

Griesel, Clemens; Pfrang, Agnes; Schneider, Ralf; Schulze, Hendrikje; Tänzer, Sandra; Weißhaupt, Mark; Internationale Fachtagung der Hochschullernwerkstätten (15. : 2022 : Online)

Didaktik und Hochschuldidaktik zwischen informellen und formalen Bildungsprozessen denken und gestalten. Potenziale aus der Perspektive von Hochschullernwerkstätten

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. 85-94. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Griesel, Clemens; Pfrang, Agnes; Schneider, Ralf; Schulze, Hendrikje; Tänzer, Sandra; Weißhaupt, Mark; Internationale Fachtagung der Hochschullernwerkstätten (15. : 2022 : Online): Didaktik und Hochschuldidaktik zwischen informellen und formalen Bildungsprozessen denken und gestalten. Potenziale aus der Perspektive von Hochschullernwerkstätten - 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. 85-94 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-307016 - DOI: 10.25656/01:30701; 10.35468/6106-05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-307016>

<https://doi.org/10.25656/01:30701>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.jklinkhardt.de>

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-License: <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 license or an identical or comparable license.

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der



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**

k linkhardt

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.

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

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 Lernwerkstatt³ mit Blick auf Adressierungen und Adressat*innen 103

Alina Schulte-Buskase und Annika Gruhn

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

Hochschullernwerkstatt² – 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

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

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

Lernwerkstätten stellen sich vor

<i>Jeanette Hoffmann</i>	
Die <i>KinderLiteraturWerkstatt</i> an der Freien Universität Bozen – ein analoger Raum in digitalen Zeiten	227

<i>Carolyn Uhlmann und Michael Lenk</i>	
Wieviel Digitalisierung braucht eine Hochschullernwerkstatt?	242

<i>Elisabeth Hofer und Simone Abels</i>	
Leuphana Lernwerkstatt Lüneburg – multifunktionelle Ausrichtung eines inklusiven naturwissenschaftlichen Lehr-Lern-Raums	254

<i>Anna Kölzer</i>	
Die Lernwerkstatt der Hochschule Düsseldorf – Weiterentwicklung in Zeiten digitaler Lehre	263

<i>Thomas Hoffmann und Miriam Sonntag</i>	
Inklusive Lernräume kooperativ erforschen und entwickeln: Das Lehr-Lern-Labor für Inklusive Bildung an der Universität Innsbruck	271

Allgemeine Perspektiven und Diskurse

<i>Franziska Herrmann und Pascal Kihm</i>	
Zur Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt	285

<i>Barbara Müller-Naendrup</i>	
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 Mösen

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

*Clemens Griesel, Agnes Pfrang, Ralf Schneider,
Hendrikje Schulze, Sandra Tänzer und Mark Weißhaupt*

Didaktik und Hochschuldidaktik zwischen informellen und formalen Bildungsprozessen denken und gestalten – Potenziale aus der Perspektive von Hochschullernwerkstätten

1 Der Leib als Resonanzboden für Lernen in digitalen wie analogen Lernräumen

„Des Menschen Herz braucht Bilder – des Menschen Geist braucht den Leib“ (Bäuml-Roßnagl 2000, 5). Bäuml-Roßnagl verweist damit auf die Bedeutung der Anerkennung des menschlichen Leibes als „pädagogisches Bildungsgut“ (ebd.). Damit stellt sich auch bei Überlegungen zum Lehren und Lernen in Hochschullernwerkstätten die Frage, wie diesem Anspruch in digitalen und analogen Lernräumen nachgekommen werden kann. Einen Verweis, den Leib als Resonanzboden für menschliches Lernen und Erfahren zu betrachten, liefert bereits die Definition von Merleau-Ponty (1966, 106), in dem er den Leib als „[...] das Vehikel des Zur-Welt-Seins [bestimmt] und einen Leib haben heißt [...], sich einem bestimmten Milieu zuzugesellen, sich mit bestimmten Vorgaben zu identifizieren und darin beständig sich zu engagieren.“ Das heißt, jeder Mensch ist durch seinen Leib in der Welt verankert und somit kann dieser als sein Medium zur Welt verstanden werden (ebd., 174). Die von Merleau-Ponty angesprochene Welt ist die unmittelbare Lebenswelt, zu der ein Subjekt Zugang durch die eigene Leiblichkeit erhält. Es handelt sich somit um eine Welt, in der das Subjekt sich bewegt, in der es handelt und Erfahrungen macht. Merleau-Ponty verweist darauf, dass das „Phänomen der Ständigkeit des eigenen Lebens“ den Leib als bloßen Gegenstand unterwandert und ihn zum „Mittel unserer Kommunikation mit der Welt“ (ebd., 177) macht. Demzufolge kann Erfahrungslernen als ein Lernen in Handlungszusammenhängen verstanden werden, da diese einem Menschen die Sinnperspektive eines Ereignisses oder einer Sache erschließen. Handlungen, die im Alltagsgeschehen eingebettet sind, eröffnen Menschen die Bedeutung, die Dinge oder Ereignisse im soziokulturellen Umfeld ihres Alltags haben. Erfahrungswissen organisiert sich dabei durch situiertes Handeln. Bewegen und Handeln, mehr oder weniger

intensive bzw. differenzierte leibliche Erfahrungen, sind dabei mit sozialen und sachlichen Beziehungsformen verknüpft. Eine so verstandene Lebenswelt kann als Ausgangspunkt für alle Aneignungs- und Lernprozesse verstanden werden.

Die Berücksichtigung eines leibphänomenologischen Leibverständnisses ermöglicht eine erweiterte Vermittlungsperspektive, in der das lernende Subjekt einschließlich seiner sozialen und kulturellen Verflechtungen einbezogen und reflektiert werden kann. Dies ist von Bedeutung, da trotz oder gerade wegen der tendenziellen Anonymisierung des (schulischen) Lernens, welche u. a. auf eine zunehmende Technisierung der Lebenswelten zurückzuführen ist, die Beachtung der intersubjektiven Erfahrung erforderlich ist. Dies gilt insbesondere, wenn man den Anspruch hat, jeden einzelnen Lernenden in seinem Lernprozess individuell zu unterstützen. Bei Diskussionen um ein Lernen in digitalen oder analogen Lernräumen ist es deshalb von Bedeutung, die leibliche Fundiertheit menschlichen Lernens nicht außer Acht zu lassen, da es der Leib ist, der in konkreten Lernsituationen zugleich Sach-, Selbst- und Sozialerfahrungen vermittelt (Bäumel-Roßnagl 1990, 484). Die Frage, wie sich dieser Anspruch sowohl in analogen als auch in digitalen Räumen umsetzen lässt, führt zu mikrodidaktischen Betrachtungen, wie Hochschullernwerkstätten Impulse für konkrete leibsinnsvolle Erfahrungen setzen (können). Von zentraler Bedeutung in diesem Zusammenhang ist das Verhältnis zwischen informellem und formalem Lernen. Es in seiner Relevanz für das Lehren und Lernen in Hochschullernwerkstätten genauer zu analysieren, kann wertvoll und aufschlussreich für das weitere Verständnis des Lernens in Hochschullernwerkstätten sein. Wir nähern uns dieser Aufgabe aus unterschiedlichen Perspektiven.

2 Zum Verhältnis von Interaktion und Interpassivität – formales und informelles Lernen aus interaktionssoziologischer Perspektive

Die Unterscheidung von formalem gegenüber informellem Lernen sollte nicht als eindeutig zu treffende Unterscheidung betrachtet werden, unabhängig davon, ob man gemäß dem Ort des Lernens unterscheidet („formaler“ Ort Schule gegenüber „informeller“ Lebenswelt), gemäß der Explizitheit oder (Un-)Absichtlichkeit des Lernens oder gemäß dem Grad der äußeren Formalisierung beim Prozess, denn in allen Fällen kann man bei genauer Analyse Grautöne und Schnittbereiche ausmachen (vgl. Maschke & Stecher 2016).

Insofern wird hier aus soziologischer Perspektive eine andere Unterscheidung vorgeschlagen, die die Fallstricke des Formalen anders beleuchtet: das Verhältnis von Interaktion und Interpassivität. Mit dieser Unterscheidung wird es möglich, eine Motivation, ein Interesse an der *Nichtbeteiligung bei gleichzeitiger Einhaltung*

der Form zu beschreiben und zu erklären. Interpassivität (vgl. Weißhaupt & Hildebrandt 2020) ist eine innere und tlw. auch äußerliche Distanzierung von der Beteiligung an der Situation, die eine Person umgibt bzw. die ihr sozial auferlegt wird. Die Distanzierung erfolgt zum einen in einem Grad der Reduktion des aktiven äußeren Engagements bei der Interaktion. Man sucht Handlungsmuster, die es ermöglichen, das Anstrengende, das Offene und in einer spezifischen Explorationsphase auch Unsicherheit und Verwundbarkeit Erzeugende im Sozialen wie im Realen zu vermeiden. Man reduziert mit graduell zunehmender Interpassivität zudem die innere Identifikation mit der eigenen Rolle in der Interaktion. Nicht zuletzt geht es dabei auch um die im ersten Beitrag entfaltete *leibliche Erfahrung* und den Wunsch, darum herumzukommen, sich darauf nicht wirklich einzulassen. Tendenziell wird eine solche direkte Erfahrung dann an andere Menschen oder auch an Dinge delegiert, die diese aufregenden, ggf. bedrohlichen Interaktionen dann stellvertretend übernehmen sollen (z. B. indem man eine App konsultiert, die stellvertretend Erfahrungen einordnet, oder indem man die anderen Lernenden vorschiebt statt sich selbst dem noch offenen, multimodalen Erlebnis einer Umgebung zuzuwenden). Diese Struktur – zwischen interaktiver und interpassiver Beteiligung – zeigt sich nun in verschiedenen sozialen Lernsituationen, die eine teiloffene Herausforderung für das körperliche Erleben, für das geistige Erschließen und Erweitern nahelegen.

In eigenen Untersuchungen (u. a. Hildebrandt & Weißhaupt 2018) stellten wir auf Ebene der pädagogischen Diskurse eine teleologische Rhetorik fest: Je früher sich die Kinder an vermeintlich schulnahen Formen orientieren, sich gewöhnen an extrinsische Motivation in überformalisierten Settings, desto „weiter vorangeschritten“ erscheinen sie gemäß dieser Rhetorik. Kinder gewöhnen sich und werden gewöhnt an die interpassive Teilnahme an formalen Abläufen, an Scheininteraktionen, in deren Kontext ihre Erfahrungen, ihre Rollen unbedeutend sind (vgl. Lundin & Sverker 2017). In gewisser Hinsicht muss man die interpassive Teilnahme am rein formalen Unterricht also als eine Art Notwehr auf Seiten der Kinder beschreiben. Und es kann Interpassivität auf beiden Seiten sein: Lehrpersonen nehmen dann ebenfalls nur interpassiv am eigenen Unterricht teil, wenn sie sich nicht für das Lernen, für die Fragen, Vermutungen und spielerischen Als-ob-Modelle der Kinder interessieren.

Livingstone (1999) betont beim Nichtformalen das „individuelle“ oder von der Gruppe „selbstbestimmte“ Lernen. Jedoch muss man nun hinzufügen: Es gibt keine sozialen Situationen ohne zumindest implizite Formen und Strukturen, die Regeln und Rollenerwartungen mit sich bringen, welche teilweise binden (Goffman 1994). Der Versuch ist also, das Formale als Struktur der Interaktion schlechthin zu beleuchten, um so Lernprozesse, die formale Elemente aufweisen aber intrinsisch motiviert sind, in den Blick zu bekommen und davon die rein formale, äußerliche Beteiligung als interpassive Teilnahme abzugrenzen.

Daraus ergeben sich auch Fragen bezüglich des Lernens in Hochschullernwerkstätten. Wir betonen im Diskurs des „Entdeckenden“ und auch des „Forschenden Lernens“ gern den Aspekt des Informellen, kehren aber die nicht immer gleich sichtbare, hintergründig formale Strukturierung der vermeintlich „offenen“ Lernsituation unter den Teppich und sind dabei unterkomplex gegenüber unserem eigenen Anliegen. Eine Gefahr hierbei ist, dass man unbewusst interpassive Prozesse in der Lernwerkstatt nicht gut in den Blick bekommt. Umgekehrt gewendet: Auch innerhalb des Curricularen/Formalen sollte man das Informelle, Entdeckende, Spielerische, körperlich und geistig Explorierende finden. Wie genau verknüpft man also individuelle, leibliche und sozial explorative, interaktive Aspekte mit dem Formalen des wissenschaftlichen Prozesses beim Forschenden Lernen? Formales und Informelles als stete Verhältnismischung in actu zu sehen, könnte helfen, aus unbewusst interpassiven Prozessen interaktives Engagement zu kanalisieren.

3 Informelle Lernräume in formalen Lernsettings schaffen – formales und informelles Lernen aus professionsbezogener Perspektive

Die Übergänge zwischen formalem und informellem Lernen werden im Folgenden exemplarisch am Lernen in der Hochschullernwerkstatt der Universität Erfurt veranschaulicht, das auf den vier Dimensionen (1) *Erfahrungslernen*, (2) *situierendes Lernen*, (3) *Materialität* und (4) *Ästhetik* basiert. Diese Dimensionen sind nur analytisch zu trennen; in der Praxis überlagern sie sich und nehmen Einfluss auf unterschiedliche Lehr-Lern-Settings, die auf einem Kontinuum zwischen formalem und informellem Lernen angesiedelt sind (vgl. Godau et. al. 2018). Während auf der einen Seite des Kontinuums geschlossene und curricular verankerte Lehr-Lern-Formate – die sogenannten Lernwerkstattseminare – stehen, finden sich auf der anderen Seite offene Formate, wie Diskussions- und Filmabende oder Workshops, die von Studierenden für Studierende ausgerichtet werden. Nicht zuletzt sind hier die „freien Öffnungszeiten“ zu nennen, in denen Studierende die Lernwerkstatt nutzen, um (Unterrichts-)Materialien zu erproben und eigenen Fragestellungen nachzugehen (vgl. Tänzer et al. 2020).

Zwischen diesen beiden Polen finden sich curricular verankerte Projektseminare, die durch kooperative bzw. kollaborative Lernarrangements sowie durch eine Öffnung nach außen gekennzeichnet sind. Studierende gehen in diesen Seminaren berufsrelevanten Problemstellungen nach. Dabei arbeiten sie eigenverantwortlich in selbst organisierten Kleingruppen, wählen sowohl forschende als auch kreativ-gestalterische Zugänge im Prozess der Problembearbeitung und vernetzen sich mit diversen universitätsinternen und -externen Kooperationspartner*innen. Das Lernen mit und von Anderen (Brinkmann 2020, 9) spielt in den Lernwerkstatt-

seminaren eine zentrale Rolle. Dessen Fokussierung ist aufschlussreich, um die Vernetzung zwischen formalem und informellem Lernen besser zu verstehen. So legen Befunde aus unseren Studien offen, dass und wie „Studierende befreundete [...], bekannte [...], verwandte [...] sowie unbekannte [...] Personen und Institutionen in ihren Lernprozess ein[beziehen], dass sie „kreativ in den Wegen ihrer Informationsbeschaffung“ sind und dabei „ein hohes Maß an Freizeit“ (Godau et al. 2018, 62) aufbieten.

Das Fallbeispiel „Kuckucksuhr“ aus einem Lernwerkstattseminar illustriert diese Vernetzung anschaulich: In diesem Seminar setzten sich Studierende mit der Alltagsgeschichte der DDR auseinander und präsentierten ihre Ergebnisse in einer öffentlichen Ausstellung. Eine Gruppe entschied sich, ihre Erkenntnisse über die Versorgungslage in der DDR anhand einer Laubsägearbeit (einer selbst hergestellten Kuckucksuhr) zu veranschaulichen. Hintergrund dieser Idee war der Austausch in der Familie, denn der Vater erzählte, wie er als Soldat bei der NVA in seiner Freizeit diverse Laubsägearbeiten dieser Art nach selbstgefertigten Vorlagen gebaut hatte. Zum Lernprozess der Studierenden in diesem Seminar gehörte es also auch, im familiären Hof diese Kuckucksuhr *„schön zusammengehackt“* zu haben.

Die Kuckucksuhr verbindet den familiären Kontext mit Leistungsanforderungen des Studiums. Auch Mitstudierende spielen im Prozess der didaktischen Materialentwicklung eine zentrale Rolle, um kreative Impulse und Ideen für die Entwicklung und den Einsatz des (didaktischen) Materials zu erhalten. Dozierenden hingegen wird aus der Sicht der Studierenden eine regulative Funktion für ihr Lernen zugeschrieben, die auf Reflexion, Feedback und bewertungsrelevante Aspekte gerichtet ist. Es ist demnach nicht der physische Ort, der die Differenz zwischen formalem und informellem Lernen markiert: Lernen in der Ausbildungseinrichtung (z. B. der Hochschullernwerkstatt) einerseits, Lernen in der Freizeit, der Familie etc. andererseits. Denn „nur auf den ersten Blick [ist] das *Wo*, weiter und entscheidender aber auch das *Wer*, *Wie*, *Womit*, *Wann*, *Wozu* und *Warum*“ (Godau 2017, 127, Hervorheb. i. O.) in den Blick zu nehmen. Godau verweist darauf, dass „informelle Kontexte mit der Absicht verbunden sind, etwas zu machen, auszuprobieren, während der formale Kontext das *Wie* und damit Kriterien des Lernens in den Blick nimmt (vgl. ebd., 126). Hochschullernwerkstätten stellen vor diesem Hintergrund fruchtbare Lernumgebungen für die Vernetzung informeller und formaler Lernkontexte und Lernhandlungen dar – Lernumgebungen, in denen formales und informelles Lernen nicht immer trennscharf voneinander abgegrenzt werden können, sondern vielmehr auf einem Kontinuum angesiedelt sind, fließend ineinander übergehen und sich bestenfalls gegenseitig ergänzen.

4 Explorationen und gelebte Welterfahrung als Bindeglied – formale und informelle Lernprozesse aus grundschulpädagogischer Perspektive

Ob Unterricht in Grundschulen als nur formales Lernen erfasst und gedeutet werden kann, soll im Folgenden in der Auseinandersetzung mit dem Bildungsengagement der Sozialpädagogik, die für sich reklamiert, dass informelle Lernprozesse nur außerhalb der institutionellen Grenzen von Schule möglich sind, diskutiert werden. In der Sichtung der Literatur zu Ansätzen informellen Lernens fällt neben moderaten Relationierungen zwischen informellem und formellem Lernen wie es Harring et al. (2018) in ihrem Handbuch aus verschiedenen Perspektiven zusammentragen eine Dichotomisierung der Begrifflichkeit auf: informelles Lernen im Sinne des Bildungsverständnisses einer sozialpädagogischen Provenienz hier und in Abgrenzung dazu formales Lernen als schulpädagogisches Paradigma dort. Livingstone (1999, 68) definiert informelles Lernen nicht nur vom Lerngeschehen her, sondern betont in seiner Deutung, dass informelles Lernen als „jede mit dem Streben nach Erkenntnissen, Wissen oder Fähigkeiten verbundene Aktivität außerhalb der Lernangebote von Einrichtungen, Bildungsmaßnahmen, Lehrgängen oder Workshops“ zu deuten ist. Aus der Perspektive einer Hochschullernwerkstatt, die sich in ihrer Arbeit an der didaktischen Ausrichtung eines Lernens von Kindern orientiert (vgl. vor allem Bruner 1981/1961), bedürfen diese sozialpädagogischen Zuschreibungen einer Reform. Denn die Qualität informellen Lernens wird nicht allein durch eine Reduktion der äußeren Kriterien Prüfen, Zertifizieren und Schulpflicht, die für formales Lernen gelten, gewonnen. Alle positiven Bildungsmomente, die sich pädagogisch und didaktisch insbesondere auf den Umgang mit sich, anderen und der Welt beziehen, kann man nicht nur als Qualität des informellen Lernens außerhalb von Institutionen subsumieren. Ansonsten schiene es, als ginge es im Hinblick auf die Frage der Bedeutungsverteilung von Bildungsverantwortung nur um einen legitimierenden Selbst(be)deutungsprozess der Sozialpädagogik bei gleichzeitiger Invisibilisierung qualitätsvoller Grundschulpädagogik und -didaktik.

Folgt man nämlich beispielhaft der Argumentation Livingstones könnte man den Eindruck gewinnen, dass eine freie Persönlichkeitsbildung, Entfaltung aller Kräfte (körperlich, geistig, sozial), ein selbstregulierendes Verhältnis zur Erkenntnisweisen an der Welt, „Ziele, Inhalt, Mittel und Prozesse des Wissenserwerbs, Dauer Ergebnisbewertung, Anwendungsmöglichkeiten“ (1999, 68) nur in Settings denkbar sind, die sich außerhalb von Bildungseinrichtungen und ohne formalisierte Intentionen (Be-lehren) von Lehrer*innen vollziehen.

Die Grundschule, mit der der Übergang zur formalen Institutionenwelt vollzogen wird, hat im Verlauf ihrer Geschichte (besonders reformpädagogischen Ideen und Einführung offener Curricula seit Mitte der 1980er Jahre) eine Hinwendung zum

Kind vollzogen (vgl. die Diskussion um Öffnung des Unterrichtes bei Peschel 2002). Mit dieser Orientierung am Kind, mit der Anerkennung der spezifischen Sichtweisen, kognitiven Herangehensweisen und leiblichen Zugangsweisen auf die Welt und anderen, sollte ein eher informeller Zugang zu Themenbereichen der Grundschule einhergehen und methodisch durch Formen des explorativ-entdeckenden, problemlösenden, handlungsorientierten Lernens im sozialen Austausch und mit wachsender Selbstverantwortung realisiert werden. Dabei basiert die Umsetzung vor allem auf der Gestaltung von Erfahrungsräumen gerade auch in Institutionen (!), die Dewey (1916/2011, 187) folgendermaßen zu erfassen sucht:

„Durch Erfahrung lernen heißt das, was wir den Dingen tun, und das, was wir von ihnen erleiden, nach rückwärts und vorwärts miteinander in Verbindung bringen. Bei dieser Sachlage aber wird das Erfahren zu einem Versuchen, zu einem Experiment mit der Welt zum Zwecke ihrer Erkennung.“

Explorationen im Kontext Grundschule stehen durch den ausdrücklichen und geplanten Rückbezug auf Erfahrungen in der kindlichen Lebenswelten zumeist am Anfang eines längeren, sich zunehmend spezifizierenden und formalisierenden Lernprozesses. Oftmals werden zu einem mehr oder weniger eingegrenzten Thema Materialien arrangiert, sodass Lernende angeregt werden, dieses Arrangement selbstbestimmt und mit Interesse zu erkunden, zu entdecken, Fragen zu stellen, sich über Zusammenhänge und Ähnlichkeiten mit anderen auszutauschen und zu diskutieren, eine Sprache für Sachverhalte zu finden, diese zu verbinden und zu bewerten. Damit wird versucht, mit den Lernenden im informellen, noch vor-formalen Austausch des Vor-Wissens und Mit-Wissens eine Vor-Strukturierung, eine Vor-Bezeichnung, eine Vor-Bestimmung des untersuchten Explorationsfeldes vorzunehmen, um damit multiperspektivisch im sozialen Austausch individuelle Zugänge zu formalen Lernangeboten zu finden.

Im Sinne von Gallin & Ruf (1991) könnte man diese Explorationsphase als Phase der Reaktivierung und Würdigung singulären Wissens, auch für später folgende Formalisierungsprozesse notwendige Restrukturierung des Vor-Gewussten, nutzen. Dies schließt insbesondere die Einbindung des Leibes als Konkretion des Gewussten als leibhaftiges Denken mit ein (vgl. S. 2 dieses Beitrages). Diese Sicht auf das Potenzial vor-formalen also informellen Wissens und Könnens kann anhand entsprechender Lernumgebungen in Hochschullernwerkstätten mit Studierenden analysiert, systematisiert, erprobend gestaltet, reflektiert und untersucht werden, um es im Sinne einer zweifachen Adressierung (vgl. Schneider et al. 2019) auch für das Lernen von Kindern fruchtbar zu machen.

Literatur:

- Bäuml-Roßnagl, M.-A. (1990). Eine neue Schule zur Jahrtausendwende? Leit motive für eine zeitge rechte anthropologische Grundlegung der Schulbildung. *Pädagogische Welt*, 11, 482-485.
- Bäuml-Roßnagl, M.-A. (2000). *Leben mit Sinnen und Sinn in der heutigen Lebenswelt. Wege in eine zeitgerechte pädagogische Soziologie*. Abgerufen von: <https://epub.ub.uni-muenchen.de/2979/1/39.pdf> (zuletzt geprüft am 03.05.2022).
- Brinkmann, M. (2020). Lernen. Pädagogischer Grundbegriff. Abgerufen von: https://www-researchgate.net/publication/346315609_Lernen_Pädagogischer_Grundbegriff (zuletzt geprüft am 21.07.2022).
- Bruner, J. S. (1981/1961). Der Akt der Entdeckung. In H. Neber (Hrsg.), *Entdeckendes Lernen* (S. 15-27). Weinheim: Beltz.
- Dewey, J. (1916/2011). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Gallin, P. & Ruf, U. (1991). *Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz*. Zürich: Verlag Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.
- Goffman, E. (1994). *Interaktionsrituale: Über Verhalten in direkter Kommunikation*, 1. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Godau, M. (2017). *Gemeinsam allein: Klassenmusizieren mit Populärer Musik. Eine systemisch-konstruktivistische Grounded Theory über Prozesse selbstständigen Lernens von Gruppen mit informellen Lernmethoden im schulischen Musikunterricht*. Münster: Lit.
- Godau, M., Tänzer, S., Berger, M., Lingemann, J. & Mannhaupt, G. (2018). Studieren in der Lernwerkstatt. Erwartungen, Möglichkeiten und Herausforderungen für die Lehrer/innenbildung (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.
- Harring, M., Witte, M. D. & Burger, T. (2018) (Hrsg.). *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven*. Weinheim & Basel Beltz Juventa.
- Hildebrandt, E., & Weißhaupt, M. (2018). „The End of Playtime? The Time at Kindergarten and School from a Cultural-Theoretical Perspective“. *IDE Journal* Volume 5, 1. Abgerufen von: <https://www.ide-journal.org/article/2018-volume-5-number-1-the-end-of-playtime-the-time-at-kindergarten-and-school-from-a-cultural-theoretical-perspective/> (zuletzt geprüft am 21.07.2022).
- Livingstone, D. W. (1999). *Exploring the Icebergs of Adult Learning: Findings of the First Canadian Survey of Informal Learning Practices*. Abgerufen von: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.594.2582&rep=rep1&type=pdf> (zuletzt geprüft am 21.07.2022).
- Lundin, S. & Christensen, D.S. (2017). „Mathematics Education as Praying Wheel: How Adults Avoid Mathematics by Pushing It onto Children“. In H. Straehler-Pohl, N. Bohlmann & A. Pais (Hrsg.), *The Disorder of Mathematics Education* (S. 19-34). Cham: Springer International Publishing.
- Maschke, S. & Stecher, L. (2016). „Non-formale und informelle Bildung“. In A. Lange, C. Steiner, S. Schutter & H. Reiter (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie, Springer NachschlageWissen* (S. 1-16). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Peschel, F. (2002). Qualitätsmaßstäbe – Hilfen zur Beurteilung der Offenheit von Unterricht. U. Drews, W. Wallabenstein (Hrsg.), *Freiarbeit in der Grundschule. offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis* (S. 160-171). Frankfurt a.M.: Grundschriftverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Schneider, R., Weißhaupt, M., Brumm, L., Griesel, C. & Klauenberg, L. (2019). Lernumgebungen in Hochschullernwerkstätten – Potenziale und Herausforderungen einer zweifachen Adressierung. In R. Baar, A. Feindt & S. Trostmann, Sven (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung* (S. 95-108). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Tänzer, S., Mannhaupt, G., Berger, M., Godau, M., Liu, M. L., Schulze, H. & Winkelmann, C. (2020). Was wirkt wirklich? Wie das Lernen in der Hochschullernwerkstatt zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte beiträgt. In A. Jantowski (Hrsg.), *Wirkung – Wirksam – Wirklich: Schulen unterstützen, aber wie?* (S. 31-49). Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien.
- Weißhaupt, M. & Hildebrandt, E. (2020). „Delegiertes Spielen – aufgeführtes Lernen“. In U. Stadler-Altmann, S. Schumacher, E. A. Emili & E. Dalla Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration, Lernen und Studieren in Lernwerkstätten* (S. 29-39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autor*innen

Griesel, Clemens

Universität Erfurt

wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Grundschulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung durch Hochschullernwerkstätten; Gestaltung lernförderlicher Lernumgebungen mit dem Fokus der kognitiven Aktivierung.

clemens.griesel@uni-erfurt.de

Pfrang, Agnes, Prof. Dr.

Universität Erfurt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrerprofessionalisierung in und durch Hochschullernwerkstätten, Heterogenität und Differenz in der Grundschule, Inklusive Grundschuldidaktik, Pädagogische Kindheitsforschung

agnes.pfrang@uni-erfurt.de

Schneider, Ralf, Dr.

Universität Kassel

Institut für Erziehungswissenschaft (IfE), Grundschulwerkstatt / pädagogisches Labor

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Forschendes Lernen, entdeckendes Lernen, Hochschuldidaktik, Professionalisierung und Innovationen in der Lehrer*innenbildung, Gestaltung lernförderlicher Lernumgebungen, Philosophieren mit Kindern

ralf.schneider@uni-kassel.de

Schulze, Hendrikje, Dr.

Universität Erfurt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (selbst-)reflexives und kreatives Schreiben im Kontext von Hochschullernwerkstätten, ästhetische Zugänge zur Demokratiebildung im Sachunterricht, Kinder- und Jugendliteratur der DDR im Sachunterricht, Professionalisierung angehender Grundschullehrer*innen in Hochschullernwerkstätten an der Nahtstelle zwischen Wissenschaft und Praxis
hendrikje.schulze@uni-erfurt.de

Tänzer, Sandra, Prof. Dr.

Universität Erfurt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kompetenzentwicklung und Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung mit besonderem Fokus auf Potentiale von Hochschullernwerkstätten, Planung von Sachunterricht sowie fachhistorische Entwicklungen des Sachunterrichts und seiner Didaktik
sandra.taenzer@uni-erfurt.de

Weißhaupt, Mark, Dr.

wiss. Mit. an der Professur für Kindliche Entwicklung & Sozialisationsprozesse

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Spiel in Bildung, Gesellschaft und Kultur, Identität, Interaktion und Interpassivität, Rollen- und Sozialisationstheorie, Identitätsnarrative, Entdeckendes und Forschendes Lernen, Generationendifferenzen

mark.weisshaupt@fhnw.ch