

Rumpf, Dietlinde; Mösen, Gina; Internationale Fachtagung der Hochschullernwerkstätten (15. : 2022 : Online)

Eigenaktivität und Selbstverantwortung herausfordern. Potenziale von Design Thinking und Lernwerkstattarbeit

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. 318-330. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Rumpf, Dietlinde; Mösen, Gina; Internationale Fachtagung der Hochschullernwerkstätten (15. : 2022 : Online): Eigenaktivität und Selbstverantwortung herausfordern. Potenziale von Design Thinking und Lernwerkstattarbeit - 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. 318-330 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-307220 - DOI: 10.25656/01:30722; 10.35468/6106-26

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-307220>

<https://doi.org/10.25656/01:30722>

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**

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>	
„Werkstatttage: 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

Dietlinde Rumpf und Gina Mösen

Eigenaktivität und Selbstverantwortung herausfordern. Potenziale von Design Thinking und Lernwerkstattarbeit

1 Unschärfen der Konzeptionen selbstbestimmten Lernens

Immer häufiger streben Pädagog*innen Lehrmethoden an, die die Lernenden mit einbeziehen und ihre Rolle als Lehrende verändern. Im Vorwort zum Handbuch *Problem-Based Learning* (PBL) verweist der Herausgeber auf eine „Wende ... der Instruktionsdidaktik ... zu einer Didaktik der Lernprozessbegleitung“ (Landwehr 2007, 7). Müller-Naendrup hebt dieses Kriterium im Kontext der Forschung in Hochschullernwerkstätten (HSLW) hervor und stellt damit wichtige Gemeinsamkeiten dieser als neu und innovativ proklamierten Konzeption heraus: „Es geht allerdings nicht nur um die Verantwortung für die eigenen Lernprozesse, sondern auch um eine Verantwortung für gemeinschaftliche Vorhaben, um Struktur und Handlung in Lernwerkstätten, gegenseitige Unterstützung und ein soziales Miteinander.“ (2019, 27)

Eine neben PBL in diesem Sinne häufig genannte Konzeption ist die des *Selbst-organisierten Lernens* (SOL), welche insbesondere auf die Gestaltung nachhaltiger Lernumgebungen Wert legt. Herold & Herold bezeichnen diese als „energetische Stützen“ (2017, 83), deren Gestaltung auf Verantwortungsübernahme, Reflexionsfähigkeit und Kooperation beruhen solle. Weiterhin führen die Autor*innen acht Prinzipien der Umsetzung an, schlagen in diesem Zusammenhang jedoch relativ unspezifische Methoden wie Gruppenpuzzle oder Tempoduett sowie das Verwenden zweidimensionaler Arbeitsmaterialien vor (vgl. ebd., 95).

Begeisterung und Motivation werden aus dem E³-Modell (Eingebundensein, Erfolg, Eigenständigkeit) (ebd., 211) abgeleitet, die zentrale Steuerung des Lehrenden entfällt (ebd., 46) – allerdings werden diese Prämissen nicht näher erläutert, „räumliche Botschaften“ (Müller-Naendrup 2013, 193) sind nicht erkennbar. Als Angebot für eine Strukturierung der zu erwerbenden Inhalte „schafft ... der Advance Organizer Abhilfe“ (Herold & Herold 2017, 108), als Beleg wird allerdings das instruierende Beispiel des Vortrags erläutert. Grundlage ist auch hier der gemäßigte Konstruktivismus als Begründung für die Organisation der Lernprozesse (ebd., 39).

Erst seit wenigen Jahren wird die Methode des *Design Thinking* (DT) innerhalb pädagogischer Praxis aufgegriffen. Dieser Ansatz strebt die Entwicklung kundenorientierter Produkte für Käufer*innen an, indem innerhalb eines Teams nach neuartigen Lösungen in kreativen Lernumgebungen – insbesondere auch durch digitale Medien – dafür gesucht wird.

In ihrer Programmatik formulieren diese Konzeptionen gleichlautende Ziele und Rahmenbedingungen, wie sie auch für (Hochschul-)Lernwerkstätten und deren pädagogische und didaktische Arbeit benannt werden. Diese Gemeinsamkeiten waren auch der Ausgangspunkt für das Seminar *Gehören meine Ideen in die Schule? Lernwerkstattarbeit feat. Design Thinking für den Unterricht aller Schulstufen*.

Die Kriterien der Konzeptionen sollen im folgenden Beitrag verglichen und Potenziale für HSLW herausgestellt werden. Dazu sind differenziertere Beschreibungen und Schärfungen nötig, die aus dem Seminar abgeleitet werden. Die Reflexionen der Studierenden sind die Grundlage für die Analyse und Diskussion der als bedeutsam ermittelten Parameter, um so eine Konkretisierung insbesondere der Aktivitäten und begrifflichen Formulierungen der HSLW und der dort stattfindenden Interaktionen beschreiben und einordnen zu können.

2 Seminaristisches Angebot zu Lernwerkstattarbeit und Design Thinking

Immer wieder durch neue und andere Impulse die Verantwortungsübernahme – insbesondere der Studierenden – für das eigene Lernen herauszufordern und diese Prozesse zu reflektieren und forschend zu begleiten, ist das Ziel der seit 15 Jahren existierenden HSLW der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Die Angebote zur Ausprägung der Professionalität künftiger Lehrer*innen beziehen sich auf die Unterstützung von Eigeninitiative, Souveränität beim Treffen selbstständiger Entscheidungen, die Kommunikations- und Teamfähigkeit und deren Reflexion. Mit dem Programm *You make IT! Junge Talente für Sachsen-Anhalt* unterstützte die *Deutsche Kinder- und Jugendstiftung* (DKJS) Teams von Schüler*innen an weiterführenden Schulen, sich mit einem selbst gewählten Problem ein Schuljahr lang auf Lösungssuche zu begeben. Das Projektteam führte dazu den methodischen Ansatz des *Design Thinking* ein. Sowohl die Schüler*innen als auch die begleitenden Lehrkräfte konnten vielfältige Methoden zum eigenständigen Arbeiten sowie zur ergebnisoffenen und kreativen Projektarbeit ausprobieren. In Teams wurden digitale Prototypen entwickelt und externen Expert*innen aus der Wirtschaft vorgestellt. Das Konzept zielt übergeordnet auf die Entwicklung von Problemlösekompetenz sowie im Speziellen auf die Verknüpfung von Ansätzen digitaler und unternehmerischer Kompetenzentwicklung.

In ersten Planungstreffen wurden viele Gemeinsamkeiten beider Konzeptionen deutlich, die die Autorinnen veranlassten, ein Seminar für Lehramtsstudierende zu konzipieren. Die HSLW bot dafür den Ort, in mehreren Räumen mit einem umfangreichen Angebot an analogen und digitalen Materialien, flexiblem Mobiliar und der Unterstützung durch Lernbegleiter*innen diese Idee umzusetzen. Das Seminarangebot richtete sich im Rahmen des obligatorischen Pädagogik-Moduls an Studierende aller Lehrämter (GS, FöS, Sek. I, II), welches mit einer nicht-benoteten Modulleistung abschloss. Die Seminarankündigung lautete:

„Ich habe eine Idee und möchte sie umsetzen! In der Lernwerkstatt stehen Ihnen eine materialreiche Umgebung und Lernbegleiter*innen zur Verfügung. In diesem Semester haben Sie Gelegenheit, gleichzeitig das Prinzip der Lernwerkstattarbeit kennenzulernen und die Methodik *Design Thinking* auszuprobieren. Bringen Sie eine eigene Herausforderung mit und entwickeln Sie mit Unterstützung von Kolleg*innen der Dt. Kinder- und Jugendstiftung, die im Modellprojekt „You make IT!“ (<https://ymit-st.de/>) problemlösende Konzepte mit Schulteam durchgeföhrt haben, eine prototypische Umsetzung.“ (Lehrveranstaltungsankündigung)

In drei vorhergehenden Seminaren wurde auf eine intensive 12-stündige Arbeitsphase am Freitag und Samstag vorbereitet, der zwei auswertende Seminare folgten, begleitet durch zwei Dozentinnen der HSLW und an dem Wochenende durch vier Kolleg*innen der DKJS. Dabei entschieden wir uns für ein induktives Vorgehen, sozusagen einen Lernprozess im ‚Selbstversuch‘. Das vorrangige Ziel war – neben der Bearbeitung verschiedener fachlicher Themen – das Verständnis von Lernen. Wir gingen davon aus, dass diese Erfahrung in der selbsttätigen Erarbeitung eines Fachthemas unmittelbare Einsichten in Lernprozesse, deren Beförderung und Behinderung, geben würde, wobei die abschließenden Seminare und die Modularbeit die Reflexion dieser Prozesse als unerlässlich einschloss. Pädagogische und didaktische Schlussfolgerungen und mögliche Übertragungen auf die spätere Arbeit als Lehrer*in wurden abschließend angedeutet, um von Erfahrungen des eigenen Lernprozesses auf die Anleitung selbstbestimmter Lernprozesse anderer ableiten zu können. Damit ist *Lernen* das Thema des Seminars; dies allerdings nicht als zu recherchierendes Wissensgebiet der Pädagogik, sondern in besagtem Selbstversuch anhand individuell gesuchter fachlicher Themen. Der Schwerpunkt ist bei der Zuordnung z. B. zum Sachunterricht anders zu setzen, da hier formulierte Fachschwerpunkte bedient werden müssen. Nichtsdestotrotz verweisen Kelkel und Peschel auf Entscheidungsmöglichkeiten in diesem Rahmen, wenn sie die Offenheit (im Experimentieren) gegenüber der Fachlichkeit hervorheben. (vgl. 2018, 18) In jedem Fall sind die Ziele genau auszuweisen und innerhalb des Studienprogramms und für das Forschungsanliegen zu begründen. Die zu bearbeitenden Themen sollten im Seminar der Uni Halle selbst gewählt und persönlich bedeutsam, nicht curricular eingebunden sein. Damit erhofften

Die erste Sammlung von interessierenden Themen ergab eine Breite an gesellschaftlich bedeutsamen Problemen, die im Seminarverlauf zu Fragen der unterschiedlichen Wahrnehmung, der Bio-Lebensmittel, des Medienkonsums sowie zum Umgang mit sexistischen und rassistischen Äußerungen konkretisiert wurden.



doi.org/10.35468/6106-26

In Vorbereitung auf das Blockseminar hatten sich die Gruppen für ihr Vorgehen entschieden; mehrere für Design Thinking, um eine neue Methode und die Gäste der DKJS kennen zu lernen. Sie wurden über die Arbeitsphasen (Feldhaus et al. 2018, 38f.) informiert, die zeitlich genau getaktet waren und auf die Erarbeitung einer Persona und die Entwicklung eines Prototypen, die die Lösungsideen für eine fiktive Person versinnbildlichen, hinausliefen. Eine klare Struktur sollte hier den Rahmen für eine erfolgreiche, innovative Lösungssuche bieten.

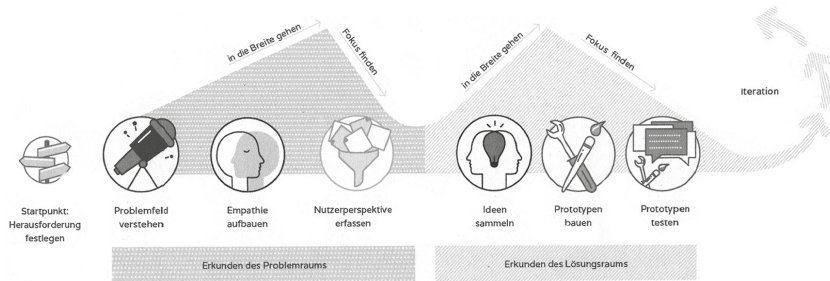


Abb. 2: Arbeitsphasen Design Thinking nach Feldhaus et al.

Materialien wurden vorwiegend zum Visualisieren gebraucht wie Metaplanwände, Haftnotizen und großformatiges Papier, aber auch Bastelutensilien. (Feldhaus et al. 2018, 88)

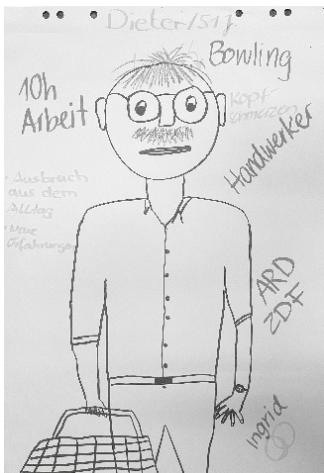


Abb. 3: Die Persona Konsument Dieter der Gruppe *Was steckt hinter den ganzen Bio-Labels?*

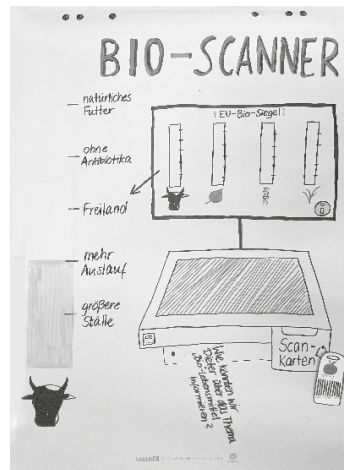


Abb. 4: Der von der Gruppe entwickelte Prototyp

Die Gruppen, die sich für die Lernwerkstattarbeit entschieden, begründeten das mit der fortgeschrittenen Vorarbeit, die ein nachträgliches Ändern des methodischen Vorgehens nicht sinnvoll erscheinen ließ. Diese Gruppen hatten sich bereits für eine Arbeitsweise entschieden und die Durchführung geplant bzw. begonnen. Im Rahmen der Präsentation wurden abschließend die Ergebnisse aller Gruppen vorgestellt und intensiv mit den Seminarteilnehmer*innen im Plenum diskutiert. Leitfragen für die Erarbeitung der schriftlichen Modularbeit bezogen sich auf die Offenheit bzw. Struktur des Prozesses, den Einfluss des Raumes inklusive der Materialien und die Wahrnehmung der Lernbegleitung.

3 Befunde in Auswertung des Seminars

Die Analyse der so initiierten Lernprozesse und deren Reflexionen durch Studierende und Lernbegleiter*innen ist die Grundlage für diese Untersuchung. Das Ziel ist, zunehmend genauer und detaillierter die Praxis in Hochschullernwerkstätten zu beschreiben und festzustellen, was Hochschullernwerkstatt(-arbeit) ausmacht, welche Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede sie zu anderen methodischen Konzeptionen aufweist.

Wenn die oben aufgeführten Parameter benannt und nicht näher beschrieben werden, lassen sich viele Gemeinsamkeiten der vier hier aufgegriffenen Konzeptionen feststellen. Aber erst, wenn aus distanzierter Perspektive empirische Forschung möglich ist, sind diese Parameter vergleichbar und können auf dieser Grundlage beurteilt werden.

In ihrem Beitrag „Forschende Lernwerkstatt“ stellt Petra Grell Untersuchungsgegenstände und wissenschaftliche Zielstellungen bezogen auf diese Institution dar (2013, 889). Als wichtigstes Grundprinzip erachtet sie die Partizipation, die die Beteiligung aller Betroffenen und ihrer Interessen einfordert und schließt sich der radikalen Forderung der Handlungsforschung an: „Sämtliche Entscheidungsprozesse seien gemeinsam mit den Betroffenen auszuhandeln.“ Damit würde „ein Regulativ gegenüber der naheliegenden Dominanz professioneller Forscher“ (ebd., 889) geschaffen werden. Allerdings hält es Prengel für unerlässlich, sich über die Rolle der Forschenden klar zu werden und zu bestimmen, inwieweit sie in die Praxis eingebunden oder inwiefern sie „selbst Teil des Feldes“ (2013, 788) sind: agieren sie als Praktiker*innen im Feld oder beobachten sie als Außenstehende die Interaktionen. Beide Forscher*innengruppen würden jeweils „eigene Erkenntnisinteressen“ verfolgen, die „in ihren spezifischen Erkenntnisreichweiten unverzichtbar und als legitim anzuerkennen“ sind (ebd.). Die systematischen Methoden in der Praxisforschung würden grundsätzlich so vorgehen, dass der Diagnostik Überlegungen folgten, „wie es weiter geht“ (ebd., 791).

Annika Gruhn hat ebenso wie Grell Öffnung und Partizipation als Hauptkriterien in ihrer Forschungsfrage benannt (2021, 46). Sie geht von einer „ethnomethodo-

logischen Fokussierung“ (ebd., 41) aus, wobei die Ethnografie als „Einlassen“ auf fremde Welten (Dellwing & Prus 2012, 9) erachtet wird, deren Bedeutungen von Interaktionen ausgehandelt werden. Voraussetzung ist, dass die Praktiker*innen Abstand zur eigenen Praxis nehmen können, sich dieser vertrauten Welt als „fremder Welt“ nähern. Dabei ist eine Rollenbescheidenheit unerlässlich, die „Voraussetzung für die Realitätsbescheidenheit [ist]: In die Laienrolle geschlüpft, kann die Forscherin von den Subjekten im Feld belehrt werden“ (ebd., 89). Diese Belehrung schließt auch überraschende und unliebsame Befunde ein.

Ausgangspunkt für die folgende Analyse sind die „von den Beteiligten als bedeutsames Handlungsproblem angesehen“ (Grell 2013, 887) und als relevant für die Reflexion erachteten Kriterien. Dem empirischen Material liegen alle Modularbeiten zugrunde, die nach diesen Gesichtspunkten ausgewertet wurden. Es ist anzunehmen, dass diese schriftlichen Arbeiten mit (unbewusster) Rücksicht auf die angenommenen Studienziele und das Bestehen der Leistung gerichtet sind und eben diesen studentischen Blick zulassen. Anderweitige qualitative Untersuchungen der Interaktionen im Seminar sollten zudem herangezogen werden und weitere Interpretationen erschließen.

Intensive und kontroverse Diskussionen bezogen sich auf den Ausgangspunkt des Seminars und die damit verbundene Forderung zum Arbeiten ausgehend von einer individuell bedeutsamen Thematik. Ebenso divergierend gestalteten sich die Meinungen zum Grad der Offenheit bzw. Struktur. Großes Augenmerk richtete sich zudem auf die Verwendung und Funktion der zur Verfügung stehenden und letztlich verwendeten Materialien.

Ausdrücklich wurde auf die Verweise zu den beiden Konzeptionen verzichtet, da es nicht um einen wertenden Vergleich, sondern die Beschreibung und Diskussion der herausgestellten Parameter geht.

3.1 Themenfindung

Von fast allen Studierenden wurden Irritationen und Verunsicherungen beim Finden der persönlich bedeutsamen Thematik geäußert. Dieser Befund wird in mehreren Analysen herausgestellt, der sogar Ärger und Wut einschloss (Rangosch-Schneck 2017, 206).

Es zeigte sich, dass die Seminarankündigung sehr unterschiedlich aufgefasst wurde: *In der ersten Seminarsitzung war ich dann etwas überrascht, da sich herausstellte, dass meine Vorstellungen zum Seminar nicht unbedingt passend waren.*¹ Die hier geäußerten Vorstellungen gingen von einer anderen Seminalgestaltung aus. Diese waren offensichtlich auch nicht durch Proklamationen seitens der Dozierenden auszuräumen und, bezogen auf das aktuelle Seminar, nicht zu revidieren. Auch, wenn die „Freiheit“ der Gestaltung als positiv empfunden wurde, waren sich Stu-

1 Im Folgenden werden alle Aussagen der Studierenden, die den Belegarbeiten entnommen wurden, kursiv gedruckt.

dierende unsicher: *Wir konnten den Lernprozess sehr frei und selbstständig und ohne viele Vorgaben gestalten. Das habe ich als hilfreich empfunden, wenngleich teilweise die Unsicherheit mitschwang, ob wir mit unserem Vorgehen auch die Ansprüche und Erwartungen des Seminars erfüllten, uns also im Rahmenkonzept bewegten.* Es ist unklar, welchen Rahmen die Studentin vermutet; pauschale Annahmen von wenig innovativen instruierenden Seminaren mit genauen Vorgaben sind nicht hilfreich. Es wäre zu hinterfragen, warum, bei allen Aufforderungen eigenständig zu entscheiden, immer wieder Zweifel daran bestehen und geäußert werden. Das Festhalten an Bekanntem und die Unsicherheit, neue Erfahrungen zu wagen, sind offensichtlich im universitären Rahmen besonders deutlich ausgeprägt. Schmude und Wedekind diskutierten Spannungsfelder, die sich aus der „Lernwerkstatt(arbeit) zwischen pädagogischem Anspruch und strukturellen Rahmenbedingungen“ (2018, 40) – hier bezogen auf die Leistungsbewertung – ergeben. Diesen Anspruch zu formulieren, bedeutet zum einen, klare Kriterien benennen zu können (vgl. Rumpf & Schmude 2020, 93), zum anderen aber immer wieder auch ein Aushandeln und auf die konkrete Situation bezogenes Reagieren der Lernbegleiter*innen zu thematisieren.

*Das (Seminarthema) schien mir etwas verwirrend, da ich den Schüler*innen als Lehrerin die Möglichkeit geben möchte, ihre Ideen in den Unterricht mit einzubringen und nicht meine Ideen als Lehrkraft. Ich empfand in diesem Moment auch eine Art Überforderung, da ich versucht habe meine Probleme schon in einem didaktischen Setting einzuordnen. Ich hatte permanent meine Rolle als Lehrerin im Hinterkopf, die mich in diesem Moment eher gehindert hat.* Die von uns Dozierenden gesetzte Trennung von Seminarziel „Lernen“ und der thematischen Bearbeitung eines persönlich gewählten Themas, mit Hilfe dessen das Seminarziel erreicht werden sollte, wurde offensichtlich nicht deutlich. Nun ist es durchaus begrüßenswert und wichtiges Ziel des Lehramtsstudiums, dass studentische Anstrengungen auf didaktische Überlegungen zu Themen der Grundschule gerichtet werden. Darauf einzugehen, würde Irritationen und Unzufriedenheiten reduzieren, die aber grundsätzlich mit der Lösung von Problemen verbunden sind und nur dann produktiv sind, wenn sie durchlaufen werden.

Andere Gruppen hat genau diese Offenheit motiviert und zu ungewohnten Studienbemühungen herausfordert: *Diese Offenheit, über meine eigenen Interessen, Ideen und Herausforderungen nachzudenken, hat mich einerseits motiviert und andererseits deprimiert, da ich es nicht gewöhnt war, ohne Anweisung bzw. ohne Vorgaben zu arbeiten.*

Der Seminarbeginn wurde auch als sehr anregend erlebt: *Ich profitierte vor allem zu Beginn sehr von den Ideen der anderen und dem zwanglosen Austausch, während ich neben den anderen Studierenden die Materialien der Lernwerkstatt erkundete.*

Gerade der Beginn eines Seminars ist durch Heterogenität und divergierende Reaktionen geprägt, so dass den initiierten Impulsen und Aufgabenstellungen,

aber auch nonverbalen und materialen Botschaften der Lernbegleitung große Aufmerksamkeit gewidmet, zudem dieser Heterogenität in differenzierenden und individuellen Angeboten Rechnung getragen werden muss.

3.2 Funktion von Materialien

Die Intention zu Beginn des Seminars war, dass sich die Studierenden in den Räumen der Hochschullernwerkstatt bewegen und sich von den Materialien anregen lassen. Dabei ging es nicht vordergründig darum, die intendierten Funktionen der Materialien zu erkennen und sich darauf zu beziehen, sondern zu ungewöhnlichen, unerwarteten Ideen inspirieren zu lassen. *Dieses Kaleidoskop war impulsgebend für den weiteren Prozess unserer Arbeitsgruppe.* Diese Gruppe ist durch das Kaleidoskop auf das Problem der Wahrnehmung gestoßen, da jedes Gruppenmitglied darin ein anderes Bild sah. Diese Thematik bearbeitete sie dann unter der Frage: *Stehen Selbst- und Fremdwahrnehmung im Konflikt und/oder sind sie vereinbar?*

Häufig sahen die Studierenden in den Materialien didaktische Möglichkeiten für die Veranschaulichung im Unterricht der Grundschule – ein Befund, den Keke-ritz in ihrer Studie ebenso feststellte (2019, S. 81). Dies ist eine wichtige Aufgabe der HSLW und ebenso eine notwendige Kompetenz angehender Lehrkräfte. Davon zu abstrahieren war hier das Ziel, was klarer verdeutlicht, in den Zielstellungen transparent gemacht und auch auf das Risiko verstärkender Irritationen hin beibehalten werden müsste.

Die Perspektiven auf den Umgang mit Materialien und Medien waren sehr unterschiedlich. Einerseits wurden die vielfältigen Angebote begrüßt, andererseits die Einschränkungen kritisiert, auch deren Verschwendung. *Mir ist bewusst, dass es sehr hilfreich ist, alle erarbeiteten Punkte vor Augen zu haben, aber ich denke, es wäre möglich, den Materialverbrauch bei einigen Schritten einzusparen.* Bei der Gestaltung des Bio-Scanners blieb es trotz der freudigen Zustimmung bei einer zweidimensionalen Zeichnung: *Es war ganz unsere Entscheidung, wie wir einen Prototypen für den Bio-Scanner verwirklichen können. Das Material aus der Lernwerkstatt stand uns frei zur Verfügung. Unsere Lernbegleitung ließ uns bei dieser Phase vollen Handlungsspielraum.* Dagegen formulierten andere Studierende Einschränkungen, trotzdem wurden diese auch als strukturelle Stütze wahrgenommen: *Das Material und die Medien waren allerdings strikt vorgegeben. Da hatten wir gar keine freie Auswahl. Außerdem war die Bearbeitungsreihenfolge vorgegeben. Dies habe ich teilweise als sinnvoll empfunden, weil die Aufgaben in meinen Augen auch schlüssig aufeinander aufgebaut haben.* Es wurde auch deutlichere Begrenzung empfunden: *Das Material und die Medien waren allerdings strikt vorgegeben. ... Es war jeder einzelne Schritt vorgegeben und wenig Raum für die Entfaltung eigener Ideen vorhanden [war]. Beispielsweise konnte unser eigenes vorbereitetes Material nicht genutzt werden.*

Auch hier zeigt sich die Vielfalt der unterschiedlichen Wahrnehmungen, auf die die Lernbegleitung sensibel und individuell eingehen muss. Im Prozess der Auseinandersetzung ist die Flexibilität und Variation im Umgang mit den gesetzten Rahmenbedingungen unerlässlich. Es ist immer wieder ein „diffiziler Balanceakt in der professionellen Lern- und Bildungsprozessbegleitung in Lernwerkstätten“, der allerdings „eine entscheidende Variable“ ist (vgl. ebd., 75f).

3.3 Relation von Offenheit und Struktur

Die beiden zur Wahl stehenden Konzeptionen unterschieden sich einerseits durch klare methodische Schritte, andererseits die Aufforderung, das methodische Vorgehen selbst zu entwickeln. Die Reaktionen der Studierenden auf beide Angebote waren auch hier nicht einheitlich. So wurde die klare Struktur als hilfreich angesehen: *Besonders gefallen an dieser Aufgabe hat mir, dass wir schon eine Struktur hatten, wie wir arbeiten sollen, wir aber trotzdem frei in unserer Ideenentwicklung waren. ... weil wir ja zuvor sehr hitzige und unstrukturierte Diskussionen geführt haben.*

Etwas relativierend formulierend: *Die vorgegebene Struktur empfand ich aber nicht als groß einschränkend. Sie war sogar oft hilfreich, um wenig Zeit zu verschwenden und eine Einigung zu finden.*

Die Chance der Distanz erkennend: *Es konnte Abstand zur eigenen Betroffenheit genommen werden. Dies ermöglichte einen distanzierteren Blick auf diese Problematik.*

Den Zusammenhang von Struktur und Offenheit anerkennend: *Den offenen Unterricht habe ich vorher als Gegensatz von Struktur gesehen. Jedoch habe ich erlebt, dass die Offenheit nicht die Struktur ausschließt.*

Die Herausforderung der eigenen Methodenfindung nutzend: *Innerhalb unserer Gruppenarbeit sind wir in einen regen Austausch zur Methodenfindung gekommen und konnten uns dann auf eine Variante festlegen, die wir alle gemeinsam als geeignet empfanden.*

Die Vorgaben als einengend empfindend: *Jedoch wirkte dieses Gerüst aufgrund der vorgegebenen Arbeitsblätter, Aufgaben und Zeitlimits sehr starr und unveränderlich.*

Die Ambivalenz als hilfreich erfahrend: *Vor allem die zeitlich vorgegebene Taktung einzelner Arbeitsschritte auf dem Weg zur Entwicklung eines Prototypen empfand ich als „stressend“ und der persönlichen Lernerfahrung nicht zuträglich. Dennoch war ich erstaunt, wie effizient bestimmte Arbeitsmethoden (z. B. Brainstormen im Gehen und Gedanken notieren, Interviewmethode, Machbarkeit-Wirkung Quadranten) waren und ein Gefühl von (Lern-)Entwicklung im Prozess in mir ausgelöst haben.*

Die Bedeutsamkeit der Lernbegleitung betonend und anerkennend: *... dass die uns zur Seite gestellten Lernbegleitungen trotz präskriptiver Rahmung des Arbeitsprozesses das gruppeninterne Arbeiten nicht weiter beeinflussten und lediglich flankierend bzw. beratend zur Seite standen. Dies ermöglichte trotz überwiegender Struktur auch eine gewisse Offenheit.*

Es ist eine große Herausforderung für Lernbegleiter*innen zu erkennen, in welchen Situationen die Studierenden gefordert und unterstützt werden sollten, ihren geplanten Weg weiter zu gehen oder die eigenen Vorstellungen zu ändern und an den Lernprozess der Studierenden anzupassen.

4 Fazit

Deutlichstes Resultat ist die Feststellung, dass einzelne Angebote sehr unterschiedlich, zum Teil konträr, durch die Studierenden aufgefasst wurden. Dies müsste im Studienprozess umgehend transparent gemacht und differenziert bearbeitet werden. Allerdings ist für die Lernbegleitung immer wieder zu entscheiden, welche Forderungen für die Seminarziele unabdingbar sind und Verunsicherungen, auch notwendigerweise Frustration, miteinschließen.

Dabei stießen die klaren Vorgaben und abgesteckten Arbeitsphasen von Design Thinking einerseits auf Zustimmung, andererseits auf empfundene Einengung, ebenso ist dies für die Äußerungen im Umgang mit der verbindlichen Offenheit der Werkstattarbeit festzustellen: die gleichen Impulse bewirken aufgeschlossene Annahme bzw. deutliche Desorientierung. Diese Unzufriedenheiten so zu begleiten, dass die Studierenden nicht aufgeben, diese in positive Energie und kreative Ideen wandeln können, ist immer wieder in der Praxis auszuhandeln.

Es kann auch abschließend nicht entschieden werden, ob die Verpflichtung auf die Bearbeitung einer persönlich bedeutsamen Thematik innerhalb einer curricular eingebundenen Lehrveranstaltung sinnvoll war und dazu geführt hat, dass den Studierenden deutlicher bewusst wurde, welche Bedingungen erfolgreiches Lernen ermöglichen und welche Chancen offene Lernformen dabei bieten. Deutlich wurde, dass die anfängliche Irritation bei allen Gruppen in intensive Arbeitsphasen, engagierte Auseinandersetzungen und beeindruckende Präsentationen mündeten, wie die angeführten Studien ebenso belegen. Es bleibt offen, ob diese Erfahrungsintensität auch mit einem vorgegebenen Thema erreicht worden wäre. Die beiden studentischen Einschätzungen ermutigen, Seminare in diesem Sinne zu konzipieren:

Dadurch, dass das eigene Problem im Vordergrund stand, war man durchweg motiviert den Prozess zu durchleben.

... sehr ungewöhnliche Gestaltung des Seminars, was ich sonst nicht so aus meinem Studienalltag kenne ...

Zudem wird auf diese Weise ermöglicht, noch deutlicher zu analysieren, welche Erfahrungen und Kompetenzen im Rahmen der HSLW sinnvoll sind und zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte in einer Weise beitragen, die eine wichtige Ergänzung des Studienangebots darstellen. Rolf-Torsten Kramer stellt fest, „... , dass es dabei um Prozesse geht, die herausfordernd sind und gerade gegen Widerstände ... durchzusetzen wären“ (2020, 275). Diese Herausforderun-

gen beschreibt Kira Wybierek sehr deutlich, wenn sie von den Schwierigkeiten im Umgang mit der Selbstverantwortung (2020, 242), aber auch ihrer selbstbewussten Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten in der HSLW berichtet. Ein Abnehmen dieser Schwierigkeiten hätte diesen Prozess sicher nicht begünstigt. Das besondere Potenzial der HSLW ist in vielfältiger Hinsicht immer wieder auszuloten und zu reflektieren. Dazu sind unterschiedlichste Angebote erforderlich, um intensive Erfahrungen zu ermöglichen und Vorstellungsänderungen und Entwicklungen anzustoßen.

Literatur

- Dellwing, M. & Prus, R. (2012). *Einführung in die interaktionistische Ethnografie. Soziologie im Außendienst*, Wiesbaden: Springer VS.
- Feldhaus, L., Primavera, J. & Kleibl, A., Hopp Foundation (Hrsg.) (2018). *Design Thinking und Schule. Das Handbuch für den Schulalltag*. Abgerufen von <https://unterrichtsmaterialien.hopp-foundation.de/konzepte/design-thinking-und-schule> (zuletzt geprüft am 22.07.2022)
- Grell, P. (2013). Forschende Lernwerkstatt. In B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. durchgesehene Auflage; S. 887-896). Weinheim & München: Beltz Juventa.
- Gruhn, A. (2021). *Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herold, C. & Herold, M. (2017). *Selbstorganisiertes Lernen in Schule und Beruf. Gestaltung wirksamer und nachhaltiger Lernumgebungen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kekeritz, M. (2019). „Wann gebe ich jetzt Impulse oder wann nicht“ – Herausforderungen der Bildungs- und Lernprozessbegleitung in Lernwerkstätten. In R. Baar, A. Feindt & S. Trostmann (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung*, (S. 74-83). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kelkel, M. & Peschel, M. (2018). Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Berücksichtigung von fachlichen Grundlagen beim pädagogischen Handeln in Lernwerkstätten als Chance der Erweiterung bisheriger Lernwerkstätten-Konzeptionen. In M. Peschel & M. Kelkel (Hrsg.), *Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten*, (S. 15-34). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, K., Rumpf, D., Schöps, M. & Spuller, S. (2019). Die Ambivalenz strukturierender Bedingungen Überlegungen zu Einflussfaktoren auf studentische Tätigkeiten in der Hochschullernwerkstatt. In R. Baar, A. Feindt & S. Trostmann (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung*, (S. 133-144). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, R.-T. (2020). Zum Problem der Professionalisierung im Lehramtsstudium und zum Potenzial der Hochschullernwerkstatt. In K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps & S. Winter (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts* (S. 275-288). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Landwehr, N. (Hrsg.) (2007). Reihe Pädagogik im h.e.p.verlag. In: A. Weber: *Problem-Based Learning. Ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe* (2. überarb. Aufl.). Bern: h.e.p. verlag ag.
- Lehrveranstaltungsankündigung. Abgerufen von <https://studip.uni-halle.de/dispatch.php/course/overview?cid=9ecbbbe26e9413b70af27214b15c293f> (zuletzt geprüft am 05.07.2022)
- Müller-Naendrup, B. (2013). Lernwerkstätten als „Dritte Pädagogen“. Räumliche Botschaften von Lernwerkstätten an Hochschulen. In H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung*, (S. 193-206). Wiesbaden: Springer VS.

- Müller-Naendrup, B. (2019). „Ich denk’ – ich tu’ – WIR lösen was!“ – Problem-Based Learning in Hochschullernwerkstätten. In R. Baar, A. Feindt & S. Trostmann (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung*, (S. 27-39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prenzel, A. (2013). Praxisforschung in professioneller Pädagogik, In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prenzel (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. durchgesehene Auflage; S. 785-801). Weinheim & München: Beltz Juventa.
- Rangosch-Schneck, E. (2017). Nachgefragt: Lernhindernisse und -widerstände in der Lernwerkstattarbeit? Anmerkungen zu spezifischen Herausforderungen für Lernende und Lehrende in Seminarangeboten für (Lehramts-)Studierende. In M. Kekeritz, U. Graf, A. Brenne, M. Fiebert, E. Gläser & I. Kunze (Hrsg.), *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung* (S. 201-211). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rumpf, D. & Schmude, C. (2020). NeHle – Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten. Entwicklungsphasen einer Interessenvertretung und eines gemeinsamen Begriffsverständnisses. In K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps & S. Winter (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts* (S. 85-99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmude, C. & Wedekind, H. (2018). Lernwerkstatt(arbeit) zwischen pädagogischem Anspruch und strukturellen Rahmenbedingungen. In R. Baar, A. Feindt & S. Trostmann (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung*, (S. 40-50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wybierek, K. (2020). Praxissemester in der Hochschullernwerkstatt – Reflexion eines Lernprozesses. In K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps & S. Winter (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts* (S. 241-246). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autorinnen

Rumpf, Dietlinde, Dr

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeitsbereich Fächerübergreifende Grundschuldidaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Konzeption einer fächerübergreifenden

Didaktik, Untersuchungen zur ästhetisch-rhythmischen Gestaltung als

Unterrichtsprinzip in allen Fächern der Grundschule, Offene Arbeitsformen

in der Lernwerkstatt

dietlinde.rumpf@paedagogik.uni-halle.de

Möskén, Gina, Dr.

Bildungsreferentin Paritätisches Jugendwerk, Teamleiterin im Bereich

Zukunftskompetenzen und Innovationsworkshops bei der Deutschen

Kinder- und Jugendstiftung Sachsen-Anhalt

gina.moesken@dkjs.de