

Franz, Eva-Kristina; Langhof, Julia Kristin; Internationale Fachtagung der Hochschullernwerkstätten (15. : 2022 : Online)

Hochschullernwerkstatt² - digital, analog auf dem Campus und jetzt auch noch "to go"?

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. 150-161. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Franz, Eva-Kristina; Langhof, Julia Kristin; Internationale Fachtagung der Hochschullernwerkstätten (15. : 2022 : Online): Hochschullernwerkstatt² - digital, analog auf dem Campus und jetzt auch noch "to go"? - 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. 150-161 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-307071 - DOI: 10.25656/01:30707; 10.35468/6106-11

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-307071>

<https://doi.org/10.25656/01:30707>

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-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


Leibniz-Gemeinschaft

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.

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 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

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

*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

Eva-Kristina Franz und Julia Kristin Langhof

Hochschullernwerkstatt² – digital, analog auf dem Campus und jetzt auch noch „to go“?

Lernwerkstätten leben davon, dass sie mannigfaltige Möglichkeiten bieten, zu lernen, sich mit anderen zu treffen, Material zu begegnen und darüber mit sich und der Umwelt in kommunikative Prozesse einzutreten (u. a. Franz 2012). In Zeiten der Pandemie war ein mit Material und Menschen rege gefüllter Raum jedoch ein fast utopisches Bild. Doch braucht Lernwerkstatt tatsächlich diesen realen Raum? Oder kann er durch digitale Räume ersetzt werden?

An der Universität Trier ist während Corona das *Grundschulzentrum*, die jüngste Lernwerkstatt im deutschsprachigen Raum, entstanden. Diese soll – so unser vorgezogenes Fazit – unbedingt analog gestaltet werden, allerdings war der Start im Wintersemester 2021/22 pandemiebedingt mit einigen Unwägbarkeiten behaftet, hat uns aber dadurch die Möglichkeit gegeben, unter dem Projekttitel „Book your Student“ gleich drei Varianten von Lernwerkstattarbeit zu erproben und – wie im vorliegenden Beitrag nun geschehen – kritisch zu reflektieren.

1 Hochschullernwerkstatt als Raum

„Hochschullernwerkstätten benötigen unbedingt einen festen Raum“ – diese Aussage wäre vor der Coronapandemie sicherlich sofort von uns getätigt worden, hätte man uns dazu befragt. Digitale Lernwerkstattarbeit erschien doch noch absurder als eine „Lernwerkstatt aus dem Koffer“, die bereits als problembehaftet und weniger wirksam als eine fest installierte, räumlich verankerte Lernwerkstatt wahrgenommen wurde (u. a. Franz 2012). Doch aber warum verbinden wir als Gestalterinnen einer neu zu entwickelnden Lernwerkstatt sofort diesen Prozess mit räumlichen Ressourcen und sehen es als unabdingbar, einen (möglichst großen, hellen) Raum in Besitz zu nehmen und entsprechend auszustatten?

Lernwerkstätten sind seit ihrer Entstehung im Zuge des *Open Education Movement* vor 40 Jahren reale Räume, die mit vielfältigem Material ausgestattet Handlungsimpulse setzen. Dabei wird ihnen eine „besondere lehr- und lernkulturelle Gestaltung“ (Gruhn 2021, 34) zugeschrieben, womit „entsprechend hohe qualitative Ansprüche an die dort verankerten pädagogischen Interaktionen“ (ebd.) verbunden sind. Nicht selten versteht man unter (Hochschul)Lernwerkstätten besondere Orte mit einem reformorientierten Charakter.

Auch in Trier möchten wir mit unserem Grundschulzentrum einen Lernort schaffen, der es Besucher*innen ermöglicht, leiblich im Raum verortet (Siller 2001) den Esprit einer anderen Lernkultur wahrzunehmen: Mit allen Sinnen sollen Besucher*innen unsere Lernwerkstatt wahrnehmen, sich in ihr begegnen und austauschen, vom Material angezogen, von Fragen inspiriert in Diskussionen eintauchen und dabei ihre bestehenden Bilder vom Lernen – und in Folge dieser Auseinandersetzung auch die des Lehrens – in Frage stellen.

Mit diesem Bestreben sind wir nicht alleine, Gruhn (2021, 34) arbeitet dies pointiert heraus: Lernwerkstätten an Schulen wird das Potenzial zugeschrieben, Schulkultur verändern zu können, indem sie „ein exemplarischer (und extremistischer!) Ort für konstruktives und selbstbestimmtes Lernen sind“ (Munk 2014, 116 zitiert nach Gruhn 2021, 34). Müller-Naendrup (1997 zitiert nach Gruhn 2021, 34) bezeichnet Hochschullernwerkstätten als „Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung“, Schmude und Wedekind (2016 zitiert nach Gruhn 2021, 34) sehen sie als „Orte einer inklusiven Pädagogik“, Kekeritz und Graf (2017, 9 zitiert nach Gruhn 2021, 34) sprechen von einer „produktive[n] Unterbrechung des Hochschulalltags“ und Gruhn und Müller-Naendrup (2017, 101 zitiert nach Gruhn 2021, 34) selbst bezeichnen Hochschullernwerkstätten kurz: „als Alternativen zur traditionellen Lehr-Lernkultur an Hochschulen“.

Im realen Raum der Lernwerkstatt wird universitäres Lehren und Lernen also als veränderbar gedacht. Räumliche Impulse initiiert durch – von regulären Seminarräumen divergierenden – Möbeln und Einrichtungsgegenständen sowie die gezielte Ausstattung mit Lernmaterialien sollen die nötigen Impulse von außen setzen, die die Veränderungsbedürftigkeit unseres (schulischen) Lehrens und Lernens bewusst werden lassen. Dieses Bestreben ist vielen Hochschullernwerkstätten inhärent.

Doch wie steht es um die eigene Weiterentwicklung von Hochschullernwerkstatt an sich?

Besonders beeindruckend konnten wir immer wieder – jüngst im Mai 2021 – die konsequente Verfolgung der Lernwerkstattidee in den Regionalen Didaktischen Zentren (RDZ) der Pädagogischen Hochschule St. Gallen beobachten, auf die auch bereits Herbert Hagstedt im Interview mit Hartmut Wedekind hingewiesen hat (vgl. u. a. Wedekind eingereicht). Die dort entwickelten Lerngärten eröffnen nicht nur Studierenden und Lehrkräften einen Erfahrungsraum für möglichst selbstgesteuertes Lernen, sondern ermöglichen diesen auch noch, (eigene) Schüler*innen nachfolgend in der Auseinandersetzung mit den Lernangeboten zu beobachten und zu begleiten. Die in den RDZ tätigen Lernbegleiter*innen dienen dabei den die Lernwerkstatt besuchenden Pädagog*innen als Lernbegleitung im doppelten Sinn: Zum einen erleben diese die Lernbegleitung direkt bei der eigenen handelnden Erkundung. Zum anderen dienen die Lernbegleiter*innen in den RDZ als eine Art Vermittler (Hasel 2019, 151). Wenn die Pädagog*innen

nach der eigenen aktiven Arbeit im Lerngarten diesen mit ihren Klassen besuchen, können die Lehrkräfte die Lernbegleiter*innen im direkten Umgang mit ihren Schüler*innen erleben. Die gemeinsame Reflexion von Pädagog*innen und Lernbegleiter*innen trägt im Idealfall auf beiden Seiten zu einer Steigerung professioneller Kompetenz bei oder führt – um bei den Worten Hasels (ebd.) zu bleiben – dazu, noch bessere Lernbegleiter*innen zu werden.

Ein solches Szenario würden wir in Trier auch gerne realisieren. Unsere Idee vom *Grundschulzentrum* beinhaltet die Entwicklung eines Lernangebots und dessen praktische Umsetzung. Anschließend sollen Schulklassen die Möglichkeit erhalten, dieses Angebot zu erproben. Begleitet werden sie von einem ausgebildeten Lernbegleiter, einer ausgebildeten Lernbegleiterin und einer Kleingruppe von Studierenden.

2 Analoge, digitale oder sogar mobile Räume?

Doch benötigt ein solches Vorgehen einen analogen Raum? Oder ist dies auch digital möglich? Was ist denn eigentlich der Unterschied? Und was ist ein mobiler Raum?

Der Begriff Raum steht für Kontexte, in denen Zusammenhänge gestaltet werden, in denen Menschen zusammenkommen und miteinander interagieren. Der Begriff „Raum“ kann dabei zunächst helfen, „Kontexte zu gestalten, in denen Menschen miteinander oder mit der Welt um sich herum interagieren“ (Müller o.J.) Sowohl analog als auch digital ist es theoretisch möglich, Kontexte zu schaffen, in denen zunächst unsere Studierenden die notwendige Lernbegleitung erhalten, um ein Lernangebot zu entwickeln und dieses anschließend einer Schulklasse bereitzustellen. Die Digitalisierung und die Virtualisierung unseres Alltags sind inzwischen so weit vorangeschritten, dass es ohne weiteres möglich ist, über Online-Tools aus der Distanz heraus zusammenzuarbeiten und auch Angebote in die (ggf. noch weitere) Ferne zu transferieren (u. a. Stang 2017).

Was aber unterscheidet den digitalen und den analogen Raum voneinander? Dazu möchten wir an dieser Stelle einem relationalen Raumverständnis folgen (u. a. Grieser 2018). Dieses nimmt den Raum nicht in seinen absoluten Ausprägungen in den Blick, sondern fragt nach der im Raum stattfindenden Qualität sozialer Prozesse.

„Ein Zimmer wird aus dieser Perspektive dann zu einem Raum, wenn sich innerhalb seiner vier Wände Menschen miteinander und/oder mit Objekten in Beziehung setzen – wenn sie kommunizieren, dasselbe Problem bearbeiten oder auch nur die Gemälde an der Wand betrachten. Räume werden damit von starren Containern sozialer Prozesse zu einem Resultat ebensolcher Entwicklungen. Sie werden maßgeblich dadurch bestimmt, wie die Menschen in ihnen interagieren, wie sie über den Raum denken und sprechen und wie sie ihn selbst aktiv gestalten. Sie sind damit nicht mehr eine objektiv gegebene

Eigenschaft der physischen Welt, sondern einer kontinuierlichen sozialen Dynamik unterworfen. Als sozial etablierte Konstrukte können sie ein gewisses Maß an Stabilität erlangen, unterliegen jedoch auch immer der Möglichkeit eines grundlegenden Wandels“ (Müller o.J.).

Sowohl der digitale als auch der analoge Raum ähneln oder unterscheiden sich also je nach den in ihnen stattfindenden oder eben nicht stattfindenden Interaktionen. Diese können sich je nach Gruppe unterschiedlich darstellen und entwickeln. Dennoch lassen sich grundlegende Determinanten des relationalen sozialen Raums finden, die uns dienlich sein könnten, um die Prozesse in unserem entstehenden *Grundschulzentrum* besser einordnen und interpretieren zu können. Läßle (1991) benennt in seinem Entwurf für ein gesellschaftswissenschaftliches Raumkonzept diesbezüglich vier Dimensionen, das „physisch-materielle Substrat“, die „Handlungs- und Interaktionsstrukturen“, das „institutionalisierte und das normative Regulationssystem“ sowie das „Zeichen- und Symbolsystem“, welche uns als Raster dienen könnte, „so unterschiedliche Dinge wie eine Veranstaltung, ein Gebäude, eine Online-Plattform oder das Internet an sich als Räume zu interpretieren und auf der Grundlage derselben Begrifflichkeiten und Dynamiken zu diskutieren“.

Lernwerkstattarbeit an der Hochschule unterscheidet sich je nach gewähltem Szenario hinsichtlich der Materialität, dem *physisch-materiellen Substrat*. Welche Materialien stehen den Lernenden zur Verfügung? Auf welche Objekte können Studierende und Lehrende zugreifen? Wie ist der Raum an sich gestaltet? Gibt es Pinnwände? Ist die Ausstattung so gewählt, dass Gruppenarbeiten flexibel möglich sind? Wie können sich die Personen im Raum bewegen? Wo ist der Raum situiert? Welchen Weg müssen Studierende und Lehrende nehmen, um ihn zu erreichen? „Das physisch-materielle Substrat spielt eine zentrale Rolle in der Ermöglichung von Verhaltensweisen. Es erlaubt uns bestimmte Aktionen, während es uns andere unmöglich macht, weil benötigte Hilfsmittel fehlen oder bestimmte Gebiete für uns unzugänglich sind“ (Müller o.J.).

Über die *Handlungs- und Interaktionsstrukturen* lassen sich nun ergänzend zur Materialität die zwischenmenschlichen Interaktionen im Raum beschreiben. Diese können – wie erfahrene Lehrende sicher bereits antizipieren – je nach im Raum agierender Lerngruppe deutlich divergieren: in manchen Gruppen verteilt sich alles auf die Ecken, in anderen Seminaren gibt es eine deutliche Bündelung am hinteren Ausgang des Raumes. In einer Gruppe geht die Mehrheit der Studierenden neugierig auf dargebotene Büchertische oder Exponate zu, in anderen Kursen verweilen die meisten Studierenden zurückhaltend am Platz. Alle diese Interaktions- und Handlungsstrukturen zeigen auf, „was auf der Grundlage des physisch-materiellen Substrats tatsächlich passiert“ (Müller o.J.).

Die stattfindenden Interaktionen hängen dabei eng mit der dritten Dimension Läßles (1991) zusammen: dem *institutionalisierten und normativen Regulations-*

system, welches die hinter dem Handeln zugrundeliegenden Erwartungen, aber auch die kommunizierten Regeln fokussiert.

Das *Zeichen- und Symbolsystem* eines Raumes beschreibt, „welche Bedeutung die Akteure dem Geschehen, den Regeln und dem Substrat eines sozialen Raums zu-messen und welche Symbole und Zeichen sie verwenden“ (Müller o.J.).

Die hier dargelegten Dimensionen Lämples (1991) möchten wir nun in Folge nutzen, um die in unserem Projekt „Book your Student“ entstandenen Räume zu reflektieren und zu diskutieren. In diesem Kontext soll auch der Begriff des mobilen Raums, sofern es diesen denn gibt, näher beleuchtet werden.

3 Das Projekt „Book your Student“

Das Projekt „Book your Student“ war thematisch eingebunden in eine Lehrveranstaltung zur Demokratie- und Menschenrechtsbildung im Kindesalter und sollte zum Ausgangspunkt eines ersten Lernangebots des *Grundschulzentrums* an der Universität Trier werden.

Durchgeführt wurde das Lehrprojekt in vier Parallelgruppen mit Bachelorstudierenden für das Lehramt an Grundschulen. Ziel des praxisorientierten Seminarskonzepts war es, die Lehramtsstudierenden unabhängig der gewählten Unterrichtsfächer dazu zu befähigen, einerseits konkrete Unterrichtsbausteine zur Demokratiebildung zu entwickeln und umzusetzen sowie andererseits dabei zu lernen, die eigene praktische Handlung hinsichtlich der Möglichkeiten von Schüler*innenpartizipation (Baumgardt 2019; Dörner 2021) zu reflektieren. Nach einer theoretischen Auseinandersetzung mit Demokratiebildung und ihren Vertreter*innen sowie dem Facettenreichtum an Umsetzungsmöglichkeiten in Kita und Grundschule entwickelten Studierende in diesem Zusammenhang in analogen oder digitalen Lernumgebungen didaktische Miniaturen zu Themen aus den Bereichen Kinderrechte, Gerechtigkeit, Konsum, Armut oder Umweltschutz. Im Anschluss hatten Schulen und Kindertagesstätten die Möglichkeit, alle konzipierten Unterrichtseinheiten über ein Padlet zu buchen. Die verantwortlichen Studierenden sollten dann entweder eine Sequenz analog vor Ort an der Schule oder eine digitale Arbeitsphase mit den Kindern gestalten. Damit erhofften wir uns nicht nur einen direkten Theorie-Praxis-Transfer nach dem oben beschriebenen Beispiel aus St. Gallen, sondern auch das Entstehen eines mobilen Raumes, der es uns erlauben sollte, sowohl auf die besonderen Strukturen einer lehrer*innenbildenden Universität im ländlichen Raum als auch auf die Unwägbarkeiten der Corona-Pandemie und ihrer Maßnahmen flexibel reagieren zu können.

Die Universität Trier hat ein räumlich großes Einzugsgebiet und viele Studierende pendeln aus Eifel, Hunsrück oder dem Saarland nach Trier; auch die zur Ausbildung zur Verfügung stehenden Grundschulen verteilen sich über dieses Gebiet.

Dies erschwert ein spontanes Besuchen einer Grundschule durch Studierende. Ebenfalls ist es für viele Schulen nur mit hohem Aufwand möglich, an die Universität Trier zu gelangen.

Zusätzlich zu diesen lokalen Besonderheiten kam der Beginn des zweiten Corona-Winters hinzu: Zwar war die Lehre im Oktober 2021 in Seminaren erstmalig wieder auf eine Präsenz Studierender an der Universität eingestellt, dennoch überwog die Unsicherheit, ob dies auch so bleiben würde oder ob bei steigender Inzidenz wieder auf Distanzlehre gesetzt werden würde. Die Idee, Schulklassen an die Universität einzuladen, war gemäß der damals geltenden Coronamaßnahmen nicht möglich. Dies machte die von uns so salopp als mobilen Raum bezeichnete *Lernwerkstatt to go* als konzeptionellen Ansatz interessant. Die Idee, dass Kitas und Schulen die Angebote der Studierenden digital über ein Padlet einsehen können und bei Interesse darüber die Studierenden quasi „buchen“ können, haben wir einem Projekt der Ludwig-Maximilians-Universität in München entlehnt. Dort konnten während der Pandemie einzelne Schüler*innen Studierende zum Lesen, Lernen oder zum Plaudern buchen. Kritisch betrachtet stellt dieser mobile Raum aber keinen weiteren Raum an sich dar, er bietet nur eine Kombination an Raumoptionen an: So können Studierende im analogen Raum an der Universität eine Lernumgebung entwerfen, die sie dann entweder analog oder digital an einer Schule realisieren. Oder sie entwerfen in einem digitalen Raum ein analog oder digital durchgeführtes Szenario. Auch ein hybrides Format mit teils an der Schule befindlichen und teils digital zugeschalteten Studierenden erschien so flexibel realisierbar.

Im Folgenden möchten wir unsere Erfahrungen eines ersten Durchgangs anhand ausgewählter Beobachtungen beschreiben und anschließend mit der Frage der Konsequenzen für die weitere Gestaltung des Projekts im Besonderen und der entstehenden Lernwerkstatt *Grundschulzentrum* im Allgemeinen diskutieren.

4 Beobachtungen

Zu Beginn unseres Projekts war unser *Grundschulzentrum* noch nicht für uns verfügbar. Hinsichtlich des *physisch-materiellen Substrats* mussten wir daher konzeptionell auf reguläre Seminarräume zurückgreifen. Zwei davon waren ungeschickterweise Hörsäle mit festinstallierten Tischen und Klappstühlen im Format eines Audimax. Die Ausrichtung der Seminare war daher – trotz der Intention durch aktivierende Phasen mit Planspielen, Gruppendiskussionen, etc. – frontal nach vorne, in den Hörsälen wurde diese Wirkung noch durch die Bühnenhafte Erhöhung des Lehrpults verstärkt. Aufgrund der Raumgröße der Seminarräume und der Fixierung des Mobiliars in den beiden Hörsälen waren Gruppenarbeiten oder schnelle Sozialformwechsel erschwert. Durch räumliche Enge einerseits und festes Mobiliar und Stufen andererseits war ein freies Bewegen im Raum kaum möglich.

Beobachtung 1: Für die Sitzung ist eine Posterpräsentation vorgesehen. Die Studierenden haben in der Sitzung zuvor sich intensiv mit einer selbstgewählten Unterrichtsmethode befasst und sollen über ein Plakat die anderen Studierenden informieren. Gruppe 1 hat auf einen Flipchartbogen eine kurze Zusammenfassung des von uns zur Verfügung gestellten Texts geschrieben. Die Überschrift ist farbig unterstrichen. Die Studierenden hängen ihr Poster mit Klebeband an die rechte seitliche Wand des Hörsaals. Die präsentierende Kleingruppe positioniert sich davor, Karteikarten in den Händen. Aufgrund der Stufen stehen die Studierenden räumlich in einer Diagonale. Die anderen Studierenden verteilen sich in die Reihen drum herum. (*Ich bemerke, dass kaum einer etwas sehen kann, mir selbst wird das Stehen in einer Hörsaalreihe schnell unbequem*). Holz knarzt, der Bodenbelag quietscht bei Bewegungen. (*Ich frage mich, ob das nur mich stört? Wäre eine digitale Präsentation nicht sinnvoller gewesen?*)

Diese erste Beobachtung weist darauf hin, dass unsere improvisierte offene Lernumgebung räumlich stark determiniert war. Es bleibt offen, ob eine digitale Präsentation über den Beamer sinnvoller gewesen wäre und ob auf diese Weise dem bei den Studierenden intendierten Lerneffekt, nämlich ästhetische analoge Plakate ggf. auch mit Schüler*innen zu erstellen, nicht sogar entgegengewirkt wurde. Entsprechend eingeschränkt werden die *Handlungs- und Interaktionsstrukturen*, die – wie im Beispiel verdeutlicht – in den Seminarsitzungen sichtbar werden.

Beobachtung 2: Bevor die Studierenden von Kindertagesstätten und Schulen gebucht werden können, haben wir sie aufgefordert, ihr Angebot ihren Kommiliton*innen vorzustellen und sich ein Peer-Feedback einzuholen. Dazu steht pro Angebot eine halbe Stunde Zeit zur Verfügung. Die Studierenden sollen ins Material einführen und dann die Lernaufgaben zur Verfügung stellen. Nach einem gemeinsamen Abschluss soll das Angebot noch kurz reflektiert werden. Am ersten Termin betrete ich den Seminarraum. Die Studierenden sind zum Großteil bereits anwesend und sitzen an ihren Plätzen. Ich gehe nach vorne ans Pult. (*Ich wundere mich, dass noch keine Vorbereitungen der ersten Gruppe zu sehen sind. Haben diese abgesagt? Habe ich etwas übersehen?*) Ich hole meine Liste hervor und frage nach. „Sind Sie da? Benötigen Sie noch was?“ Die Studierenden fragen, ob sie denn jetzt schon vorkommen sollen. Ich bejahe. (*Und frage mich, ob die Gruppe nicht etwas engagierter sein könnte*). Eine Studierende steckt ihr Laptop an den Beamer (*Anscheinend gibt es kein Material*). Das Seminar beginnt, ich begrüße alle und übergebe das Wort. Die Studierenden stellen ihr Unterrichtsangebot per PPT vor, Arbeitsmaterialien für die Kinder werden digital gezeigt. Am Ende bleibt meine Kiste, die ich für die Materialien mitgebracht habe, leer. (*Ich merke, wie ich mich ärgere. Soll ich dieses Vorgehen nun kritisieren? Habe ich mich vielleicht unklar ausgedrückt?*)

Die Reflektion dieser Erfahrung verdeutlichte uns, dass wir im Vorfeld klarer hätten kommunizieren sollen, dass es uns um das tatsächliche Ausprobieren der Lernangebote geht. Wir wollten echte Materialität und leibliches Erproben ermöglichen und haben eine Art Transfer des für die Studierenden bekannten digitalen Formats einer Präsentation erhalten. Die stattfindenden Interaktionen hängen in der Tat eng mit der dritten Dimension Lämples (1991) zusammen:

dem *institutionalisierten und normativen Regelungssystem*, welches die hinter dem Handeln zugrundeliegenden Erwartungen, aber auch die kommunizierten Regeln fokussiert. Was bedeutet es, sich ein Peerfeedback einzuholen? Was benötigt es dazu? Was sind unsere Erwartungen? Hierzu bedarf es Klärung – insbesondere in einer Kohorte, der es an universitären Erfahrungen mangelt. Dies zeigt sich auch an folgender Beobachtung, von der wir in den ersten Wochen völlig irritiert waren; ein simples Beispiel, welches uns zudem verdeutlicht hat, dass wir und unsere aktuellen Studierenden anscheinend nicht die gleichen *Symbole und Zeichen* verwenden.

Beobachtung 3: Die Seminarsitzung ist zu Ende. Ich bedanke mich für die Aufmerksamkeit und wünsche eine schöne Woche. Die Studierenden packen ein und verlassen den Raum. Zwei oder drei sagen „Tschüss!“. (*Ich frage mich, warum die Gruppe nicht zum Abschluss auf die Tische klopfte. Das empfinde ich als üblich. Da wird mir klar, dass diese Studierenden noch nie in Präsenz studiert haben und frage mich, ob sie die Regeln oder Nicht-Regeln (!) eines Zoom-Meetings einfach übertragen?*).

Im Nachgang zu diesen beiden beschriebenen Beobachtungen haben wir uns dazu durchgerungen, die Studierenden nochmals darauf hinzuweisen, wie wir gerne mit ihnen zusammenarbeiten würden und dass es uns vor allem in Bezug auf die Präsentationen wichtig wäre, dass wir das Material nicht nur sehen, sondern auch anfassen und erproben können. Danach ließ sich folgende Situation beobachten:

Beobachtung 4: Gruppe 5 stellt ihre didaktische Miniatur vor. Als ich den Raum betrete, ist das Laptop bereits mit dem Beamer verbunden und die hereinkommenden Studierenden werden über das Thema der Sitzung informiert. Es geht um den Einfluss von Werbung auf das Konsum- und Nutzungsverhalten von Kindern. Die Studierenden zeigen zunächst einen Film für Kinder, der auf die erfolgreichen Strategien von Werbemachern auf unser Konsumverhalten hinweist. Im Anschluss werden die Kommiliton*innen aufgefordert selbst ein Werbeplakat, einen Podcast oder einen Werbespot für ein Produkt zu erstellen. Um die Themenfindung zu erleichtern, hat die Gruppe eine Reihe an Werbeanlässe vorgegeben, aus denen die Kommiliton*innen wählen dürfen. Alle Studierenden wählen das Plakat. (*Ich frage mich, warum? Weil das am einfachsten erscheint? Weil es bekannt ist?*) Ich gehe zu einer Gruppe Studierenden und frage sie, warum sie keinen Film drehen. „Das trauen wir uns nicht zu“, ist die Antwort einer Gruppe. „Kennen Sie die App *simpleshow*?“ frage ich und zeige sie den Studierenden auf meinem Tablet. Die Studierenden testen das. Im Raum umhergehende Kommiliton*innen werden darauf aufmerksam. „Dürfen wir das auch ausprobieren?“ fragen sie mich. „Natürlich!“ sage ich (*und freue mich irgendwie darüber*).

Diese Situation schien uns zu belegen, wie – ohne es qualitativ bewerten zu wollen – bedeutsam Lernbegleitung für den Verlauf einer Gruppenarbeit sein kann, zum anderen wurde uns hier deutlich, dass das zufällige Aufeinandertreffen, diese ungeplanten Interaktionen, die wir aus dem Lernwerkstättenkontext kennen,

großen Einfluss auf den Arbeitsprozess auch in anderen Lerngruppen haben kann. Aber ist dies auch im digitalen Kontext möglich? Auch das lässt sich vermutlich nicht einheitlich beantworten.

Beobachtung 5: In der Woche vor Weihnachten sind wir aufgrund der steigenden Coronainzidenzen ins Digitale gewechselt und nutzen die Sitzung, um Padleteinträge der Gruppen auf den Weg zu bringen. Bis auf drei oder vier Studierende sind die Kameras ausgeschaltet. Ich bitte wiederholt darum, diese eingeschaltet zu lassen, um den Austausch zu erleichtern. Am Ende sind aufgrund (*angeblich!*) schlechter Internetverhältnisse immer noch fünf der 22 Kameras ausgeschaltet. (*Ich spüre Resignation.*)

Immer wieder erleben wir im Kontext digitaler Lehrveranstaltung eine erschwerte Erreichbarkeit Studierender. Fragen bleiben gefühlt häufiger als im analogen Raum unbeantwortet. Einige wenige interagieren, eine größere Anzahl Studierender ist nicht sichtbar am Interaktions- und Handlungsprozess beteiligt. Dies lässt sich aber nicht verallgemeinern.

Beobachtung 6: Der Semesterabschluss im Wintersemester 2021/22 ist gekennzeichnet durch eine Rückkehr ins Digitale. Wir entscheiden uns dennoch, an der Idee einer Zukunftswerkstatt festzuhalten und planen sie via Zoom und wonder.me. Inhaltlich geht es um die Vorstellungen der Studierenden zu ihrer eigenen Partizipation im Grundschullehramt an der Universität Trier. Welche Gestaltung von Lehrveranstaltungen wünschen sie sich? Wie soll das Studium gestaltet sein? Analog, digital, hybrid? Welche Partizipationsmöglichkeiten wünschen sich die Studierenden? Die Diskussion in einem wonder.me-Raum beginnt erst vage, doch nach und nach bewegen sich die Studierenden und beginnen zu wandern. Bei der anschließenden Plenumsdebatte zurück in Zoom sind alle Kameras eingeschaltet und ich muss nach 105 Minuten die Zukunftswerkstatt aus Zeitgründen beenden.

Es kann also in digitalen Sitzungen zu vielfältigen *Handlungs- und Interaktionsstrukturen* kommen. Was also ist die Quintessenz unseres ersten Durchgangs „Book your student?“

5 Reflexion und Diskussion

Wie eingangs angedeutet ist unsere Quintessenz aus unserem ersten Durchgang „Book your student“ in Trier – und zumindest haben wir das im Kontext der Hochschullernwerkstattentagung in Frankfurt auch bei vielen anderen Lernwerkstattteams ebenso wahrgenommen –, dass Hochschullernwerkstatt unbedingt einen analogen Raum braucht – auch wenn dieser digital ergänzt werden kann und vermutlich im ländlichen Raum auch muss.

Es lassen sich zwar vergleichbare intendierte *Handlungs- und Interaktionsstrukturen* in beiden Räumen beobachten, allerdings ist der Zugang zu vielfältigen

Materialien im Digitalen aus unserer Sicht erschwert. In einem analogen Raum können vielfältige Objekte dargeboten werden und schnell von Hand zu Hand weitergereicht werden. Die Idee der Lernwerkstätten, dass es sich bei ihnen um materialreiche Räume handelt, in denen Menschen über die Begegnung mit dem Material in den Dialog mit anderen treten, ist in einem digitalen Raum nur bedingt möglich. Der leibliche Zugang ist trotz aller Virtual Reality ein anderer im analogen als im digitalen Raum (Stang 2017).

Lernwerkstattarbeit benötigt die konsequente Lernbegleitung, die beobachtet und ggf. Impulse setzt, und sie benötigt die zufällige Begegnung, den informellen Austausch auf dem gemeinsamen Weg zum Mülleimer oder auf dem Weg zur Toilette. Beim Herumschlendern in der Lernwerkstatt erhalten Lernende ebenso häufig Impulse für die eigene Arbeit wie durch eine gezielte Intervention der Lehrenden. Allerdings muss – und das wollen wir bei der Einrichtung unseres *Grundschulzentrums* unbedingt tun – auf das *physisch-materielle Substrat* der Lernwerkstatt geachtet werden. Weder darf der Raum zu frontal ausgerichtet sein, noch darf er im Bestreben, möglichst viele Objekte anbieten zu können, zu voll sein. Ideal erscheint uns eine flexible Möblierung mit einer gezielten, auf den Seminarkontext ausgewählten Materialausstattung und einem großen Lagerraum an anderer Stelle. Digitales Arbeiten sollte aus dem Raum heraus stets möglich sein, um den digitalen und den analogen Raum sinnstiftend zu verknüpfen. Auch an dieser Stelle werden uns die Regionalen Didaktischen Zentren in St. Gallen als Vorbild dienen, welche alle Lernangebote auf Blogs transparent veröffentlichen und in allen Lerngärten iPads und andere digitale Medien zur Verfügung stellen.

Um für uns zufriedenstellende *Handlungs- und Interaktionsstrukturen* zu ermöglichen, erscheint es uns unabdingbar, für unser *Grundschulzentrum* das *institutionalisierte und normative Regelungssystem* klar zu kommunizieren, was uns als Team aktuell ebenso vor einen Entwicklungsprozess stellt, wie die Frage der richtigen Möblierung und Materialbeschaffung.

Ebenso reflektieren müssen wir unsere eigenen verwendeten *Symbole und Zeichen*. Was verstehen wir unter bestimmten Gesten und Ritualen? Welche wollen wir explizit etablieren? Welche teilen wir schon mit den Studierenden? Welche noch nicht einmal im Team der Grundschulpädagogik? Hier besteht ein absoluter Entwicklungsbedarf.

Wir wollen über unser *Grundschulzentrum* Studierenden einen Anlass bieten, über Schulkultur nachzudenken und diese ggf. auch aktiv verändern zu wollen. Das *Grundschulzentrum* soll ein Ort für konstruktives und selbstbestimmtes Lehren und Lernen sein. Dies kann nur über sinnstiftende Kommunikation und eine intensive Reflexion des eigenen Handelns und Interagierens geschehen. In wie weit uns die raumbezogene Reflexion der im Grundschulzentrum beobachtbaren *Handlungs- und Interaktionsstrukturen* hier weiterbringt, wollen wir im nächsten Durchgang von „Book your student“ prüfen.

Literatur

- Baumgardt, I. (2019). Demokratie in die Schule! Die Grundschule als Ort für Demokratie im Kleinen. *Grundschulunterricht Sachunterricht, 1*, 4-8.
- Dörner, J. K. (2021). *Lehrerinnen und Lehrer als Partizipationscoaches? Entwicklung und Erprobung eines Reflexionsinstruments und Lehrcoachings zur Förderung von Demokratiebildung, Inklusion und Partizipation an Grundschulen*, Dissertation. Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, [\[online\]](https://doi.org/10.17904/ku.opus-689) <https://doi.org/10.17904/ku.opus-689>.
- Franz, E.-K. (2012). *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe*. Frankfurt a M: Peter Lang.
- Grieser, S. (2018). Relationale Räume verstehen. In *Sozialraum erforschen: Qualitative Methoden in der Geographie* (S. 89-104). Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum.
- Gruhn, A. (2021). *Doing Lernbegleitung: Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gruhn, A. & Müller-Naendrup, B. (2017). „Theoretische Kreativität“ in Hochschullernwerkstätten – ein Plädoyer. In M. Kekeritz, U. Graf & A. Brenne (Hrsg.), *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung* (S.100-111). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hasel, V. F. (2019). *Der tanzende Direktor. Lernen in der besten Schule der Welt*. Zürich: Kein & Aber.
- Kekeritz, M. & Graf, U. (2017). Einleitung. In M. Kekeritz, U. Graf & A. Brenne (Hrsg.), *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung* (S.9-14). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Läpple, D. (1991). *Essay über den Raum: Für ein gesellschaftswissenschaftliches Raumkonzept*. Technische Universität Hamburg-Harburg.
- Müller, N. (o.J.). Analoge und digitale Räume gestalten. Teil 1: Was ist Raum? Abgerufen von https://nilsmueller.info/analoge_digitale_raeume_gestalten_1_was_ist_raum/ (zuletzt geprüft am 31.08.2022).
- Müller, N. (o.J.b). Analoge und digitale Räume gestalten. Teil 2: Vier Dimensionen des sozialen Raums. Abgerufen von <https://nilsmueller.info/analoge-und-digitale-raeume-gestalten-teil-2-vier-dimensionen-des-sozialen-raums/> (zuletzt geprüft am 31.08.2022).
- Müller-Naendrup, B. (1997). *Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Munk, W. (2014). Veränderungen von Schulkultur durch Lernwerkstätten. In H. Hagstedt & I.M. Krauth (Hrsg.), *Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen* (S. 113-120). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Schmude, C. & Wedekind, H. (Hrsg.). (2016). *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Siller, R. (2001). *Zugänge zur ästhetischen Wahrnehmung von Kindern*. Unveröffentlichte Thesen, Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Stang, R. (2017). Analoges Körper im digitalen Raum. Lernen im Zeichen einer ambivalenten Kontextualisierung. In F. Thissen (Hrsg.). *Lernen in virtuellen Räumen* (S. 28-38). Berlin: De Gruyter Saur.
- Wedekind, H. (eingereicht). Hochschullernwerkstätten – Ein kurzes Resümee und Fragmente der Suche nach einer weiteren Verortung in hochschulpädagogischen Exkursen.

Autorinnen

Franz, Eva-Kristina, Prof.in Dr.

Universität Trier

Fachbereich 1, Bildungswissenschaften,

Abteilung Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktische Adaptivität im (sozialwissenschaftlichen) Sachunterricht der Grundschule, Entwicklung des historischen

Denkens und des Geschichtsbewusstseins von Kindern sowie

Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit an Hochschulen

eva.franz@uni-trier.de

Langhof, Julia Kristin, Dr.

Universität Trier

Fachbereich 1, Bildungswissenschaften,

Abteilung Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung,

Demokratiebildung, Future Skills (spielerisch) fördern, Schulentwicklung

julia.langhof@uni-trier.de