dabei ist er „Arbeitszimmer und Wohnzimmer“ (GSW 234) zugleich. Als „kleine Insel (...) für reformpädagogische Gedanken“ (GSW 22) bietet die Grundschulwerkstatt Gelegenheit für fachliche Gespräche und Diskussionen mit vielfältigen Wissens- und Erfahrungsträger\*innen:

„Also, dass man sich mit Leuten ab dem ersten Semester austauschen kann, mit Leuten, die gerade schon im Master sind und kurz bevor sie fertig, aber eben auch mit Leuten aus dem gleichen Semester und äh, dass man aus unterschiedlichen Perspektiven angefangen hat, fachliche Diskussionen zu führen.“ (GSW 32 ff.)

Der eigene Horizont wird erweitert, dennoch bleibt eine bestimmte, genauer: eine *reformpädagogische* Ausrichtung gewahrt. Der Raum ist ein Ort, an dem Gemeinschaft erfahren wird: Verschiedenheit wird wertgeschätzt (GSW 110; GSW 294), Freundschaften entstehen (GSW 25 f.), eine Identifikation mit dem Raum, der Arbeit und den Zielen der Hochschullernwerkstatt findet statt.

„Also ich glaube, so unterschiedlich die Menschen waren, die in den Teams oder die einfach nur gerne in der GSW waren, ich glaube, eine große Gemeinsamkeit, die alle hatten, ist diese Identifizierung mit der GSW. Alle haben irgendwie den Kern gehabt, wir sind gerne hier. Und das hat irgendwie auf eine Art und Weise auch verbunden.“ (GSW 422 ff.)

Schließlich wird der Raum als Ort für das Selbststudium beschrieben, an dem eigene Ziele verfolgt werden können – gerichtet und ungerichtet, geplant und zufällig, allein und im Austausch mit anderen:

„Dieses tägliche Dasein und also alles, was da so an Zufälligkeiten und Spontanität und irgendwie: *Ich seh' was und bin inspiriert* oder ich treffe jemanden oder es guckt jemand kurz zur Tür rein“ (GSW 155 ff.).

Die Materialität des Raumes und das in ihm vorhandene personalisierte wie materialisierte Wissen, die Möglichkeit, mit den in ihm agierenden Menschen in einen fachlichen wie privaten Austausch zu treten, das Anregungs- und Aufforderungs-potential des im Raum vorhandenen Materials, die wahrgenommene Atmosphäre und „Energie“ (GSW 366) lassen den Raum als unverzichtbares Element des Studiums und des studentischen Lebens erscheinen. Entsprechend wird dessen Verlust als „einschneidend“ (GSW 222) erlebt, eine Verlegung in den digitalen Raum als zumindest „schwierig“ (GSW 302) bezeichnet.

Die Hallensischen Studierenden betonen, dass erst „Leben in der Bude“ (HLW 756) den Raum zur Hochschullernwerkstatt mache. Die Besucher\*innen stellen dabei den „Lebendigkeitsfaktor“ (HLW 140) dar, durch sie wird die Werkstatt „ein belebter Ort der Begegnung“ (HLW 122 f.). Als „Gegenort zu universitären Räumen“ (HLW 182 f.) erlaubt der Raum, sich spontan mit eher nicht im Curriculum verankerten Dingen (wie Drucken, Nähen, Schnitzen) zu beschäftigen (HLW 188 ff.), aber auch, an offiziellen Angeboten wie Filmvorführungen, Vorträgen und Diskussionsrunden teilzunehmen (HLW 227 f.). Im Gegensatz zu den Bremischen Studierenden wird die Hochschullernwerkstatt allerdings nicht als „Wohnzimmer“ (GSW 234), sondern als „Aufenthaltsraum“ (HLW 181) bezeichnet. Eine weniger stark ausgeprägte Privatisierung des Raumes wird sichtbar, die auch damit zu tun haben könnte, dass die Hallensischen Studierenden ihre Arbeit in der Werkstatt vertraglich geregelt und bezahlt leisten. Vor diesem Hintergrund mussten sie nach Schließung der Räumlichkeiten dennoch eine gewisse Anzahl von Stunden ‚arbeiten‘: Schnell wurden bestimmte Angebote in den digitalen Raum verlegt. Ein großer Teil der Arbeitszeit wurde aber auch darauf verwendet, ein „komplett neues Raumkonzept“ (HLW 214 f.) zu erstellen und im Raum vorhandene Materialien auszusortieren und zu aktualisieren (HLW 218). Deutlich wird: Selbst dann, wenn der Raum abhandenkommt, bleibt er zentrales Element der Hochschullernwerkstatt, die „irgendwie darauf (...) wartet (...), dass sie irgendwann wieder diese Türen öffnen kann, damit da wieder Leute reinkommen“ (HLW 260 ff.).

### 5.3 Perspektiven: „Dieses Leben wieder zurückzuholen“

Als Perspektiven formulieren die Bremischen Studierenden entsprechend ihrer Erfahrungen und ihres zum Ausdruck gebrachten Raumverständnisses, dass für sie die Wiederöffnung des physischen Raumes oberste Priorität hat – und dies

möglichst ohne Einschränkungen und Auflagen. Dennoch besteht die Einsicht, dass ein Zurück zum Stand vor der Pandemie kaum möglich sein wird:

„Ja und das ist auch total schwer, dieses Leben wieder zurückzuholen. Also wir haben es ja in den letzten Wochen und Monaten, als die Uni offen war, versucht, aber es ist halt einfach nicht das Gleiche.“ (GSW 262 ff.)

Diese Einschätzung erfolgt u. a. vor dem Hintergrund der während der Pandemie vollzogenen technischen ‚Aufrüstung‘ des Raumes: „Ja der Raum sieht jetzt schon einfach komplett anders aus und ich glaube, die Atmosphäre, auch mit dem Bildschirm, hat sich sehr gewandelt“ (GSW 878 ff.). Veränderung und Wandel werden gleichzeitig aber auch als Weiterentwicklung und damit als konstitutive Elemente der Hochschullernwerkstätte identifiziert (GSW 763; 886; 1105), die dieser erst ihren „wunderschöne[n] Flow“ (GSW 887) geben.

Die Hallensischen Studierenden zeigen weniger Bereitschaft, sich auf die durch Corona notwendig gewordenen Veränderungen dauerhaft einzulassen: „Lernwerkstatt findet einfach nicht digital statt.“ (359 f.). Entdeckendes Lernen, Austausch und Begegnung sowie die dreidimensionale, sinnlich-sensorische Auseinandersetzung mit Materialien benötigen, so die auf Grundlage der eigenen Erfahrungen zum Ausdruck gebrachte Überzeugung, einen konkreten „Ort, wo das irgendwie seinen Platz hat dann so und auch von der gedanklichen Idee“ (HLW 575 f.). Die neu entdeckten Möglichkeiten, sich über digitale Formate beispielsweise auch international zu vernetzen, werden zwar positiv gewürdigt, dennoch werden analoge Formate klar favorisiert: „Präsenz ist natürlich viel geiler.“ (HLW 552) Es falle schwer, die Erfahrungen während der Pandemie „dann so positiv zu wenden“ (HLW 652).

## 6 Zusammenfassung und Perspektiven

Insgesamt kann davon gesprochen werden, dass die Studierenden an beiden Standorten viel daran setzen, sich der Krise, in die Corona die eigene Tätigkeit in der Hochschullernwerkstatt gestürzt hat, nicht ohnmächtig zu überlassen. Stattdessen suchen sie Wege, das eigene Handeln – trotz des Abhandenkommens des physischen Raumes – weiterhin entlang der leitenden Prinzipien von Hochschullernwerkstättenarbeit auszurichten. Dabei wird erkannt, dass ein *Copy & Paste* der analogen in digitale Formate nur selten gelingt. Und selbst wenn vollkommen neu entwickelte, transformierte und/oder angepasste Angebote zumindest in Teilen Wirkung zeigen, überwiegt bei den Studierenden das Gefühl des Verlustes. Als Konsequenz wird ein *Zurück zum Zuvor* proklamiert; dies allerdings nicht ausschließlich, um bewährte Routinen wieder aufnehmen zu können, sondern hauptsächlich aus dem Grund, weil der materielle Raum vor dem Hintergrund der krisenhaft empfundenen Erfahrungen als basaler Bestandteil des eigenen

Selbstverständnisses identifiziert wird. Dieser ist nicht nur Behältnis für Medien und Materialien, sondern vor allem für Menschen, die den Raum in einem reziproken Verhältnis benötigen, um so (inter-)agieren zu können, wie es dem Selbstverständnis der Hochschullernwerkstatt entspricht: entdeckend, spontan und ungerichtet, interessengeleitet, eigenverantwortlich und ko-konstruktiv. Die Diskutant\*innen folgen damit weitgehend jenem Raumverständnis, das auch im Kontext des wissenschaftlichen Diskurses zu Hochschullernwerkstätten propagiert wird und die Aufeinander-Bezogenheit von Mensch und Raum in den Fokus stellt.

Sowohl in den Ausführungen der Studierenden der Grundschulwerksatt in Bremen als auch der Studierenden an der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaft in Halle-Wittenberg wird deutlich, dass die Hochschullernwerkstätten als Raum nur dann existieren, wenn sie – den Begrifflichkeiten Schatzki (2015) folgend – ein materielles Arrangement bestimmter Objekte beinhalten, das relational aufeinander bezogen ist und bestimmte Praktiken hervorruft.<sup>7</sup> Die Objekte, die hierzu zwingend ‚vor Ort‘ sein müssen, sind zum einen die Menschen (also eigentlich Subjekte), die sich in der Werkstatt aufhalten, die zur Verfügung stehenden Materialien, Bücher, Medien und professionsbezogenen Artefakte, sowie weitere, zunächst banal erscheinende Dinge wie bspw. eine Kaffeemaschine und bestimmte Handlungen evozierende Einrichtungsgegenstände wie ein Sofa, Gruppentische etc. Das materielle Arrangement stellt dabei die Grundlage für bestimmte soziale Praktiken dar, die den Raum als Hochschullernwerkstatt markieren.

Es lässt sich aus den Gruppendiskussionen ablesen, dass Arrangement und Praktiken untrennbar aufeinander bezogen sind; es wird aber auch sichtbar, wie die verschiedenen Praktiken aufeinander Einfluss haben und auch die vorgefundenen Arrangements (aus Objekten) auf eine bestimmte Weise miteinander verbunden sind. Dies führt dazu, dass es im digitalen Raum anscheinend nicht gelingt, diesen als Hochschullernwerkstatt zu konstruieren bzw. sich diesen als solche anzueignen. Zwar wird der Versuch unternommen, bestimmte Routinen ins Virtuelle zu transformieren, indem bspw. Teamsitzungen, Vorträge und Diskussionsrunden per Videokonferenz stattfinden, Beratungsangebote digital unterbreitet und sogar Spieleabende oder Sommerfeste in den virtuellen Raum verlegt werden. Die auf diese Weise stattfindende *De*-Materialisierung des Arrangements führt notwendigerweise zu einer Anpassung der Praktiken, der im überwiegenden Fall eine um ein Vielfaches geringere Qualität als der Arbeit im realen Raum zugesprochen wird. Die digitale Hochschullernwerkstatt bleibt eine Notlösung, die so schnell wie möglich wieder ins Analoge zurückgeführt und *re*-materialisiert werden soll, um sie mit Leben zu füllen und am Leben zu erhalten. Ein fluides Raumkonzept wird damit ausgeschlossen.

7 Schatzki benennt fünf relationalen Dimensionen zwischen Praktiken und Arrangements: „causality, prefiguration, constitution, intentionality, and intelligibility“ (Schatzki 2015, 5).



Wendet man sich den eingangs gestellten Fragen zu, so können diese recht eindeutig beantwortete werden: Hochschullernwerkstättenarbeit kann, wenn der physische Raum abhandenkommt, aus Perspektive der Studierenden nur mit deutlichen Abstrichen im digitalen Raum stattfinden. Damit verbundene Verschiebungen werden von den Beteiligten als klarer Qualitätsverlust wahrgenommen: Gemeinschaft wird kaum mehr erlebt, das „Wohnzimmer“ bzw. der „Aufenthaltsraum“ (s. o.) fallen ersatzlos weg. Das „Arbeitszimmer“ bleibt – mit Einschränkungen – im digitalen Raum zwar erhalten, es kann nun aber nicht länger spontan, multisensorisch und entdeckend, sondern lediglich geplant, eindimensional und zeit- bzw. zielgerichtet genutzt werden. Damit ist es kaum mehr Ideen- und Ermöglichsraum für die eigene Lern- und Professionalisierungsprozesse.

Im zeitweiligen Verlust des physischen Raumes offenbart sich der enorme Stellenwert, der ihm für die Arbeit in den Hochschullernwerkstätten zukommt. Wurde er zuvor schon als ein *besonderer* Raum an der Universität wahrgenommen, so findet nun – vor allem von den Bremischen Studierenden – geradezu eine Überhöhung statt, die vielleicht auch darin gründet, dass sein Verlust auch als Metapher und Sinnbild für den coronabedingten Verzicht auf alles, was das selbstbestimmte, freie Leben als Studierende ausmachte, fungiert.

Entwicklungspotentiale für die eigene Arbeit in der Hochschullernwerkstatt werden im virtuellen Raum bzw. in hybriden Formaten kaum gesehen. Zwar wird zugestanden, dass über digitale Wege neue Zielgruppen erschlossen und Partizipation auch aus der Ferne sowie überregionale Vernetzungen ermöglicht werden. Auch wird (zumindest von den Bremischen Studierenden) von einem Zuwachs an (technischer) Mediennutzungskompetenz gesprochen. Dennoch wird als Konsequenz aus den Erfahrungen an einem ‚Zurück zum alte *Status Quo*‘ festgehalten: Perspektivisch können hybride Formate weiterhin die Partizipation von Teilnehmer\*innen an Teamsitzungen, die nicht vor Ort sein können, ermöglichen; alle weiteren Aktivitäten, die Hochschullernwerkstatt ausmachen, sollen sich zukünftig, wenn es nach den studentischen Akteur\*innen geht, wieder im analogen Raum realisieren und materialisieren. Das Bewusstsein für den Raum als pädagogische Kategorie scheint durch die Krise grundsätzlich geschärft zu sein. Von einer zukünftigen Gestaltung von Lernprozessen in digitalen Räumen, zu der bei der Arbeit in der Hochschullernwerkstatt während der pandemiebedingten Schließungen ja durchaus Erfahrungen gesammelt werden konnten, ist dahingegen keine Rede. Aus hochschuldidaktischer wie lerntheoretischer Sicht könnten aber genau solche Erfahrungen reflexiv genutzt werden, um Kompetenzen für die Bereitstellung digitaler Lernangebote auszubauen.

Dennoch gilt es, so die Erkenntnisse aus den Gruppendiskussionen, die „Grenzen der Enträumlichung“ (Ahrens 2001) auch in Zeiten fortschreitender Digitalisierung von Lebenswelten und Bildungsräumen anzuerkennen. Hochschullernwerkstätten sollten als Orte der Begegnungen gestalten werden, in denen (auch)

spontane Lern- und Professionalisierungsprozesse ko-konstruktiv und selbstbestimmt stattfinden können, um „der gedanklichen Idee“ (HLW 575f., s.o.) von Hochschullernwerkstatt, so wie sie von den Studierenden verstanden wird, zu entsprechen.

## Literatur

- Ahrens, D. (2001). *Grenzen der Enträumlichung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baar, R. (2023). Mediale Inszenierungen von Hochschullernwerkstätten. Anspruchsvoll ansprechend dem eigenen Anspruch genügen? In Kihm, P., Kelkel, M. & Peschel, M. (Hrsg.), *Interaktionen in Hochschullernwerkstätten – Theorien, Praktiken, Utopien* (S. 137-148). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Baar, R. (2022). Fernunterricht und Distanzlernen. De- und Reprofessionalisierungstendenzen des Lehrer\*innenberufs im Zeichen der Pandemie. In Langer, A., Mahs, C., Thon, C. & Windheuser, J. (Hrsg.), *Pädagogik und Geschlechterverhältnisse in der Pandemie. Analyse und Kritik fragwürdiger Normalitäten*. (S. 27-44). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Baar, R. & Maier, M.S. (2022). Familie im Spiegel erziehungswissenschaftlicher Geschlechterforschung. In Baar, R. & Maier, M.S. (Hrsg.), *Familie, Geschlecht und Erziehung in Zeiten der Krisen des 21. Jahrhunderts* (S. 11-27). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Baar, R. & Feindt, A. (2019). Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Eine theoretische Einordnung. In Baar, R., Feindt, A. & Trostmann, S. (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten – Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung* (S. 19-26). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Böhme, J. (2009). Raumwissenschaftliche Schul- und Bildungsforschung. In Böhme, J. (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs* (S. 13-22). Wiesbaden: VS.
- Bösch, F., Deitelhoff, N., Kroll, S. & Thiel, T. (2020). Für eine reflexive Krisenforschung – zur Einführung. In Bösch, F., Deitelhoff, N. & Kroll, S. (Hrsg.), *Handbuch Krisenforschung* (S. 3-16). Wiesbaden: Springer.
- Bourdieu, P. (1991). Physischer, sozialer und angelegener Raum. In Wentz, M. (Hrsg.), *Stadt-Räume* (S. 25-34). Frankfurt a. M.: Campus.
- Brüsemeyer, T. (2008). *Qualitative Forschung. Ein Überblick*. Wiesbaden: VS.
- De Vincenti, A., Grube, N. & Hoffmann-Ocon, A. (2018). Pädagogisierung von Räumen: Reale, imaginierte und fiktive Bildungsorte in der Deutschschweiz im 19. und 20. Jahrhundert. In *Historia scholastica* 4 (2018) 1, S. 1-4.
- Dittler, U. & Kreidl, C. (Hrsg.) (2021). *Wie Corona die Hochschullehre verändert*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Engel, J. & Klepacki, L. (2019). Zur materiellen Relationalität von Lernprozessen in Lernwerkstätten. In Tänzer, S., Godau, M., Berger, M. & Mannhaupt, G. (Hrsg.), *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum* (S. 81-92). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Fickermann, D. & Edelstein, B. (Hrsg.) (2020). „Langsam vermisste ich die Schule...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. Münster, New York: Waxmann.
- Giddens, A. (1997). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Glaser, B. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company. (Dt. Dies. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber).

- Graf, R. (2020). Zwischen Handlungsmotivation und Ohnmachtserfahrung – der Wandel des Krisenbegriffs im 20. Jahrhundert. In Bösch, F., Deitelhoff, N. & Kroll, S. (Hrsg.), *Handbuch Krisenforschung* (S. 17-38). Wiesbaden: Springer.
- Grundschulwerkstatt Bremen (GSW) (2022). Homepage. Abgerufen von <https://www.uni-bremen.de/fb12/fachbereich/werkstaetten-des-fb12/grundschulwerkstatt> (zuletzt geprüft am 27.07.2022).
- Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle (HLWE) (2022). Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften. Abgerufen von <https://www.philfak3.uni-halle.de/institut/hochschullernwerkstatt/> (zuletzt geprüft am 25.07.2022).
- Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e.V. (NeHle) (o.J.). Flyer. Abgerufen unter [https://lernwerkstatt.info/sites/default/files/NeHleFlyer\\_Version1.pdf](https://lernwerkstatt.info/sites/default/files/NeHleFlyer_Version1.pdf) (zuletzt geprüft am 26.08.2022).
- Kühn, C. (2022). Die Schule als Raum für Teams. Wie Architektur und Pädagogik zusammenfinden. In *Die Deutsche Schule* 114 (1), S. 61-72.
- Löw, M. & Geier, T. (2014). *Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Loos, P. & Schäffer, B. (2012). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Wiesbaden: VS.
- Mannheim, K. (1964). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In Ders. (Hrsg.), *Wissenssoziologie* (S. 91-154). Neuwied: Luchterhand.
- Müller-Naendrup, B. (2013). Lernwerkstätten als „Dritte Pädagogen“. Räumliche Botschaften von Lernwerkstätten an Hochschulen. In Coelen, H., Dies. (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung* (S. 193-206). Wiesbaden: Springer VS.
- Reintjes, C., Porsch, R. & im Brahm, G. (Hrsg.) (2021). *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen*. Münster, New York: Waxmann.
- Schäffer, B. (2006). Gruppendiskussion. In Bohnsack, R., Marotzki, W. & Meuser, M. (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch* (S. 75-80). Wiesbaden: VS.
- Schäfer, G.E. & Schäfer, L. (2009). Der Raum als dritter Erzieher. In Böhme, J. (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs* (S. 235-248). Wiesbaden: VS.
- Schatzki, T.R. (1996). *Social practices: a Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Schatzki, T.R. (2015). The Spaces of Social Practices and of Large Social Phenomena. *Espaces Temps*. net. Abgerufen von <https://www.espacestemp.net/articles/spaces-of-practices-and-of-large-social-phenomena/> (zuletzt geprüft am 26.08.2022).
- Tänzer, S., Godau, M., Berger, M. & Mannhaupt, G. (2019). *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

## Autor

**Baar, Robert, Prof. Dr.**

Universität Bremen

Pädagogik und Didaktik der Grundschule und des Elementarbereichs

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Diversitätssensibler Unterricht,

Professionalisierung von Lehrkräften, Bildung und Geschlecht

[baar@uni-bremen.de](mailto:baar@uni-bremen.de)